

# De historische podcast

Een onderzoek naar het gebruik van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen als basis voor contextualiseren.



Joris Huis in 't Veld

4168232

Eerste beoordelaar: dr. Hanneke Tuithof

Tweede beoordelaar: dr. Bjorn Wansink

Universiteit Utrecht

Geschiedenis: Educatie en Communicatie

3 juli 2022

13.609 woorden

## **Samenvatting**

Deze masterscriptie is het verslag van een ontwerponderzoek naar historisch redeneren. Het uitgevoerde vooronderzoek had als conclusie dat contextualiseren de meest complexe vorm van historisch redeneren voor leerlingen is. Contextualiseren vereist beheersing van de overige vijf componenten van historisch redeneren. De onderzoeksvraag van dit ontwerponderzoek luidde: "Aan welke criteria moet een praktische opdracht voldoen om leerlingen in 4vwo te leren contextualiseren?".

Kennis van de historische context is een basisvereiste is om tot contextualiseren te komen. Tegelijkertijd blijkt de beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen, ook onderdeel van historisch redeneren, een voorwaarde voor het begrijpen van een historische context.

In het theoretisch kader zijn de relevante vakdidactische concepten uitgewerkt. Historisch redeneren, contextualiseren en begripsvorming zijn met elkaar verbonden door Taalgericht Vakonderwijs, een combinatie van vakdoelen en (vak)taalontwikkeling. De bouwstenen voor Taalgericht Vakonderwijs, context- en interactierijk onderwijs en het leveren van taalsteun, zijn samen met de focus op het gebruik van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen de ontwerpcriteria van deze scriptie.

Er is een praktische opdracht ontworpen waarin leerlingen een historische podcast voorbereiden, opnemen en nabespreken. In deze podcast kiezen leerlingen een personage die het verdient om in het lokaal vereeuwigd te worden. Leerlingen in staat gesteld tot contextualiseren omdat zij de invloed van de personages moeten vergelijken en waarderen. Zij stellen vooraf een historisch context op en schrijven naderhand een juryrapport waarin de keuze voor het winnende personage wordt toegelicht.

Voorafgaand aan de praktijkevaluatie is het ontwerp tweemaal van feedback voorzien. Eenmaal door een focusgroep van studenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie en eenmaal door een tweetal vakdidactische experts. De door hen geformuleerde feedback is voorafgaand aan de praktijktest doorgevoerd.

Dit onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen in staat zijn tot contextualiseren zolang zij beschikken over voldoende kennis van de context en door docenten in staat worden gesteld om tot contextualiseren te komen. Zonder gedegen kennis over de context waarin het personage leefde en dus geen beheersing van de relevante vakinhoudelijke- en structuurbegrippen, blijkt contextualiseren vrijwel onmogelijk.

**De opgenomen podcasts zijn op aanvraag beschikbaar via:**

**[jorishuisintveld@gmail.com](mailto:jorishuisintveld@gmail.com)**

## Inhoudsopgave

<b>1. INLEIDING</b> .....	<b>5</b>
<b>2. VOORONDERZOEK</b> .....	<b>8</b>
2.1 SAMENVATTING ONTWERPONDERZOEK VD2, 2020 – 2021 .....	8
2.1.1 <i>Onderzoekscontext</i> .....	9
2.1.2 <i>Vooronderzoeksresultaten</i> .....	10
2.2 VERVOLGONDERZOEK ONDER LEERLINGEN EN STUDENTEN GESCHIEDENIS: EDUCATIE EN COMMUNICATIE .....	10
2.3 CONTEXTUALISEREN ALS EINDDOEL .....	13
<b>3. THEORETISCH KADER</b> .....	<b>14</b>
3.1 HISTORISCH REDENEREN .....	14
3.1.1 <i>Verschillende definities historisch redeneren</i> .....	15
3.1.2 <i>Historisch redeneren volgens van Boxtel en van Drie</i> .....	17
3.2 CONTEXTUALISEREN: DE MEEST UITDAGENDE COMPONENT VAN HISTORISCH REDENEREN .....	18
3.2.1 <i>Contextualiseren</i> .....	19
3.2.2 <i>Contextualiseren is historisch redeneren</i> .....	21
3.3 TAALGERICHT VAKONDERWIJS .....	24
3.3.1 <i>Verbeterde taalvaardigheid</i> .....	25
3.3.2 <i>Vak- en schooltaal</i> .....	26
3.3.3 <i>Begripsvorming en internalisering</i> .....	26
3.3.3 <i>Schrijfvaardigheid verbeteren door spreken</i> .....	28
3.4 HET EDUCATIEVE NUT VAN PODCASTS .....	29
3.5 ONTWERPCRITERIA .....	30
<b>4. ONDERZOEKSMETHODE</b> .....	<b>32</b>
4.1 ONTWERPFASEN .....	32
4.2 VRAGENLIJSTEN .....	35
4.2.1 <i>Vragenlijst studenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie</i> .....	35
4.2.2 <i>Vragenlijst vakdidactische experts</i> .....	37
4.2.3 <i>Vragenlijst evaluatie leerlingen</i> .....	38
4.3 ONDERZOEKSCONTEXT .....	38
<b>5. VERANTWOORDING GEËVALUEERDE ONTWERP</b> .....	<b>39</b>
<b>6. RESULTATEN EN ANALYSE</b> .....	<b>41</b>
6.1 RESULTATEN VOORAFGAAND AAN UITVOERING PRODUCT .....	41
6.1.1 <i>Focusgroep studenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie</i> .....	42
6.1.2 <i>Herontwerp-1</i> .....	49
6.1.3 <i>Evaluatie feedback vakdidactische experts</i> .....	49
6.1.4 <i>Herontwerp-2. (Geëvalueerde ontwerp)</i> .....	55
6.2 RESULTATEN UITVOERING GEËVALUEERDE ONTWERP .....	55
6.2.1 <i>Logboek en gespreksverslagen</i> .....	56
6.2.2 <i>Scripts</i> .....	56
6.2.3 <i>Podcasts</i> .....	57
6.2.4 <i>Juryrapporten</i> .....	63
6.2.5 <i>Evaluatie praktische opdracht door leerlingen</i> .....	63
<b>8. CONCLUSIE</b> .....	<b>68</b>
<b>9. DISCUSSIE</b> .....	<b>70</b>
<b>10. LITERATUURLIJST</b> .....	<b>72</b>
<b>11. BIJLAGEN</b> .....	<b>75</b>

## 1. Inleiding

Wat moeten leerlingen leren bij het vak geschiedenis? De vakvereniging, vakdidactici en geschiedenisdocenten zijn het hier over het algemeen wel over eens. Het geschiedenisonderwijs moet bijdragen aan de ontwikkeling van het historisch besef. Dit historisch besef, opgenomen in het examenprogramma als Domein A, is onmisbaar voor oordeelsvorming, identiteitsontwikkeling en bestaansverheldering.<sup>1</sup> De inhoud van Domein A wordt in de bijbehorende syllabus gedefinieerd als 'historisch denken en redeneren'.

Jannet van Drie en Carla van Boxtel onderscheiden zes componenten voor historisch redeneren: Gebruik maken van vakinhoudelijke begrippen, gebruik maken van structuurbegrippen, gebruik maken van bronnen, argumenteren, historische vragen stellen en het verleden kunnen contextualiseren.<sup>2</sup>

Waarom stemden Duitse burgers in de jaren dertig op de NSDAP? Waarom lieten ouders hun kinderen in de negentiende eeuw in fabrieken werken? Als leerlingen antwoorden op deze vragen willen formuleren, dan moeten zij zich kunnen verplaatsen in de context van die tijd. Een vereiste voor deze verplaatsing is kennis van de historische context. Oriëntatiekennis blijkt hierin vaak niet voldoende.<sup>3</sup> De historische vaardigheid contextualiseren wordt door Carla van Boxtel en Jannet van Drie gedefinieerd als: "Het vermogen om gebeurtenissen of acties in het verleden in temporele, ruimtelijke en sociale context te kunnen beschrijven, verklaren, vergelijken of waarderen."<sup>4</sup>

In collegejaar 2020 – 2021 is er door mijzelf in het kader van de cursus vakdidactiek-2 van de masteropleiding Geschiedenis: Educatie en Communicatie een ontwerponderzoek uitgevoerd naar historisch redeneren. De voornaamste conclusie luidde dat leerlingen niet slaagden om tot contextualiseren te komen. Deze conclusie wordt ondersteund door Tim Huijgen. Uit zijn blijkt dat weinig docenten erin slagen hun leerlingen te laten contextualiseren.<sup>5</sup> Op basis van het vooronderzoek voor deze scriptie blijkt dat contextualiseren weinig voorkomt omdat het de

---

<sup>1</sup> Cees van der Kooij en Ton van der Schans, 'Bij de Tijd 2' *VGN* (2017) 8-9.

<sup>2</sup> Jannet van Drie en Carla van Boxtel, 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past' *Educational Psychology Review* 20 (Juni 2008) 87-110, 88-89.

<sup>3</sup> Cees van der Kooij en Ton van der Schans, 'Bij de Tijd 2' *VGN* (2017) 8-9.

<sup>4</sup> Carla van Boxtel & Jannet van Drie, 'That's in the time of the Romans! Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents.' *Cognition and Instruction* 30 (2012) 113-145, 113-15.

<sup>5</sup> Tim Huijgen, *Balancing between Past and Present: Promoting students' ability to perform historical contextualization* (Groningen 2018) 17-18.

beheersing van de overige vijf componenten van historisch redeneren vereist. Het doel, de opzet en de context en de resultaten van dit onderzoek zullen worden beschreven. De uitkomsten van het vakdidactisch ontwerponderzoek zijn voorgelegd aan docenten, studenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie en leerlingen. Onder hen is er een behoefteonderzoek uitgevoerd. De uitkomst van dit behoefteonderzoek vormt het uitgangspunt voor deze scriptie.

Contextualiseren vereist beheersing van de overige vijf componenten. Tegelijkertijd blijkt dat juist de kennis van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen een basisvereiste zijn voor het begrijpen van een tekst of context.<sup>6</sup> Hierdoor richt ik mij in dit ontwerponderzoek op het verbeteren van de beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen, om leerlingen zo gemakkelijker te laten contextualiseren.

In deze scriptie wordt een ontwerponderzoek uitgevoerd. Er wordt onderzocht aan welke criteria een praktische opdracht moet voldoen om leerlingen in 4vwo te leren contextualiseren. Deze criteria worden geformuleerd op basis van het theoretisch kader. In het theoretisch kader wordt het academisch debat rondom de vakdidactische concepten historisch redeneren, contextualiseren, (vakinhoudelijke) begripsvorming en educatieve podcasts uiteengezet. Hieruit volgt dat er voor historisch redeneren, contextualiseren en begripsvorming dezelfde criteria kunnen worden geformuleerd, namelijk: contextrijke lessen en opdrachten, ondersteuning bij taal en voldoende interactie. Deze criteria komen overeen met de door Hajer en Meestringa geformuleerde kenmerken van Taalgericht Vakonderwijs.<sup>7</sup>

Op basis van de ontwerpcriteria, geformuleerd op basis van het theoretisch kader, wordt er een praktische opdracht ontworpen. In deze opdracht wordt leerlingen actief aangezet tot contextualiseren. Deze opdracht is voorgelegd aan een focusgroep bestaande uit studenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie. Op basis van de vergaarde feedback is er een herontwerp opgesteld, wat vervolgens door vakdidactische experts is beoordeeld. Op basis van de door hen geleverde feedback is er een ontwerp opgesteld wat is voorgelegd aan leerlingen in klas 4vwo. Er is gekozen voor 4vwo, dit is mijn eigen mentorklas. Zij staan aan het begin van de bovenbouw, waarin contextualiseren deel uitmaakt van het examenprogramma.<sup>8</sup> Na

---

<sup>6</sup> Stefan Glasbergen en Arie Wilschut, 'Wie weet wat het begrip communisme betekent?', *Kleio* 59 (2018). 1, 31.

<sup>7</sup> Maaïke Hajer en Theun Meestringa, *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* (Bussum 2015).

<sup>8</sup> CvTE, 'Examenprogramma Geschiedenis VWO' <https://www.examenblad.nl/examenstof/geschiedenis-vwo-2/2022/vwo/f=/Examenprogrammas%20geschiedenis%20vwo.pdf>. (Geraadpleegd 01 juni 2022).

het theoretisch kader wordt de gehanteerde methode uiteengezet, worden het ontwerp en de ontwerpcriteria toegelicht, worden de resultaten van de focusgroepen en praktijktest besproken en wordt er een definitief ontwerp wordt opgesteld.

## 2. Vooronderzoek

In dit hoofdstuk zal het uitgevoerde vooronderzoek uiteen worden gezet. Dit onderzoek is uitgevoerd op dezelfde locatie als deze scriptie. In dit hoofdstuk wordt het reeds uitgevoerde vakdidactisch ontwerponderzoek en de school gepresenteerd. De beschrijving van de onderzoekscontext is relevant, omdat de situatie op school aanleiding gaf voor het uit te voeren ontwerponderzoek.

Zoals in de inleiding wordt benoemd, bouwt deze scriptie gedeeltelijk voort op het door mij uitgevoerde ontwerponderzoek tijdens de cursus vakdidactiek-2, onderdeel van de master Geschiedenis: Educatie en Communicatie aan de Universiteit Utrecht.

In dit ontwerponderzoek is gebruik gemaakt van het concept 'historisch redeneren' van Jannet van Drie en Carla van Boxtel. Zij definiëren historisch redeneren als: "Het begrijpen van het verleden en hierdoor de samenleving en de wereld om je heen.". Om te kunnen historisch redeneren moeten leerlingen volgens hen zes componenten beheersen. Gebruik maken van vakinhoudelijke begrippen, gebruik maken van structuurbegrippen, bronkritiek, argumenteren, historische vragen stellen en het verleden kunnen contextualiseren.<sup>9</sup> In het theoretische kader van deze scriptie worden verschillende definities van historisch redeneren verder beschreven en met elkaar vergeleken.

### 2.1 Samenvatting ontwerponderzoek VD2, 2020 – 2021

Het vorig collegejaar, in het kader van de masteropleiding Geschiedenis: educatie en communicatie, uitgevoerde onderzoek richtte zich op het ontwerpen van een werkwijze waarin leerlingen een zo persoonlijke mogelijke ontwikkeling van hun vaardigheden op het gebied van historisch redeneren doormaakten. In de vier schooljaren die ik reeds als docent werkzaam ben, heb ik gemerkt dat de uiteenlopende niveaus van leerlingen op het gebied van historisch redeneren vraagt om een zo gedifferentieerd mogelijke benadering.

Leerlingen vulden aan het begin van de periode een plaatsbepalingsrubric in. Op basis van de uitkomsten van deze plaatsbepaling stelden zij in samenspraak met

---

<sup>9</sup> Jannet van Drie en Carla van Boxtel, 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past' *Educational Psychology Review* 20 (Juni 2008) 87-110, 88-89.



de docent een oefenprogramma samen. Hierna testten zij hun ontwikkeling in een praktische opdracht over de eigen familiegeschiedenis en sloten de periode af met het opnieuw invullen van een plaatsbepalingsrubric en een gesprek met de docent.<sup>10</sup>

### 2.1.1 Onderzoekscontext

Het vakdidactisch ontwerponderzoek in collegejaar 020 – 2021 en dit ontwerponderzoek zijn op dezelfde locatie uitgevoerd.

Het Pallas Athene College in Ede is een openbare school met ongeveer duizend leerlingen. De school biedt mavo, havo en vwo-opleidingen aan. Door haar positie als enige openbare school binnen een overwegend protestants-christelijke omgeving, heeft de school een heterogene samenstelling op zowel levensbeschouwelijk- als etnisch gebied.

De school bevindt zich in een transitieperiode. Na een periode van tien jaar waarin het aantal aanmeldingen jaarlijks toenam en de eindexamenresultaten uitstekend bleven, nam afgelopen jaar het aantal aanmeldingen af. De aanhoudende groei van het aantal leerlingen en de bovengemiddelde eindexamenresultaten hadden tot effect dat onderwijsinnovatie en onderwijsontwikkeling binnen de school langzaam naar de achtergrond verdwenen. In gesprekken met afdelingsleiders, sectiegenoten en andere collega's werd de conclusie getrokken dat de wet van de remmende voorsprong op deze situatie goed toepasbaar is.

Het teleurstellende aantal aanmeldingen gaf in het schooljaar 2020 – 2021 aanleiding tot een periode van, mijns inziens nodige, zelfreflectie. Het Pallas Athene College Deze reflectieperiode heeft geleid tot een aantal voornemens waarbinnen het uitgevoerde vakdidactisch ontwerponderzoek en deze scriptie uitstekend passen. Onderwijsontwikkeling en -modernisering wordt momenteel hevig gestimuleerd, zowel binnen de secties als vakoverstijgend. De school zet in op maximale resultaten en talentontwikkeling, zowel in sportief, artistiek, wetenschappelijk, als academisch opzicht. Om roostertechnisch te kunnen voldoen aan de ontwikkelingswensen van leerlingen, bijvoorbeeld het volgen van een sprokkelvak of het versneld afronden van examenvakken, wordt er momenteel onderzoek gedaan naar een flexibel lesrooster.

---

<sup>10</sup> J. Huis in 't Veld, 'Niveaubepaling en ontwikkelingsmonitoring van historisch redeneren bij leerlingen in de vierde klas van het vwo', Ontwerponderzoek voor vakdidactiek 2, Graduate School of Teaching (juni 2021).

### 2.1.2 Vooronderzoekresultaten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van het model voor historisch redeneren van Jannet van Drie en Carla van Boxtel. De werkwijze waarbij leerlingen duidelijk inzicht verkregen in hun eigen niveau van historisch redeneren, alvorens zij een praktische opdracht gericht op de ontwikkeling daarvan maakten, kon zowel van leerlingen als sectiegenoten op positieve reacties rekenen. Docenten geven aan dat het lastig is om een abstracte vaardigheid als historisch redeneren aan te leren, deze werkwijze vergemakkelijkt dit proces.<sup>11</sup>

Leerlingen vonden de persoonlijke aanpak van deze praktische opdracht prettig. Zij gaven in de afsluitende enquête aan de autonomie, gerichte feedback en succesbelevingen doordat zij de vaardigheden voor historisch redeneren beter beheersten als prettig ervaren te hebben.<sup>12</sup>

De resultaten van dit ontwerponderzoek zijn in juni 2021 besproken in een sectievergadering. Over de ontworpen *rubrics* werd opgemerkt dat ze docenten houvast bieden in het aanleren en verder ontwikkelen van historische vaardigheden bij leerlingen.<sup>13</sup>

Zowel docenten als leerlingen gaven tijdens de evaluatie aan dat één component uit historisch redeneren, contextualiseren, niet door leerlingen bereikt en verbeterd werd in deze praktische opdracht.

## 2.2 Vervolgonderzoek onder leerlingen en studenten *Geschiedenis: Educatie en Communicatie*

Het tijdens mijn vakdidactisch ontwerponderzoek ontworpen materiaal gaf meer grip op, de vaak lastig inzichtelijke te maken, ontwikkeling van historisch redeneren bij leerlingen.

Tijdens dit onderzoek ben ik er niet in geslaagd leerlingen te laten contextualiseren. Om dit doel alsnog te behalen, is er is een vervolgonderzoek uitgevoerd vanaf de start van schooljaar 2021 – 2022. Dit vervolgonderzoek, wat uiteindelijk heeft geresulteerd in deze scriptie, richtte zich op de vraag waarom het zo

---

<sup>11</sup> Van de Grift, W. J. C. M., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogische didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88, 416 – 432, 428-430.

<sup>12</sup> J. Huis in 't Veld, 'Niveaubepaling en ontwikkelingsmonitoring van historisch redeneren bij leerlingen in de vierde klas van het vwo', Ontwerponderzoek voor vakdidactiek 2, Graduate School of Teaching (juni 2021) 24.

<sup>13</sup> Ibidem, 25.

lastig is om leerlingen te leren en te laten contextualiseren. Hiervoor zijn leerlingen en medestudenten apart van elkaar bevraagd.

Leerlingen zijn bevraagd eerst aan de hand van de vakvaardigheden uit de methode die zij hanteren. Deze vaardigheden zijn hen bekend, waardoor er de te voeren gesprekken gemakkelijker zouden verlopen. De 22 leerlingen in klas 4vwo werken met de methode *Geschiedenis Werkplaats*. *Geschiedenis Werkplaats* bevat tien vakvaardigheden, opgenomen in onderstaand schema.<sup>14</sup> Deze vaardigheden komen expliciet terug in de opdrachten in de werkboeken en zijn hierdoor herkenbaarder dan de vaardigheden in het model van van Drie en van Boxtel. Leerlingen is gevraagd welke vakvaardigheden zij als het meest 'lastig' ervaren.

Overzicht van de vakvaardigheden geschiedenis zoals beschreven in de methode *Geschiedenis Werkplaats vwo bovenbouw*:

1. Indelen in tijdvakken.
2. Indelen in soorten samenlevingen.
3. Tijdsindelingen gebruiken; kalenders en jaartellingen.
4. Verandering en continuïteit onderscheiden.
5. De betekenis van het verleden voor het heden aangeven.
6. Het verleden begrijpen en beoordelen.
7. Heden en verleden verklaren.
8. Ontwikkelingen op de lange termijn beschrijven.
9. Historisch onderzoek doen.
10. De betekenis van tijdvakken uitleggen.

Figuur 1: Overzicht vakvaardigheden GWP-bovenbouw vwo.

Leerlingen gaven in overgrote meerderheid, zie figuur 1, aan dat zij vaardigheid 5, 6, 7 en 8 als het meest lastig ervaarden.<sup>15</sup> Deze vaardigheden zijn allen onderdeel van wat van Drie en van Boxtel contextualiseren, het creëren van een context rondom een gebeurtenis met als doel dit te kunnen verklaren of vergelijken, noemen. Een gesprekverslag van de nabespreking met leerlingen is bijgevoegd als bijlage 2.

<sup>14</sup> Noordhoff Uitgeverij, *Geschiedenis Werkplaats* (2018), 190. Onderdeel: vakvaardigheden.

<sup>15</sup> Uitkomsten bevraging 22 leerlingen, nummer vakvaardigheid gevolgd door aantal reacties: 1=0, 2=1, 3=0, 4=4, 5=15, 6=17, 7=11, 8=12, 9=1, 10=5. Totaal 66.

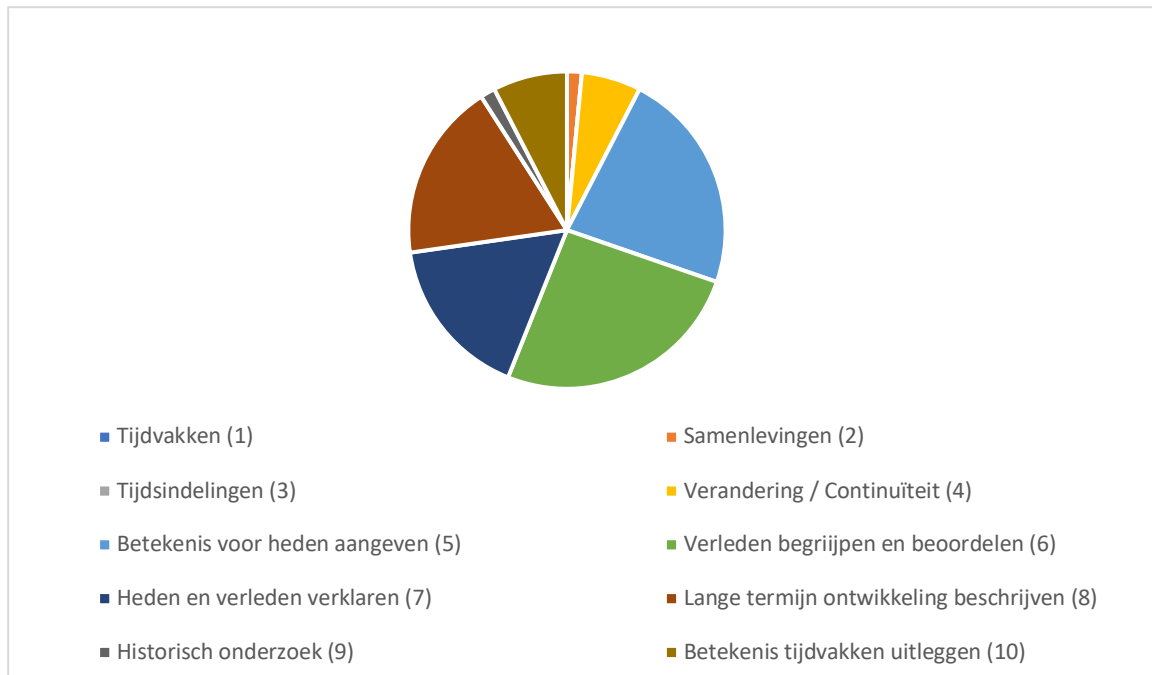


Diagram 1: Uitkomsten onderzoek vakvaardigheden onder leerlingen.

Om de uitkomst van de bovenstaande vragenronde onder leerlingen te bestendigen hebben zij voor iedere component van historisch redeneren een geselecteerde werkboekvraag uit de tijdvakken 1 en 2 gemaakt en daarna de *rubric*, zoals ontworpen tijdens het ontwerponderzoek in het kader van vakdidactiek-2 in collegejaar 2020 – 2021, ingevuld. Bespreking van de uitkomsten en de nabespreking hiervan, in groepen van vier leerlingen per keer, leerde mij dat leerlingen ook hier vaardigheden die betrekking hebben op contextualiseren als het meest lastig ervaren.<sup>16</sup> De plaatsbepalingsrubric en bespreking hiervan zijn bijgevoegd als bijlage 3. Leerlingen kwamen tot interessante bevindingen. Zij concludeerden dat contextualiseren beheersing van alle andere componenten vereist en dat structuurbegrippen historische argumentatie vormgeeft. Daarbij gaven zij aan tekstbronnen lastiger te vinden dan afbeeldingen.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Zie bijlage 1 en 2. J. Huis in 't Veld, 'Niveaubepaling en ontwikkelingsmonitoring van historisch redeneren bij leerlingen in de vierde klas van het vwo', Ontwerponderzoek voor vakdidactiek 2, Graduate School of Teaching (juni 2021).

<sup>17</sup> Zie bijlage 3.

### 2.3 Contextualiseren als einddoel

In deze paragraaf wordt de vakdidactische vertaalslag van “lastig voor leerlingen” naar het onderzoeksobject voor deze scriptie gemaakt. Tijdens de nabespreking van het vooronderzoek, uitgevoerd in oktober 2021, met leerlingen kwamen wij gezamenlijk tot de conclusie dat contextualiseren beheersing van de overige vijf componenten vereist.

Uit het vooronderzoek volgt de hypothese dat voordat leerlingen succesvol kunnen contextualiseren, zij eerst de overige componenten van historisch redeneren moeten beheersen. Deze hypothese wordt in het theoretisch kader verder uitgewerkt en onderbouwd. Om zelfstandig een historische context te creëren moet een leerling kunnen werken met vakinhoudelijke- en structuurbegrippen, kunnen argumenteren, bronnen aan kritiek kunnen onderwerpen en historische vragen kunnen formuleren. Deze hypothese is op 15 oktober 2021 voorgelegd aan een focusgroep, bestaande uit zeven studenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Alle deelnemers van deze focusgroep bevonden zich in de afrondende fase van hun studie, zij schreven op dat moment allemaal hun masterscriptie. Tijdens deze focusgroep is mijn hypothese voorgelegd aan de medestudenten. Zij konden reageren op de hypothese. De voorgelegde hypothese kon op instemming van de deelnemers rekenen. Tijdens de focusgroep is er gediscussieerd over de wijze waarop de componenten zich tot elkaar verhouden.

Op basis van de feedback van de deelnemers aan de focusgroep is er gekozen om in dit ontwerponderzoek te focussen op de verbetering van het gebruik van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen door leerlingen. Zonder vakinhoudelijke- en structuurbegrippen is het schetsen van een historische context lastig. Daarnaast bevatten historische vragen vaak vakinhoudelijke- en structuurbegrippen. Voor het succesvol interpreteren en onderzoeken van bronnen is kennis over de relevante vakinhoudelijke begrippen vereist. Succesvolle argumentatie vereist het gebruik van deze vakinhoudelijke- en structuurbegrippen. Hierdoor vormt het gebruik van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen de basis voor contextualiseren, de vaardigheid waarin alle componenten van historisch redeneren samen komen.

### 3. Theoretisch kader

Dit hoofdstuk vormt de theoretische basis voor de rest van dit onderzoek. Het hierboven al besproken historisch redeneren, waarvan contextualiseren deel uitmaakt, wordt in nationaal en internationaal perspectief geplaatst. Er bestaan nationaal en internationaal verschillende vergelijkbare concepten. In het vakdidactisch ontwerponderzoek in 2020 – 2021 en het vooronderzoek is er gebruik gemaakt van het model van van Drie en van Boxtel. In het theoretisch kader worden vergelijkbare concepten uiteengezet om historisch redeneren in een breder kader te plaatsen. Na deze uiteenzetting wordt de hypothese die is geformuleerd tijdens het vervolgonderzoek onderbouwd.

Vervolgens wordt het vakdidactische concept Taalgericht Vakonderwijs geïntroduceerd. Taalgericht Vakonderwijs biedt handvatten bij het verbeteren van de beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen door leerlingen en zal een belangrijk ontwerpcriterium vormen.

#### 3.1 Historisch redeneren

Historisch redeneren wordt niet expliciet genoemd in het examenprogramma zoals opgesteld door het College voor Toetsing en Examens. De term was in 2007, tijdens het schrijven dit programma, nog niet gangbaar in vakdidactisch onderzoek.

Tegenwoordig maakt de term wel deel uit van de syllabus. Historisch besef wordt gekweekt door historisch redeneren. Domein A behelst het maken en gebruiken van tijdsindelingen en de historische vaardigheden. Het bevat onderdelen van meerdere componenten van historisch redeneren. Domein A bevat het werken met structuurbegrippen in de eindtermen 4 en 7, bronkritiek en argumentatievaardigheden in de eindtermen 4 tot en met 7, het stellen van historische vragen in de eindtermen 3 tot en met 7.<sup>18</sup> Tezamen vormen deze historische vaardigheden de bouwstenen voor de component contextualiseren.

---

<sup>18</sup> CvTE, 'Examenprogramma Geschiedenis VWO' <https://www.examenblad.nl/examenstof/geschiedenis-vwo-2/2022/vwo/f=/Examenprogrammas%20geschiedenis%20vwo.pdf>. (Geraadpleegd 01 juni 2022).

### 3.1.1 Verschillende definities historisch redeneren

In deze paragraaf worden verschillende definities van historisch redeneren of vergelijkbare vakdidactische concepten vergeleken. Er bestaat geen vakdidactische consensus over de exacte inhoud en definitie van historisch redeneren.

Historisch redeneren is volgens van Drie en van Boxtel een einddoel, het duidt op begrip van het verleden en de wereld om je heen.<sup>19</sup> In mijn vakdidactisch ontwerponderzoek heb ik gebruik gemaakt van het model voor historisch denken en redeneren van Jannet van Drie en Carla van Boxtel. Zij definiëren historisch redeneren als: "Het begrijpen van het verleden en hierdoor de samenleving en de wereld om je heen."

Peter Seixas spreekt over historische competentie, de vaardigheden die nodig zijn om historische informatie te vergaren en verwerken. De overeenkomsten tussen van Drie en van Boxtel en Seixas zijn groot. Seixas stelt dat om historische informatie te kunnen verwerken, leerlingen historische vragen moeten stellen, historische methoden moeten kunnen hanteren, historische concepten toe moeten kunnen passen en een levensoriëntatie moeten ontwikkelen.<sup>20</sup> De keuze om het model van Seixas niet te hanteren komt voort uit de laatstgenoemde vaardigheid, de levensoriëntatie. Het ontwikkelen van een levensoriëntatie, hoewel belangrijk, is wat mij betreft een andere vaardigheid als contextualiseren.

Chauncey Monte-Sano spreekt niet over historisch redeneren, maar over historische argumentatie. Hierin schuilt het verschil met van Drie en van Boxtel en Seixas. Monte-Sano onderscheidt twee componenten: historisch begripsgebruik en de historische methode en de toepassing daarvan: het interpreteren, bekritisieren en ter discussie stellen van het heden en verleden.<sup>21</sup> Het model van Monte-Sano is minder bruikbaar dan de methode van van Drie en van Boxtel omdat er geen onderscheid wordt gemaakt tussen vakinhoudelijke- en structuurbegrippen en de historische methode en het gebruik daarvan slechts één component is.

Gaea Leinhardt stelt dat historisch redeneren het proces is waarin een interpretatie van het verleden wordt vormgegeven, hierbij maakt de leerling gebruik

---

<sup>19</sup> Jannet van Drie en Carla van Boxtel, 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past' *Educational Psychology Review* 20 (juni 2008), 87-110, 88-89.

<sup>20</sup> Peter Seixas, 'Historical Consciousness and Historical Thinking', in: Mario Carretero et al., *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (Londen 2017) 59-73, 62-65.

<sup>21</sup> Chauncey Monte-Sano, Argumentation in History Classrooms: A Key Path to Understanding the Discipline and Preparing Citizens, *Theory into Practice* 55-4 (2016) 311-319, 312-314.

van bronnen en inhoudelijke concepten.<sup>22</sup> De absentie van contextualisatie, het stellen van historische vragen en de schrijfcomponent in de vorm van argumentatie maakt Leinhardt's definitie ongeschikt voor dit onderzoek.

Het historisch redeneren van Mario Carretero richt zich enkel op het verklaren van historische gebeurtenissen en is daardoor niet passend in het Nederlands examenprogramma.<sup>23</sup> In het examenprogramma vwo ligt de focus niet alleen op causale verbanden ligt, maar ook op interpretatie, ordening, continuïteit en verandering en standplaatsgebondenheid.<sup>24</sup>

In onderstaand schema worden de inhouden van historisch redeneren van bovenstaande onderzoekers weergegeven en vergeleken. Uit het schema blijkt dat van Drie en van Boxtel het meest onderscheidende model hebben samengesteld, omdat zij iedere vaardigheid als afzonderlijke component behandelen. Door het model van van Drie en van Boxtel te hanteren wordt het mogelijk om verbetering in de beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen bij leerlingen inzichtelijk te maken. De aparte behandeling van zes componenten, in tegenstelling tot andere modellen waarin componenten afwezig zijn of worden samengevoegd, maakt het model van van Drie en van Boxtel hiervoor het meest geschikt.

1.Van Drie & van Boxtel	2.Seixas	3.Monte-Sano	4.Leinhardt	5.Carretero
<b>Vakinhoudelijke begrippen</b>	Gebruik van historische begrippen	Begripsgebruik	Inhoudelijke historische concepten	Nodig voor verklaren gebeurtenissen
<b>Structuurbegrippen</b>				
<b>Bronkritiek</b>	Historische methoden	Het verleden interpreteren, begrijpen en ter discussiestellen door bronnenonderzoek	Brongebruik	X
<b>Argumentatie</b>			X	
<b>Historische vragen stellen</b>	Historische vragen stellen		X	
<b>Contextualiseren</b>	Levensoriëntatie ontwikkelen		X	

Figuur 2: schematisch overzicht modellen met betrekking tot historisch redeneren.

<sup>22</sup> Geae Leinhardt et al., *Teaching and learning in history* (New York 1994).

<sup>23</sup> Mario Carretero et al., 'Explaining historical events' *International Journal of Educational Research* 27 (1997) 245-254, 246-248.

<sup>24</sup> CvTE, 'Examenprogramma Geschiedenis VWO' <https://www.examenblad.nl/examenstof/geschiedenis-vwo-2/2022/vwo/f=/Examenprogrammas%20geschiedenis%20vwo.pdf>.



### 3.1.2 Historisch redeneren volgens van Boxtel en van Drie

Van Boxtel en van Drie stellen dat historisch redeneren bestaat uit de volgende zes interacterende componenten: het gebruik van vakinhoudelijke begrippen, het kunnen werken met structuurbegrippen, argumentatie, het stellen van historische vragen, bronkritiek en contextualisatie. Deze componenten, die volgens van Boxtel en van Drie interacterend werken, worden hieronder toegelicht. In de volgende stap in het vervolgonderzoek worden leerlingen, sectiegenoten en medestudenten gevraagd welke component van historisch redeneren zij als het meest ingewikkeld ervaren.

Om te kunnen historisch redeneren, dient een leerling te kunnen werken met typische vakinhoudelijke begrippen.<sup>25</sup> Vakinhoudelijke begrippen duiden historische inhoud aan, bijvoorbeeld: communisme, collaboratie of ontdekkingsreizen. Er wordt hierin een onderscheid gemaakt tussen generieke en specifieke begrippen. Generieke begrippen komen voor in meerdere tijdvakken, maar kunnen onder invloed van tijd wel een andere betekenis krijgen. Een goed voorbeeld hiervan is burger. Burger in de context van de Griekse oudheid heeft een andere betekenis dan burger in de *Republiek der Zeven Vereenigde Nederlanden*. Specifieke begrippen zijn uniek voor een bepaald tijdvak.

Een leerling dient te kunnen werken met de historische structuurbegrippen: oorzaak/gevolg, continuïteit/verandering, tijd/plaats en bewijzen. Deze structuurbegrippen moeten kunnen worden toegepast vanuit verschillende invalshoeken, waaronder: politiek, economisch, sociaal en religieus.

Leerlingen dienen hun historische redeneringen van argumenten te kunnen voorzien, zowel verbaal als schriftelijk. De basis voor deze component wordt gelegd bij het vak Nederlands. Leerlingen in de klas waar dit onderzoek wordt uitgevoerd beschikken al sinds de start van dit schooljaar over een woordenlijst oorzaken en oorzakelijk redeneren, ontworpen door het landelijk expertisecentrum geschiedenisdidactiek. Deze woordenlijst dient hen te helpen met het vormgeven van hun argumentatie.<sup>26</sup>

Het stellen en beantwoorden van historische vragen vereist een kritische benaderingswijze van bronnen en inhoudelijke historische kennis om de gegevens in

---

<sup>25</sup> Jannet van Drie, *Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken: een handreiking voor opleiders en docenten*. (Amsterdam 2012) 5-8.

<sup>26</sup> Bijlage 1. Jannet van Drie, Gerhard Stoel, De feiten voorbij. Bevorderen causaal redeneren in de geschiedenisles (Onderzoeksverslag, Amsterdam 2017), *Woordenlijst oorzaken en oorzakelijke verbanden*.

de historische context te kunnen plaatsen. In de beantwoording van historische vragen wordt gebruikt gemaakt van structuurbegrippen, de methode die historici gebruiken om het verleden te beschrijven, bijvoorbeeld: oorzaak/gevolg en verandering en continuïteit. Een historische vraag vergelijkt verschijnselen, verklaart fenomenen en gaat in op de kwaliteit van bronnen.<sup>27</sup> Om een historische vraag te kunnen stellen en beantwoorden dient een leerling onderscheid te kunnen maken tussen feit en fictie, te kunnen werken met chronologie en historische periodes, distantie te bewaren tot het onderwerp en zich bewust te zijn van zijn of haar standplaatsgebondenheid.<sup>28</sup>

Bronkritiek is een cruciale vaardigheid bij historisch redeneren, maar komt ook bij andere vakken voor. Leerlingen beoordelen en beargumenteren de relevantie, authenticiteit, betrouwbaarheid en representativiteit van een bron. Een leerling kan een bron slechts beoordelen vanuit uitgebreide historische kennis of kennis van inhoudelijke, vaak voorkomende concepten. Een goed voorbeeld hiervan is het begrip revolutie, wat in meerdere tijdvakken terugkomt. Daarnaast dient een leerling te kunnen werken met historische begrippen en beeldtaal. Hiervoor is inhoudelijke historische kennis vereist.<sup>29</sup>

Leerlingen moeten tot slot gebeurtenissen kunnen contextualiseren. Contextualiseren is het creëren van een historische context bij gebeurtenissen en handelingen van mensen met als doel deze verschijnselen te kunnen verklaren. Contextualiseren is een breder begrip dan chronologie, leerlingen dienen een breed overzicht van de gehele context van een fenomeen te bezitten. Hierbij kan worden gedacht aan gebeurtenissen, ideeën, leefwijzen, jaartallen en infrastructuur.

### 3.2 Contextualiseren: de meest uitdagende component van historisch redeneren

Uit het vooronderzoek volgt dat contextualiseren voor leerlingen de meest uitdagende component van historisch redeneren is. Zij moeten nieuwe, soms tegenstrijdige, informatie plaatsen in hun bestaande kennisbasis. Vaak bestaat deze kennisbasis slechts uit voorkennis en één leertekst in de geschiedenismethode.

---

<sup>27</sup> Van Drie en Van Boxtel, 87-92.

<sup>28</sup> Arie Wildschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek: handboek voor de vakdocent* (Bussum 2020) 25-30.

<sup>29</sup> Wildschut, 120-125.

Deze twee bronnen van kennis kunnen elkaar tegenspreken. Voordat een leerling dus kan contextualiseren, moet hij of zij inzien dat die ene leertekst uit de methode geen absolute waarheid is.<sup>30</sup>

Uit de voortzetting van het vooronderzoek is gebleken dat docenten, studenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie en leerlingen zich kunnen vinden in de hypothese dat contextualiseren beheersing van de overige vijf componenten van historisch redeneren vereist. In deze paragraaf wordt de component contextualiseren uiteengezet en wordt deze uit het vooronderzoek voortkomende hypothese voorzien van nadere toelichting en bewijs.

### 3.2.1 Contextualiseren

Contextualiseren is een essentiële vaardigheid voor historici, maar ook aan te leren aan leerlingen in het voortgezet onderwijs. Weinig docenten slagen echter contextualiseren te laten plaatsvinden in het lokaal.<sup>31</sup>

Van Boxtel en Van Drie definiëren contextualiseren als: "Het vermogen om gebeurtenissen of acties in het verleden in temporele, ruimtelijke en sociale context te kunnen beschrijven, verklaren, vergelijken of waarderen."<sup>32</sup> Zij baseren zich hier op het werk van Sam Wineburg, die in totaal zes categorieën voor contextualisatie opstelde: analoog, taalkundig, biografisch, sociaal-retorisch en tijd-ruimtelijk.<sup>33</sup>

De keuze van van Boxtel en van Drie om slechts de temporele, ruimtelijke en sociale context gebruiken komt voort uit het feit dat de analoge, taalkundige en biografische context niet specifiek gaat over de duiding of situering van een historisch fenomeen of bron, maar zij vormen technieken om betekenis aan fenomenen of bronnen te verlenen. Hierdoor zijn deze contexten beter te plaatsen binnen andere componenten van van Boxtel en van Drie, zoals het stellen van historische vragen en bronkritiek.<sup>34</sup>

---

<sup>30</sup> Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts, Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia 2001) 327-330.

<sup>31</sup> Tim Huijgen, *Balancing between Past and Present: Promoting students' ability to perform historical contextualization* (Groningen 2018) 17-18.

<sup>32</sup> Carla van Boxtel & Jannet van Drie, 'That's in the time of the Romans! Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents.' *Cognition and Instruction* 30 (2012) 113-145, 113-15.

<sup>33</sup> Sam Wineburg, 'Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts', *Cognitive Science* 22 (1998) 3, 224-227.

<sup>34</sup> Jarno Groenveld, 'Hoe Belangrijk is Historisch Redeneren in het Geschiedisonderwijs?', Masterscriptie Geschiedenis: Educatie & Communicatie, Graduate School of Teaching (juni 2020) 16.

Leerlingen zijn vaak slecht in staat historische gebeurtenissen of beslissingen te verklaren en interpreteren, omdat zij niet goed in staat zijn zich te verplaatsen in de historische context. Een goed voorbeeld van dit *presentisme* wordt gegeven door Tim Huijgen in zijn proefschrift *Balancing between the Past and Present*: een docent vertelt aan zijn leerlingen dat de Nederlanders New York in de zeventiende eeuw ruilen voor Suriname. Leerlingen reageren verbaasd en zien niet in dat deze beslissing in de 17<sup>e</sup> eeuw volledig verklaarbaar was.<sup>35</sup>

Volgens Tim Huijgen bestaan er weinig instrumenten om de ontwikkeling van contextualiseren inzichtelijk en meetbaar te maken. Daarnaast bestaat er weinig lesmateriaal specifiek gericht op de ontwikkeling van de vaardigheid contextualiseren.<sup>36</sup> Tim Huijgen heeft hierom vier pijlers voor het laten plaatsvinden van contextualiseren geformuleerd, die hieronder zullen worden toegelicht.<sup>37</sup>

### **1. Reconstructie van de historische context.**

Om succesvol te kunnen contextualiseren moet een leerling kennis hebben van de historische context van het onderzochte fenomeen. Hierbij kan worden gedacht aan chronologische-, ruimtelijke-, sociaal-politieke-, sociaaleconomische- en sociaal-culturele factoren.<sup>38</sup>

### **2. Aandacht geven voor het gevaar van presentisme.**

Het bovengenoemde voorbeeld over de uitruil van New York en Suriname vormt een goed voorbeeld van het gevaar van presentisme. Vaak komt presentisme voort uit een gebrekkige kennis van de historische context.<sup>39</sup> Docenten moeten dit voorkomen, presentisme kan worden vermeden door leerlingen te confronteren met een wereldbeeld wat conflicteert met hun eigen wereldbeeld. Harry Havekes en Albert Logtenberg doen dit door leerlingen te vragen een uitleg te geven voor het bestaan van kinderarbeid in Nederland in de negentiende eeuw, een situatie die voor leerlingen lastig voor te stellen is.<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> Huijgen, *Balancing between Past and Present*, 13-14.

<sup>36</sup> *Ibidem*, 14-15.

<sup>37</sup> *Ibidem*, 17-21.

<sup>38</sup> *Ibidem*, 19.

<sup>39</sup> Peter Seixas, Tom Morton, *The Big Six: Historical Thinking Concepts* (2013).

<sup>40</sup> Huijgen, *Balancing between Past and Present*, 19.

### **3. Historische empathie versterken.**

Historische empathie kan worden versterkt door leerlingen aan te moedigen zich te verplaatsen in de actor uit het onderzochte historische fenomeen. Deze methode kan zowel affectief als cognitief worden toegepast en werkt het best als leerlingen geactiveerd worden. Interactie tussen leerlingen onderling of tussen de docent en de leerling is hierbij cruciaal. Een goed voorbeeld is leerlingen tijdens een les over de loopgraven uit de Eerste Wereldoorlog mee te nemen naar de gymzaal en ze te laten ervaren dat het klimmen uit een loopgraaf, terwijl de andere helft van de groep met trefballen aan de overkant staat, een vrijwel zekere dood betekende. De tweede methode om de historische empathie te versterken is inzicht verschaffen in de voorgeschiedenis en motieven van de actoren in het onderzochte fenomeen. Bij het kweken van zowel affectieve empathie (inleven) als cognitieve empathie (begrijpen) staat interactie centraal.<sup>41</sup>

### **4. Docenten moeten leerlingen kansen geven om tot contextualisatie te komen.**

De laatste en belangrijkste component wordt gevormd door docenten. Zij dienen hier expliciet aandacht aan te besteden in lessen en leerlingen in staat te stellen tot contextualiseren te komen. In een les waarin docenten het meest aan het woord zijn, wordt door leerlingen nauwelijks gecontextualiseerd.<sup>42</sup>

#### **3.2.2 Contextualiseren is historisch redeneren**

De uit het vooronderzoek voortkomende hypothese komt terug in meerdere onderzoeken. Van Drie en Van Boxtel stellen zelf dat de zes componenten uit historisch redeneren met elkaar interacteren.<sup>43</sup>

In deze paragraaf wordt de overeenkomst tussen de zes componenten van het historisch redeneren van van Drie en van Boxtel en de vier pijlers voor contextualiseren van Tim Huijgen toegelicht.

---

<sup>41</sup> Bermúdez, Angela en Rosario Jaramillo, 'Development of Historical Explanations in Children, Adolescents and Adults' in: *Raising Standards in History Education* (2001).

<sup>42</sup> Huijgen, *Balancing between Past and Present*, 21.

<sup>43</sup> Van Drie en Van Boxtel, *Historical Reasoning*, 88-89.

### **1. Reconstructie van de historische context**

Reconstructie van de historische context vereist beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen en in mindere mate de vaardigheid om bronnen te onderzoeken om kennis te vergaren.

### **2. Presentisme**

Presentisme kan worden voorkomen door bovengenoemde kennis van de historische context en de vaardigheid om historische vragen te stellen. Door het stellen van historische vragen kunnen leerlingen aannames waarin presentisme schuilt voorkomen.<sup>44</sup>

### **3. Historische empathie**

Historische empathie wordt bereikt en versterkt door kennis van de historische context, het vermijden van presentisme en docenten die leerlingen affectief en cognitief het verleden laten ervaren. Leerlingen stellen en beantwoorden historische vragen, moeten historische keuzes beargumenteren en moeten hiervoor gebruik maken van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen. Historische empathie wordt dus versterkt door het inzetten van vijf van de zes componenten van van Drie en van Boxtel.

### **4. Docenten moeten leerlingen kansen geven om tot contextualisatie te komen.**

Als docenten leerlingen niet in staat stellen zich de vier basiscomponenten van historisch redeneren eigen te maken, zullen weinig tot contextualiseren komen.

---

<sup>44</sup> Ibidem, 90-92.

## Concluderend

De vier stappen van Tim Huijgen bevestigen, mijns inziens, de hypothese dat voor contextualiseren eerst beheersing van de vijf overige componenten vereist is. Geen goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen bemoeilijkt argumentatie, bronkritiek en het stellen van historische vragen. Zonder die vaardigheden kan een leerling nauwelijks tot contextualiseren komen.



*Figuur 1: Schematische weergave uitkomst vooronderzoek: Historisch redeneren volgens J. Huis in 't Veld.*

In de bovenstaande figuur wordt inzichtelijk gemaakt waarom er in deze scriptie is gekozen om te focussen op de beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen bij leerlingen. Kunnen werken met vakinhoudelijke- en structuurbegrippen is de basisvaardigheid is voor het einddoel contextualiseren. Zonder vakinhoudelijke- en structuurbegrippen kan een leerling geen coherente argumentatie opstellen, bronnen onderzoeken, historische vragen formuleren en uiteindelijk tot contextualiseren komen.

### 3.3 Taalgericht vakonderwijs

In deze paragraaf wordt de koppeling tussen historisch redeneren en taalgericht vakonderwijs gemaakt. Taalgericht Vakonderwijs biedt bouwstenen om leerlingen te helpen met het opstellen van een met vakinhoudelijke- en structuurbegrippen historische context met op juiste wijze gebruikte vakinhoudelijke- en structuurbegrippen en om hen tot contextualiseren te laten komen.

Taalgericht vakonderwijs of *Content and Language Integrated Learning*, is een vakdidactische benadering waarin niet alleen aandacht wordt besteed aan de vakinhoud. Er is ook expliciete aandacht voor de taalvaardigheid binnen het vak.<sup>45</sup> Docenten geschiedenis geven traditioneel weinig aandacht aan de taalcomponent van hun vak. Vaak wordt verwezen naar het vak Nederlands, daar leren leerlingen goed lezen en schrijven.<sup>46</sup>

Taalgericht vakonderwijs combineert specifieke vakdoelen met vakspecifieke taaldoelen. Het vak geschiedenis kent een grote taalcomponent. Leerlingen moeten teksten lezen, hoofd- en bijzaken onderscheiden, redeneringen voorzien van argumenten en deze verbaal en schriftelijk formuleren.<sup>47</sup>

Leesvaardigheid en schrijfvaardigheid zijn met elkaar verweven. Leerlingen die beter schrijven, lezen vaak ook beter. Bij alle maatschappijvakken is de vaak voorkomende incompleetheid van toetsantwoorden grotendeels te verklaren vanuit een gebrekkige taalbeheersing.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Jannet van Drie, *Taalgericht Vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken een handreiking voor opleiders en docenten* (Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken 2012) 6.

<sup>46</sup> Jannet van Drie, Martine Braaksma en Carla van Boxtel, 'Beter schrijven bij geschiedenis: Effecten van schrijfinstructie op algemene tekstkwaliteit en historisch redeneren', *Levende Talen Magazine* 15 (2004) 3, 3-14, 3-4.

<sup>47</sup> Maaïke Hajer en Theun Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Bussum 2004) 14.

<sup>48</sup> Jannet van Drie, *Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken*, 5-6.



### 3.3.1 Verbeterde taalvaardigheid

Verbeterde (vak)taalvaardigheid kan volgens Hajer en Meestringa worden bereikt door in lessen expliciet aandacht te besteden aan de hieronder uiteengezette ankerpunten.

#### **1. Context.**

Docenten dienen contextrijk onderwijs aan te bieden. Leerlingen ontwikkelen zo de vaardigheid bestaande kennis te verbinden aan nieuwe kennis, hierdoor krijgt de leerstof meer betekenis.<sup>49</sup>

#### **2. Interactie.**

Interactief, activerend onderwijs. Interactie tussen leerlingen en tussen de leerling en de docent kan zowel mondeling als schriftelijk plaatsvinden. Feedback op verbaal uitgesproken denkconstructies of geformuleerde zinnen verbeteren de taalvaardigheid van leerlingen.

#### **3. Taalsteun.**

Docenten dienen een omgeving te scheppen waarin leerlingen voldoende goede voorbeelden en ondersteuning kunnen ontvangen. Docenten dienen zelf de school- en vaktaal te spreken en bieden leerlingen taalleerstrategieën zoals begrippenschema's.<sup>50</sup>

Aan deze drie ankerpunten wordt door Steve Graham en Dolores Perin nog een specifieke schrijfvaardigheidscomponent toegevoegd. Zij stellen dat docenten leerlingen schrijfplannen moeten verschaffen en hen ook aanmoedigen deze zelf op te stellen. Voordat leerlingen hun redeneringen schriftelijk gaan formuleren, raden zij verbale oefening aan.<sup>51</sup>

Docenten kunnen hun leerlingen (vak)taalvaardiger maken door veel context te schetsen, interactiemomenten in te bouwen, niet vakspecifieke taalsteun te bieden

---

<sup>49</sup> Christiane Dalton-Puffer, 'Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?' *Annual Review of Applied Linguistics* 31 (2011) 182-204, 190.

<sup>50</sup> Hajer en Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs*, 142-144.

<sup>51</sup> Steve Graham en Dolores Perin, 'A meta-analysis of writing instruction for adolescent students', *Journal of Educational Psychology* 99 (2007) 3, 445-476, 446-447.

en schrijfkaders te scheppen. Er is sprake van overlap tussen de ankerpunten voor taalgericht vakonderwijs en de vier pijlers om leerlingen te leren contextualiseren. In beide situaties moeten docenten contextrijk onderwijs bieden en is interactie cruciaal.

### 3.3.2 Vak- en schooltaal

Hajer, Meestringa en Van Drie onderscheiden drie soorten taal bij leerlingen. Thuis taal, schooltaal en vaktaal. Bij het vak geschiedenis wordt gebruik gemaakt van schooltaal en specifieke vaktaal.

De *vaktaal* bij geschiedenis bevat generieke en specifieke vakinhoudelijke begrippen. De structuurbegrippen, ook bekend als methodologische begrippen of metaconcepten, van van Drie en van Boxtel zijn hier deels onder te scharen. Zonder het hanteren van structuurbegrippen bij het vak geschiedenis is het onmogelijk om ontwikkelingen of verschillen te beschrijven. Structuurbegrippen zouden ook onder *schooltaal* worden geschaard, aangezien deze ook, in mindere mate, andere maatschappijvakken worden behandeld.<sup>52</sup>

Het SLO gebruikt vergelijkbare concepten. Zij gebruiken de concepten Dagelijkse Algemene Taal (DAT) en de Cognitieve Academische Taal (CAT). DAT is concreet, gaat over het nu en kent eenvoudige verbanden en denkconstructies. CAT is abstract, gaat in het geval van geschiedenis over het verleden en kent complexe verbanden en denkconstructies.<sup>53</sup>

### 3.3.3 Begripsvorming en internalisering

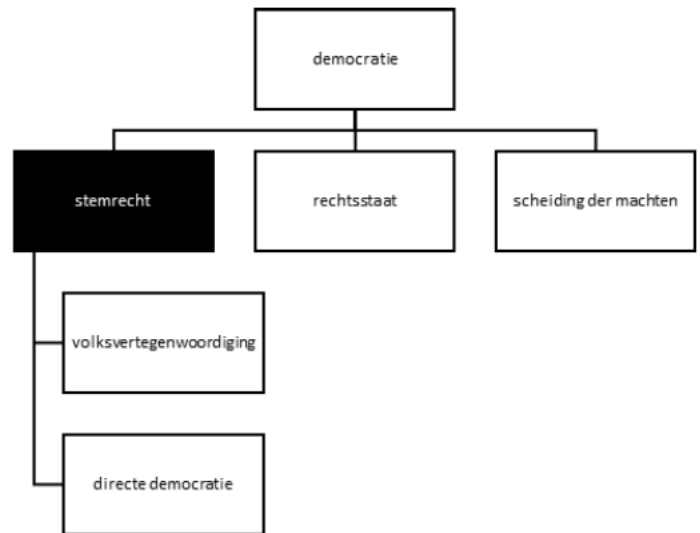
Er bestaan twee categorieën historische begrippen, vakinhoudelijke- en structuurbegrippen. Historische begrippen zijn concepten die worden gebruikt om over het verleden te spreken. Van Boxtel en Van Drie onderscheiden drie soorten kennis over historische begrippen: feitelijke kennis, conceptuele kennis en procedurele kennis.

---

<sup>52</sup> Jannet van Drie, *Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken*, 13.

<sup>53</sup> SLO, *Werken aan vaktaal bij mens- en maatschappijvakken* (Enschede 2013) 7-11.

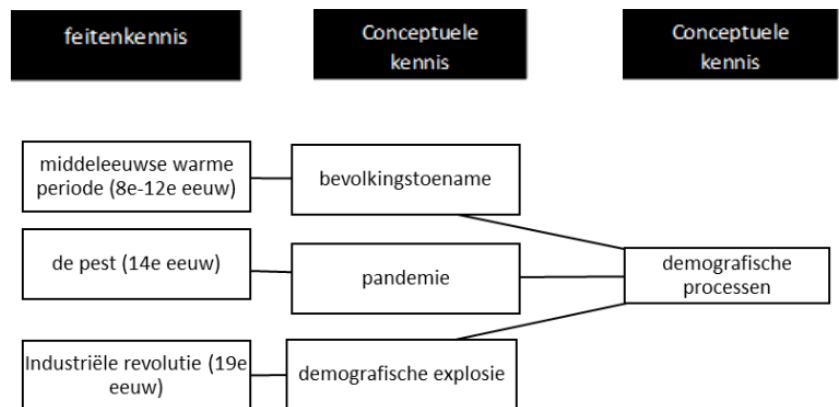
Feitelijke kennis draait om namen van gebeurtenissen, personen of tijdperken en is dus nauw verbonden aan de vakinhoudelijke begrippen. Conceptuele kennis is abstracter en gaat om overeenkomsten tussen gebeurtenissen, personen of tijdperken. Leerlingen moeten beschikken over feitelijke kennis over de slavernij ten tijde van de Oude-Grieken en de plantagekoloniën in de Verenigde Staten, maar moeten ook in staat zijn het concept slavernij te gebruiken om over beide feitelijke fenomenen uitspraken te doen.<sup>54</sup>



Procedurele kennis is verbonden aan de structuurbegrippen. Procedurele kennis over structuurbegrippen houdt in dat de gebruiker in staat is hoe hij of zij de structuurbegrippen kan inzetten om historisch te redeneren.<sup>55</sup>

Wouter Smets heeft vier pijlers voor begripsvorming geformuleerd. Kennis moet door docenten rijk geïllustreerd worden om zo duurzaam mogelijk verankerd te kunnen worden in het

langetermijngeheugen, schematisering van begrippen en verbanden tussen begrippen bestendigt de nieuwe kennis, begripskennis wordt duurzamer vergaard als het aansluit bij al bekende



begrippen en begripskennis moet worden opgehaald en blijvend worden geactiveerd.<sup>56</sup> Smets geeft voorbeelden van *concept-maps* en *organizers* die leerlingen kunnen helpen met het inzien van de onderlinge verbanden tussen

<sup>54</sup> Wouter Smets, 'Vier ontwerpprincipes voor het leren van historische begrippen door leerlingen', *Dimensies* 4 (2022) 27-50, 29.

<sup>55</sup> Ibidem, 29.

<sup>56</sup> Ibidem, 26-34.

begrippen. Het schema hiernaast stelt leerlingen in staat om feitelijke kennis over begrippen te transformeren naar conceptuele kennis over begrippen.<sup>57</sup> Waardoor leerlingen gemakkelijker nieuwe kennis kunnen verbinden aan kennis die is opgedaan in eerdere leerjaren of kennis uit eerdere tijdvakken.

Internalisering van vak- en schooltaal vindt het snelst plaats door ook verbaal te oefenen. Om zo effectief mogelijk feedback te kunnen geven op verbale oefening met vak- en schooltaal, is het effectief om de gesprekken die leerlingen voeren als zij dit oefenen op te nemen. Op deze wijze is het voor de docent mogelijk om alle gesprekken in het lokaal van feedback te voorzien, in plaats van alleen het gesprek waar hij of zij op dat moment toebehoort is.<sup>58</sup> Duurzame begripsvorming bij leerlingen kan dus worden bewerkstelligd via vergelijkbare ankerpunten als die door Hajer en Meestringa zijn geformuleerd voor taalgericht vakonderwijs.

### 3.3.3 Schrijfvaardigheid verbeteren door spreken

Maaïke Hajer en Theun Meestringa stellen tot slot dat internalisering van vak- en schooltaal moet geschieden op een actieve wijze. Leerlingen moet op zeer regelmatige basis luisteren naar vaktaal, vaktaal lezen, vaktaal met elkaar spreken, vaktaal met de docent spreken en zo veel mogelijk vaktaal schrijven. Zij noemen deze werkwijze *content-based*. Lessen, door middel van activerende leerdoelen, en toetsen door vaktaal op te nemen in de beoordeling moeten ontworpen worden rondom begripsvorming en vaktaalverwerving.<sup>59</sup>

De *rubrics*, zoals deze zijn gebruikt bij het ontwerponderzoek in het kader van vakdidactiek-2 in het collegejaar 2020 – 2021, en de gesprekken over de uitgevoerde familiegeschiedenis onderzoeken passen goed binnen deze wijze van begripsvorming. Door onderling verbaal te oefenen met vaktaal en deze gesprekken op te nemen, gaat er geen feedbackmoment verloren en kunnen docent en leerling zeer gedetailleerd feedback geven en ontvangen.

---

<sup>57</sup> Ibidem, 37-39.

<sup>58</sup> Hajer en Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs*, 101-106.

<sup>59</sup> Maaïke Hajer en Theun Meestringa, 'Taalgericht vakonderwijs, een nieuwe impuls voor taalbeleid' *Levende Talen Magazine* 1 (2000) 34-42, 33-34.

### 3.4 Het educatieve nut van podcasts

Een podcast, een audio-opname die wordt gepost op het internet, is het ideale medium om leerlingen te laten oefenen met het gebruik van vak- en schooltaal om uiteindelijk beter te leren contextualiseren. Podcasts bieden leerlingen de kans om contextrijk, interactief en voorzien van voldoende taalsteun te oefenen.

Christopher Drew heeft onderzoek gedaan naar *edutaining podcasts*. Hij heeft acht aandachtspunten opgesteld om leerlingen zo gestructureerd mogelijk podcasts te laten maken. In het onderstaande worden de acht aandachtspunten uiteengezet en toegepast op dit ontwerponderzoek.

Aandachtspunt:	Toelichting:
<b>Type inhoud</b>	Een educatieve podcast kan verschillende doelen. Docenten kunnen bijvoorbeeld verdiepende informatie via podcasts verspreiden. Voor deze scriptie is de <i>panelvorm</i> het best toepasbaar. Een groepsdiscussie, tussen leerlingen met overwegend dezelfde interesses en bekende kennis, draagt bij aan de creatie van een contextrijke podcast.
<b>Duur</b>	Bij een <i>panelvorm</i> wordt een maximale lengte van vijftien minuten aangeraden.
<b>Auteurs</b>	In het geval deze scriptie leerlingen
<b>Stijl</b>	Keuze tussen voorgelezen bijdragen, discussies, interactie.
<b>Doel</b>	Podcasts dienen een duidelijk doel te hebben. In het geval deze scriptie is dat de verbetering van vak- en schooltaal bij leerlingen. Leerlingen geven doel aan hun podcast via de in de praktische opdracht gestelde eisen. Het onderwerp van de podcast moet aansluiten bij dit doel.
<b>Toon</b>	De makers maken afwegingen tegen wie zij spreken (de luisteraar of tegen elkaar).
<b>Passend in het curriculum</b>	De educatieve podcast moet een logische plek in het curriculum hebben. Het theoretisch kader van deze scriptie toont aan dat podcasts een nuttig medium vormen om leerlingen te ondersteunen in de ontwikkeling van de vaardigheid contextualiseren.
<b>Structuur</b>	Een gestructureerde podcast vereist gestructureerde voorbereiding. Leerlingen moeten ter voorbereiding gestructureerde scripts opstellen. Op deze scripts moeten docenten en leerlingen feedback krijgen en ontvangen.

Figuur 6: Raamwerk voor educatieve podcasts.<sup>60</sup>

Tussen de aandachtspunten van Christopher Drew, de vier pijlers voor contextualiseren, de ankerpunten voor taalgericht vakonderwijs en de theorie over begripsvorming bij leerlingen bestaat overlap. Een podcast biedt kansen voor contextrijk en interactief onderwijs en biedt docenten de kans om leerlingen van feedback te voorzien. In reguliere activerende werkvormen vindt ook veel interactie

<sup>60</sup> Christopher Drew, 'Edutaining audio: an exploration of education podcast design possibilities' *Education Media Journal* 54 (2017) 1, 48-62, 52-53.

tussen leerlingen plaats. Door deze momenten van interactie op te nemen gaat er geen feedbackmoment verloren.

### 3.5 Ontwerpcriteria

Op basis van vakdidactische literatuur over historisch redeneren, contextualiseren, taalgericht vakonderwijs, begripsvorming en educatieve podcasts kunnen ontwerpcriteria worden opgesteld voor het te ontwerpen product. Tussen deze vakdidactische concepten bestaat overlap. In onderstaande figuur wordt deze overlap inzichtelijk gemaakt. Het is aangegeven wanneer het ontwerpcriterium niet genoemd wordt in de theorie, maar wel een bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van het gebruik van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen en uiteindelijke contextualiseren.

Vakdidactisch concept/ ontwerpcriteria	Taalsteun	Interactie	Contextrijk	Vakinhoudelijke begrippen	Structuur begrippen
<b>Historisch redeneren</b>	Niet genoemd in theorie, maar versterkt verankering begrippen en argumentatie.	Niet genoemd in theorie, maar versterkt verankering componenten H.R.	Niet genoemd in theorie, maar vergemakkelijkt .	✓ Onderdeel H.R. Beheersing vergemakkelijkt overige componenten.	✓ Onderdeel H.R. Beheersing vergemakkelijkt overige componenten.
<b>Contextualiseren</b>	✓ Ondersteuning bij begripsvorming. Gemakkelijkere reconstructie historische context.	✓ Historische empathie kweek je door interactie en voorkomt presentisme.	✓ Eerst een overzicht historische context creëren. Risico op presentisme kleiner.	Nodig voor het creëren van een historische context.	Nodig voor het creëren van een historische context.
<b>Taalgericht vakonderwijs</b>	✓ Voorbeelden geven, ondersteuning, schema's, zelf vaktaal spreken.	✓ Activerend, feedbackrijk, gesprekken tussen leerling en docent.	✓ Nieuwe kennis koppelen aan bestaande kennis (feitelijk-conceptueel).	(betere) beheersing is doel van taalgericht Vakonderwijs.	(betere) beheersing is doel van taalgericht Vakonderwijs.
<b>Begripsvorming</b>	✓ Feedback op gebruik begrippen door leerling en docent.	✓ Verbaal oefenen vereist voor schriftelijke beheersing.	✓ Nieuwe kennis laten aansluiten bij bekende kennis.	✓ (betere) beheersing is het doel.	✓ (betere) beheersing is het doel.

Figuur 4: overzicht overlap vakdidactische concepten

De ontwerpcriteria komen tot uiting in een te ontwerpen praktische opdracht waarin leerlingen een podcast voorbereiden, monteren en opnemen. Deze praktische opdracht moet expliciete taaldoelen bevatten, interactierijk en contextrijk zijn en leerlingen duidelijke handvatten geven over het gebruik van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen.

Het te ontwerpen product moet uiting geven aan de in de inleiding geformuleerde onderzoeksvraag: “Aan welke criteria moet een praktische opdracht met als eindresultaat een podcast voldoen om leerlingen te leren historisch contextualiseren in 4vwo?”

Ontwerpcriteria:	Toelichting:
<b>1. Leerlingen kunnen tijdens de praktische opdracht rekenen op taalsteun;</b>	Leerlingen krijgen per fase ondersteuning op het gebied van taal.
<b>2. De praktische opdracht is interactief;</b>	De opdracht creëert interactie tussen leerlingen, maar ook tussen leerlingen en docent.
<b>3. De praktische opdracht is contextrijk;</b>	De opdracht sluit aan bij <u>reeds</u> bekende informatie en de leefwereld van de leerlingen.
<b>4. De praktische opdracht verbetert de beheersing van vakinhoudelijke begrippen bij leerlingen;</b>	In de opdracht wordt duidelijke instructie gegeven hoe leerlingen vakinhoudelijke begrippen moeten gebruiken. Zij worden hier ook op beoordeeld.
<b>5. De praktische opdracht verbetert de beheersing van structuurbegrippen bij leerlingen.</b>	In de opdracht wordt duidelijke instructie gegeven hoe leerlingen structuurbegrippen moeten gebruiken. Zij worden hier ook op beoordeeld.

*Figuur 5: Overzicht ontwerpcriteria.*

## 4. Onderzoeksmethode



Figuur 6: schematische weergave methode.

In dit hoofdstuk wordt de gehanteerde onderzoeksmethode beschreven. Er is een praktische opdracht ontworpen waarin leerlingen door het voorbereiden en opnemen van een podcast zich historisch taalgebruik meer eigen maken, zodat zij over een brede kennisbasis gaan beschikken om te leren te contextualiseren. Hierdoor is dit onderzoek een ontwerponderzoek. Ontwerponderzoeken zijn geschikt voor het oplossen van onderwijsproblemen. In dit geval de moeite die leerlingen hebben om tot contextualiseren te komen. Het onderzoek zal zes fasen kennen. Hieronder wordt iedere fase beschreven, waarna ook de gehanteerde evaluatiemethode zal worden toegelicht.

### 4.1 Ontwerpfasen

#### **Fase 1: Initiële ontwerp**

De eerste fase in dit ontwerponderzoek wordt gevormd door het ontwerpen van een praktische opdracht op basis van het vooronderzoek en het opgestelde theoretische kader. De voornaamste conclusie uit het vooronderzoek is dat leerlingen, docenten en medestudenten erkennen dat contextualiseren beheersing van de overige vijf componenten van historisch redeneren vereist. Uit het theoretisch kader blijkt dat taalgericht vakonderwijs en podcasts leerlingen en docenten hierbij kunnen ondersteunen. Op basis van deze conclusies wordt een initieel ontwerp gemaakt.

Bij dit initiële ontwerp is een vragenlijst opgesteld die in kaart moet brengen of de opgestelde ontwerpcriteria voldoende terugkomen in het ontworpen product. Voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst worden de ontwerpcriteria geïntroduceerd en toegelicht.

#### **Fase 2: Focusgroep studenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie**

Nadat het initiële ontwerp en de vragenlijst ontworpen zijn, worden deze in de tweede fase tijdens een focusgroep voorgelegd aan masterstudenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie. Zij hebben, door tweewekelijkse bijeenkomsten in het kader van de masterthesis en eigen masterscripties, kennis over het onderwerp en



geven feedback op de mate waarin de ontwerpcriteria in de ontworpen praktische opdracht te herkennen zijn. Daarnaast is er ruimte om suggesties ter verbetering daarvan te doen. De feedback van de studenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie wordt geanonimiseerd.

### **Fase 3: Herontwerp-1**

In de derde fase wordt de feedback die is vergaard in de focusgroep verwerkt. Op basis van de verkregen feedback zal een eerste herontwerp worden vormgegeven.

### **Fase 4: Herontwerp voorleggen aan vakdidactische experts**

Na de aanpassing uit de derde fase, zal het ontwerp worden voorgelegd aan twee vakdidactische experts die kennis hebben over het onderwerp van dit ontwerponderzoek. Miesje Engels, vakdidacticus geschiedenis aan de Radboud Universiteit, auteur van de methode *Tijd voor Geschiedenis* en docent geschiedenis en Firien Dubben, uitgeefster van *Blink Geschiedenis* en oprichtster van de stichting *Humanasium*, hebben het ontwerp van feedback voorzien. Zij beoordelen de opdracht op de herkenbaarheid van de geformuleerde ontwerpcriteria en geven suggesties ter verbetering hiervan. Daarnaast geven zij feedback op het niveau en de kwaliteit van de ontworpen praktische opdracht.

### **Fase 5: Herontwerp-2**

Op basis van de feedback van de twee vakdidactische experts zal er in de vierde fase een ontwerp worden vormgegeven wat voorgelegd gaat worden aan de testgroep.

### **Fase 6: Uitvoeren herontwerp-2 in klas 4vwo**

Dit ontwerp zal worden geëvalueerd door een praktijktest in 4vwo op het Pallas Athene College te Ede. Dit is dezelfde 4vwo-groep als waarin het vooronderzoek is afgenomen. De door leerlingen gegeven feedback en door hen geproduceerd materiaal wordt geanonimiseerd.

Tijdens de vier stappen uit de praktische opdracht wordt er een logboek bijgehouden. Hierin worden observaties in genoteerd, deze observaties worden gebruikt om de resultaten en analyse te ondersteunen. Op verzoek van mijn werkgever zijn de namen van de leerlingen geanonimiseerd. Er is wel toestemming verleend, door zowel de leerlingen als de school, om de podcasts desgevraagd te verspreiden. De gekozen aanduiding voor de leerlingen is gebaseerd op de volgorde

waarin zij de evaluatie hebben ingevuld na afronding van de praktische opdracht. Vier van de 22 leerlingen waren afwezig tijdens het invullen van de evaluatie, zij zijn gemakshalve aangeduid als leerling 18 tot en met 22.

Na afronding van de eerste fase uit de praktische opdracht, het opstellen van een script, wordt ieder script met de leerling nabesproken. In het script schetsen leerlingen de historische context waarin hun persoon leefde en arceren gebruikte vakinhoudelijke- en structuurbegrippen. Van de nabespreking per leerling is naderhand een verslag opgemaakt en dit verslag is opgenomen in het logboek. Analyse van de scripts vindt plaats door inzichtelijk te maken in welke mate leerlingen hebben voldaan aan de in de praktische opdracht gestelde eisen.

Na de tweede stap, de onderlinge afstemming van de scripts, is per groep een gesprek gevoerd waarin leerlingen vragen konden stellen. Verslagen van deze gesprekken zijn opgenomen in het logboek.

Tijdens en na de derde stap, het opnemen van de podcast, houd ik mij zo veel mogelijk afzijdig. Analyse van de inhoud van de podcasts vindt plaats door per groep inzichtelijk te maken in hoeverre zij tot contextualiseren zijn gekomen. Als dit niet is gelukt, wordt getracht de reden hiervoor inzichtelijk te maken met behulp van de vier pijlers voor contextualiseren van Tim Huijgen. Citaten uit de podcast worden hierbij als illustratie gebruikt.

Tijdens de laatste stap wordt ieder ingeleverd juryrapport, waarin de keuze voor de gekozen persoon wordt toegelicht en gebruikte vakinhoudelijke- en structuurbegrippen wederom moeten worden gearceerd, per groep besproken. Ik was voornemens de juryrapporten op dezelfde wijze te analyseren als de scripts, dit bleek onnodig. Op basis van de analyse van de podcasts konden al conclusies worden getrokken. Verslagen van deze besprekingen zijn opgenomen in het logboek.

Leerlingen is na afronding van de praktische opdracht gevraagd of de opdracht hen geholpen heeft en in hoeverre zij vinden dat hun niveau is toegenomen tijdens deze praktische opdracht. Daarnaast reflecteren zij op de mate waarin de opdracht voldoet aan de geformuleerde ontwerpcriteria.

### **Fase 7: Definitief ontwerp**

Op basis van de geformuleerde verbeterpunten tijdens het verloop van de praktische opdracht en de analyse van de resultaten, wordt er een definitief ontwerp opgesteld.

## 4.2 Vragenlijsten

De herkenbaarheid en het algehele niveau van de opdracht wordt beoordeeld aan de hand van twee vragenlijsten. Deze vragenlijsten zijn door mij opgesteld, hieronder als figuur afgebeeld en bijgevoegd als bijlage 4,5 en 6.

Door afname van deze vragenlijsten is zowel kwantitatieve- als kwalitatieve data vergaard. De herkenbaarheid van de ontwerpcriteria in het ontwerp wordt beoordeeld aan de hand van een vijfpuntsschaal. Waarin '1' onherkenbaar is en '5' zeer herkenbaar. Hierdoor zijn de uitkomsten gemakkelijk te analyseren zijn. Suggesties ter verbetering en toelichting zijn uitgevraagd in open vragen. De antwoorden op deze vragen worden gebundeld en geanalyseerd.

### 4.2.1 Vragenlijst studenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie

Hieronder wordt de vragenlijst, zoals voorgelegd aan de focusgroep bestaande uit medestudenten weergegeven en toegelicht. De vragenlijst is opgebouwd rond de ontwerpcriteria die voortgekomen zijn uit het theoretisch kader en is op 25 maart 2022 voorgelegd aan vijf studenten en de begeleider van de bijeenkomsten met medestudenten die gelijktijdig een masterscriptie schrijven.

Voorafgaand aan het afnemen van de vragenlijst zijn de ontwerpcriteria kort toegelicht. Het schema hieronder toont deze toelichting. Door deze toelichting is getracht zo uniform mogelijke antwoorden te vergaren. Tijdens de afname van de vragenlijst bleef deze toelichting in te zien voor de respondenten. Het invullen van de vragenlijst geschiedde online, maar de afname vond plaats op locatie.

#### **Introductie ontwerpcriteria:**

1. **Taalsteun:** leerlingen krijgen per (gedeelte van de) opdracht ondersteuning op het gebied van de te gebruiken taal.
2. **Interactie:** De opdracht creëert interactie tussen leerlingen, maar ook tussen de docent en de leerling.
3. **Contextrijk:** De opdracht sluit aan bij al bekende informatie en/of bij de leefwereld van de leerlingen.
4. Stimulering van het **gebruik van vakinhoudelijke begrippen:** de opdracht zet aan tot het verbaal en schriftelijk gebruik van vakinhoudelijke begrippen.
5. Stimulering van het **gebruik van structuurbegrippen:** de opdracht zet leerlingen aan tot het verbaal en schriftelijk gebruik van structuurbegrippen.

*Figuur 7: Introductie ontwerpcriteria aan focusgroep.*

<p><b>Taalsteun</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Het ontwerp bevat voldoende momenten waarop leerling taalsteun ontvangen, van zowel elkaar als van de docent. (1-2-3-4-5)</li> <li>2. Op welke wijze zou ik dit ontwikkelcriterium beter of duidelijker kunnen laten terugkomen in dit ontwerp? (<a href="#">open</a> vraag)</li> </ol> <p><b>Interactie</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Het ontwerp zet leerlingen aan tot onderlinge interactie en interactie met de docent. (1-2-3-4-5)</li> <li>4. Op welke wijze zou ik dit ontwikkelcriterium beter of duidelijker kunnen laten terugkomen in dit ontwerp? (<a href="#">open</a> vraag)</li> </ol> <p><b>Contextrijk</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Het ontwerp stelt leerlingen in staat om nieuwe kennis aan bestaande kennis te verbinden en is dus contextrijk. (1-2-3-4-5)</li> <li>6. Op welke wijze zou ik dit ontwikkelcriterium beter of duidelijker kunnen laten terugkomen in dit ontwerp? (<a href="#">open</a> vraag)</li> </ol> <p><b>Gebruik vakinhoudelijke begrippen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Het ontwerp <i>dwingt</i> leerlingen tot het gebruik van vakinhoudelijke begrippen. (1-2-3-4-5)</li> <li>8. Op welke wijze zou ik dit ontwikkelcriterium beter of duidelijker kunnen laten terugkomen in dit ontwerp? (<a href="#">open</a> vraag)</li> </ol> <p><b>Gebruik structuurbegrippen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Het ontwerp <i>dwingt</i> leerlingen tot het gebruik van structuurbegrippen. (1-2-3-4-5)</li> <li>10. Op welke wijze zou ik dit ontwikkelcriterium beter of duidelijker kunnen laten terugkomen in dit ontwerp? (<a href="#">open</a> vraag)</li> </ol> <p><b>Overig</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. Suggesties ter verdere verbetering van dit ontwerp. (<a href="#">open</a> vraag)</li> </ol>
---

Figuur 8: Vragenlijst focusgroep 25-03.

## 4.2.2 Vragenlijst vakdidactische experts

Hieronder wordt de vragenlijst, zoals voorgelegd aan zes medestudenten, gepresenteerd. Bij de afname van deze vragenlijst is voor eenzelfde methode gekozen als bij de groep met medestudenten. Beantwoording van de vragen werd voorafgegaan door een korte introductie van de ontwerpcriteria. De afname van deze vragenlijst geschiedde online en op afstand.

<p><b>Introductie ontwerpcriteria:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>Taalsteun:</b> leerlingen krijgen per (gedeelte van de) opdracht ondersteuning op het gebied van de te gebruiken taal.</li><li>2. <b>Interactie:</b> De opdracht creëert interactie tussen leerlingen, maar ook tussen de docent en de leerling.</li><li>3. <b>Contextrijk:</b> De opdracht sluit aan bij al bekende informatie en/of bij de leefwereld van de leerlingen.</li><li>4. Stimulering van het <b>gebruik van vakinhoudelijke begrippen:</b> de opdracht zet aan tot het verbaal en schriftelijk gebruik van vakinhoudelijke begrippen.</li><li>5. Stimulering van het <b>gebruik van structuurbegrippen:</b> de opdracht zet leerlingen aan tot het verbaal en schriftelijk gebruik van structuurbegrippen.</li></ol>
--

Figuur 9: Introductie ontwerpcriteria.

<p><b>Taalsteun</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. De opdracht kent duidelijke taaldoelen. (1-2-3-4-5)</li><li>2. Leerlingen krijgen in deze praktische opdracht voldoende hulpmiddelen aangereikt om de taaldoelen te behalen. (1-2-3-4-5)</li><li>3. Toelichting en verdere suggesties taalsteun (open vraag)</li></ol> <p><b>Interactie</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>4. De praktische opdracht biedt voldoende momenten van interactie tussen leerlingen. (1-2-3-4-5)</li><li>5. De praktische opdracht biedt voldoende momenten van interactie tussen leerling(en) en docent. (1-2-3-4-5)</li><li>6. Tijdens de interactiemomenten gebruiken leerlingen vakinhoudelijke- en structuurbegrippen. (1-2-3-4-5)</li><li>7. Toelichting en verdere suggesties interactie. (open vraag)</li></ol> <p><b>Contextrijk</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>8. De praktische opdracht geeft leerlingen de kans te spreken over thema's die aansluiten bij hun eigen leefwereld. (1-2-3-4-5)</li><li>9. Toelichting en verdere suggesties contextrijk. (open vraag)</li></ol> <p><b>Vakinhoudelijke begrippen</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>10. De praktische opdracht geeft leerlingen meer inzicht in het belang van de beheersing van vakinhoudelijke begrippen. (1-2-3-4-5)</li><li>11. De praktische opdracht <i>dwingt</i> leerlingen om vakinhoudelijke begrippen te gebruiken. (1-2-3-4-5)</li><li>12. Toelichting en verdere suggesties vakinhoudelijke begrippen (open vraag)</li></ol> <p><b>Structuurbegrippen</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>13. De praktische opdracht geeft leerlingen meer inzicht in het belang van de beheersing van structuurbegrippen. (1-2-3-4-5)</li><li>14. De praktische opdracht <i>dwingt</i> leerlingen om structuurbegrippen in te zetten. (1-2-3-4-5)</li><li>15. Toelichting en verdere suggesties structuurbegrippen (1-2-3-4-5)</li></ol>
--

Figuur 10: Vragenlijst vakdidactische experts.

### 4.2.3 Vragenlijst evaluatie leerlingen

Hieronder wordt de vragenlijst, zoals voorgelegd aan klas 4-vwo na afronding van de praktische opdracht, weergegeven en toegelicht. Beantwoording van de vragenlijst geschiedde online, maar wel tijdens een lesuur.

- |  |
|--|
| <p><b>Leerlingevaluatie</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op. (1-2-3-4-5)</li><li>2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op. (1-2-3-4-5)</li><li>3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. (Open vraag)</li><br/><li>4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op. (1-2-3-4-5)</li><li>5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op. (1-2-3-4-5)</li><li>6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. (Open vraag)</li><br/><li>7. Na deze praktische opdracht ben ik beter in staat om zelfstandig een historische context te creëren. (1-2-3-4-5)</li><li>8. Licht je antwoord toe.</li><br/><li>9. Heb je suggesties voor de verdere verbetering van deze praktische opdracht? (Open vraag)</li></ol> |
|--|

*Figuur 11: Vragenlijst leerlingen*

### 4.3 Onderzoekscontext

In deze paragraaf wordt de lesgroep waarin het praktijkonderzoek is uitgevoerd beschreven. Dit is dezelfde context als die waarin het vakdidactisch ontwerponderzoek in collegejaar 2020 – 2021 is uitgevoerd. Hierom wordt hier alleen de klas waarin het ontwerp is geëvalueerd beschreven.

De klas waarin het ontwerp geëvalueerd wordt is een vierde klas vwo, deze groep is dit jaar mijn mentorklas. De band tussen leerling en docent hecht is hecht. De groep leerlingen heeft een bovengemiddeld niveau in vergelijking met voorgaande 4-vwo klassen, het huidige klasgemiddelde ligt op 6,9. De samenstelling van de groep is vrij homogeen. De meeste leerlingen hebben een autochtone afkomst en komen uit hoogopgeleide gezinnen. De groep leerlingen kent weinig taalproblemen.

## 5. Verantwoording geëvalueerde ontwerp

In dit hoofdstuk wordt toegelicht op welke wijze de opgestelde ontwerpcriteria terug te vinden zijn in het ontwerp dat is voorgelegd aan studenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie en vakdidactische experts.

### Taalsteun

De praktische opdracht draait om het verbeteren van het historisch taalgebruik bij leerlingen. De literatuur leert dat docenten hier ondersteuning op het gebied van de juiste te hanteren taal moeten geven.<sup>61</sup> Hierdoor krijgen leerlingen tijdens iedere stap in de praktische opdracht ondersteunde opdrachten en tips aangereikt. De opdracht helpt leerlingen bijvoorbeeld om de reikwijdte van een begrip in te zien door hen begrippen-structuurschema op te laten stellen. Iedere stap levert een (voorbereidend) product op, dit product wordt nabesproken met de leerling of de groep. Na dit gesprek kan het door de leerling opgestelde product, zo nodig, worden aangepast.

### Interactierijk

Naast ondersteuning op het gebied van de te gebruiken taal, moet de opdracht leerlingen ook in staat stellen met elkaar en met de docent in gesprek te gaan. Leerlingen ontvangen en geven feedback op elkaar, maar krijgen ook feedback van de docent. Hierdoor wordt leerlingen werk tijdens iedere stap van de opdracht van feedback voorzien, waardoor er iedere stap bijgestuurd kan worden en de uiteindelijke leeropbrengst hoger zal zijn. Daarnaast worden leerlingen, door tijdens de opname van de podcast met elkaar in gesprek te gaan, in staat gesteld om verbaal te oefenen met het historisch taalgebruik. Leerlingen krijgen de kans te oefenen met historisch taalgebruik en (formulerings)fouten te herstellen. Door deze oefening zal het niveau op schrift ook toenemen.<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> Jannet van Drie, Martine Braaksma en Carla van Boxtel, 'Beter schrijven bij geschiedenis: Effecten van schrijfinstructie op algemene tekstkwaliteit en historisch redeneren', *Levende Talen Magazine* 15 (2004) 3, 3-14, 3-4.

<sup>62</sup> Steve Graham en Dolores Perin, 'A meta-analysis of writing instruction for adolescent students', *Journal of Educational Psychology* 99 (2007) 3, 445-476, 446-447.

## **Contextrijk**

Een opdracht gericht op het verbeteren van de (historische) taalvaardigheid van leerlingen dient contextrijk te zijn. De opdracht moet aansluiten bij al bekende kennis van leerlingen, waardoor de betekenis voor hen toeneemt. Hierom is er in de praktisch opdracht gekozen om leerlingen vrij te laten in de keuze voor de persoon waarvoor de leerling pleit in de podcast. Door deze vrije keuze wordt de opdracht hoogstwaarschijnlijk contextrijker. Want de door leerlingen gekozen persoon zal aansluiten bij hun interesses en leefwereld. Hierdoor moet het in het vervolg gemakkelijker worden voor leerlingen om nieuwe kennis te verbinden aan al bestaande kennis.

## **Vakinhoudelijke begrippen**

De opdracht richt zich specifiek op het aanzetten van leerlingen tot het gebruik van vakinhoudelijke begrippen, cruciaal onderdeel van de historische taal. Uit het theoretisch kader is gebleken dat er vier pijlers zijn voor begripsvorming. Rijke illustratie van de nieuwe begrippen, schematisering, het contextrijk aanbieden van nieuwe begrippen en actief ophalen en herhalen van al bekende begrippen.<sup>63</sup>

De opdracht laat leerlingen begrippen rijk illustreren door hen in een script op te laten stellen waarin zij de gehanteerde begrippen uitgebreid toelichten, waarna zij in de podcast ook verbaal de begrippen rijk kunnen illustreren. In het script en het juryrapport worden de gehanteerde vakinhoudelijke begrippen ook in schema's ingebed, waardoor de nieuwe kennis steviger in het geheugen verankerd. Door vrije persoonskeuze voor leerlingen wordt een contextrijke omgeving gecreëerd. In de per stap in de opdracht te voeren gesprekken zal worden gezorgd voor de inbedding van de te hanteren begrippen in al bestaande kennis.

## **Structuurbegrippen**

Met het gebruik van structuurbegrippen, het gereedschap waarmee de historicus het verleden onderzoekt, wordt zowel schriftelijk als verbaal geoefend. Leerlingen dienen de structuurbegrippen te hanteren en te markeren in hun scripts en juryrapporten. Hiermee wordt getracht het gebruik van structuurbegrippen af te dwingen. Door in

---

<sup>63</sup> Wouter Smets, 'Vier ontwerpprincipes voor het leren van historische begrippen door leerlingen', *Dimensies* 4 (2022) 27-50, 29.



groepen van drie of vier leerlingen in gesprek te gaan komen er ook verschillende dimensies ter sprake.

## 6. Resultaten en analyse

In dit hoofdstuk worden de resultaten van dit onderzoek gepresenteerd en geanalyseerd. Op basis van deze analyse wordt een definitief ontwerp voor een praktische opdracht waarmee leerlingen door het gericht gebruik van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen een gedegen basis voor contextualiseren leggen. Hieronder zijn de bevindingen uit dit hoofdstuk in één figuur inzichtelijk gemaakt.

Groep/fase	Conclusie	Doorgevoerde wijziging(en)
<b>Student Geschiedenis: E &amp; C</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Voorbeelden bij dimensies.</li> <li>2. Schrappen tips historische vragen.</li> <li>3. Taalsteun bij begrippen-structuurschema.</li> <li>4. Schrappen schema feitelijk-conceptueel</li> <li>5. Wijzen op interactiemogelijkheden met docent.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Voorbeelden toegevoegd.</li> <li>2. Tips geschrapt.</li> <li>3. Steigers gecreëerd door toevoegen stappenplan.</li> <li>4. Te grote stap om deze abstractie al te vragen van leerlingen, dus geschrapt.</li> <li>5. Toegevoegd.</li> </ol>
<b>Vakdidactische experts</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Om belang van gedegen begripsgebruik te benadrukken gezamenlijke startopdracht toevoegen.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introductie-opdracht voor vakinhoudelijke- en structuurbegrippen toegevoegd.</li> </ol>
<b>Na praktijktest</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leerlingen moeten personages uit zelfde tijdvak kiezen.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. In definitief ontwerp keuze voor een tijdvak per groep.</li> </ol>
<b>Na leerlingevaluatie</b>	Geen relevante suggesties	N.v.t.

*Figuur 13: Overzicht conclusies en doorgevoerde wijzigingen na focusgroepen en praktijktest.*

### 6.1 Resultaten voorafgaand aan uitvoering product

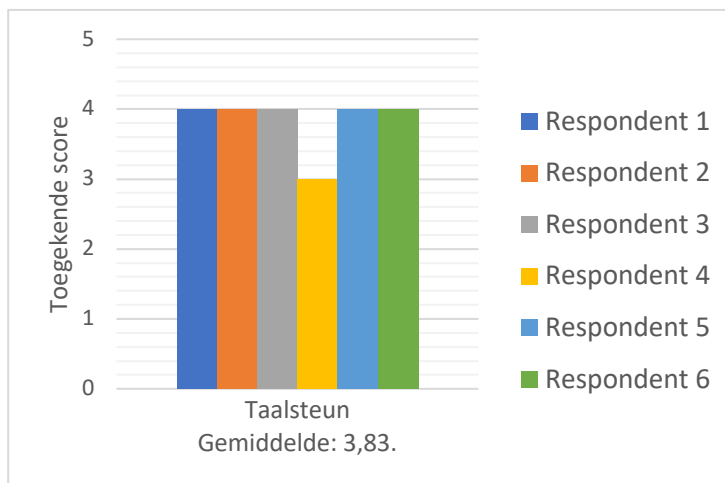
Voorafgaand aan de uitvoering van het product is het ontworpen product voorgelegd aan zes studenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie en twee vakdidactische experts. De resultaten van deze evaluatie worden hieronder beschreven en geanalyseerd. Op basis van de analyse wordt er direct een herontwerp gemaakt.

### 6.1.1 Focusgroep studenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie

De resultaten worden per vraag inzichtelijk gemaakt en daarna geanalyseerd. Bij de vragen waar een vijfpuntsschaal is gehanteerd, worden de conclusies getrokken op basis van de gemiddelde score, tenzij de aangeleverde scores hevig uiteenlopen. Gezien de geringe omvang van de focusgroep, zes personen in totaal, kan ieder antwoord op de open vragen afzonderlijk worden geanalyseerd. Op basis van de feedback worden verbeterpunten geformuleerd die worden doorgevoerd in het eerste herontwerp.

## Resultaten

### 1. Het ontwerp bevat voldoende momenten waarop leerlingen taalsteun ontvangen, zowel van elkaar als van de docent.



De respondenten toonden zich positief over de herkenbaarheid van het ontwerpcriterium taalsteun in het initiële ontwerp. Vijf van de zes respondenten beoordeelde de herkenbaarheid van het ontwerpcriterium met score 4, één respondent kende score 3 toe. De spreiding van de antwoorden is hierdoor nagenoeg nihil, dit levert een gemiddelde beoordeling van 3,83 op.

## 2. Op welke wijze zou ik dit ontwerpcriterium beter of duidelijker kunnen laten terugkomen in het ontwerp?

Respondent	Antwoord
1	Geen antwoord.
2	Je biedt zeker veel taalsteun, al vraag ik me af of bepaalde zinnen niet te moeilijk geformuleerd zijn voor leerlingen.
3	Een aantal eisen die je stelt of begrippen die je zelf gebruikt in de opdracht zijn misschien voor leerlingen lastig. Begrippen zoals ruimtelijke, sociale-, politieke en culturele factoren kunnen bijvoorbeeld als vaag worden ervaren. Ook conceptuele begrippen en presentisme lijken mij dingen die ver van leerlingen af staan. Daarentegen geef je bij vakinhoudelijke en structuurbegrippen wel een hele goede definitie en leerlingen ontvangen goede tips van bijvoorbeeld hoe een historische vraag eruitziet etc.
4	Ik denk dat de taal van de opdracht soms wat moeilijk is. Dit zou eenvoudiger kunnen.
5	Op sommige momenten gebruik je nog begrippen die waarvan ik me afvraag of die duidelijk zijn voor een V4-leerling. Ik denk dus dat in de opdracht genoeg taalsteun zit, maar af en toe in de metatekst (dus de uitleg over de opdracht) er nog wat kan gebeuren, bijvoorbeeld door schema's uit elkaar te trekken of spaties toe te voegen.
6	Ik denk niet in het ontwerp, maar tijdens de lessen zou je ook nog taalsteun kunnen bieden.

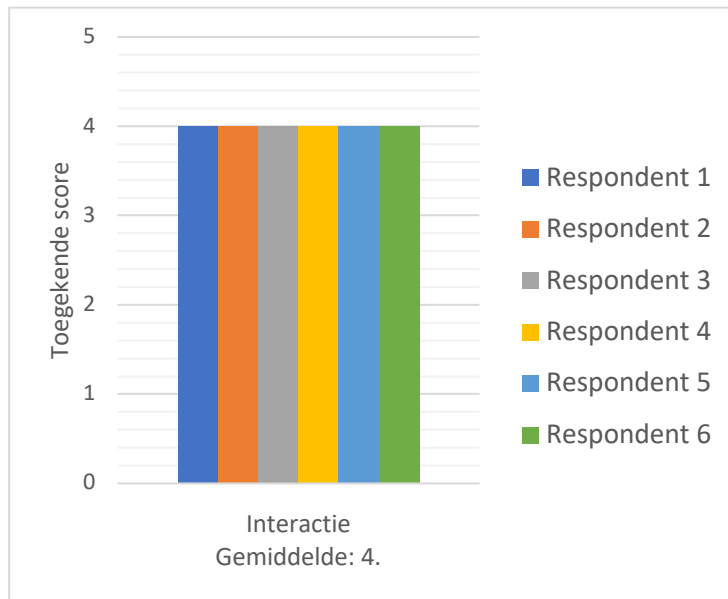
Respondenten geven aan dat de opdracht taalsteun bevat, maar deze kan wel worden verbeterd. Overeenkomstig in de feedback van de respondenten is kritiek op de taligheid van het initiële ontwerp. Het taalniveau wordt ietwat te hoog verondersteld en de opdracht bevat aannames dat leerlingen verschillende concepten (verschillende factoren, presentisme en conceptuele begrippen) al kennen.<sup>64</sup>

Het taalgebruik wordt in het herontwerp niet versimpeld, dit zou ten koste gaan van de kwaliteit van de opdracht. Er zal wel verdere toelichting bij de onduidelijke concepten worden gegeven, zowel in woord als in oefening.

---

<sup>64</sup> Leerling 3 & 4.

### 3. Het ontwerp zet leerlingen aan tot onderlinge interactie en interactie met de docent.



De respondenten toonden zich hier unaniem positief, eenieder kende score 4 toe aan het ontwerpcriterium interactie.

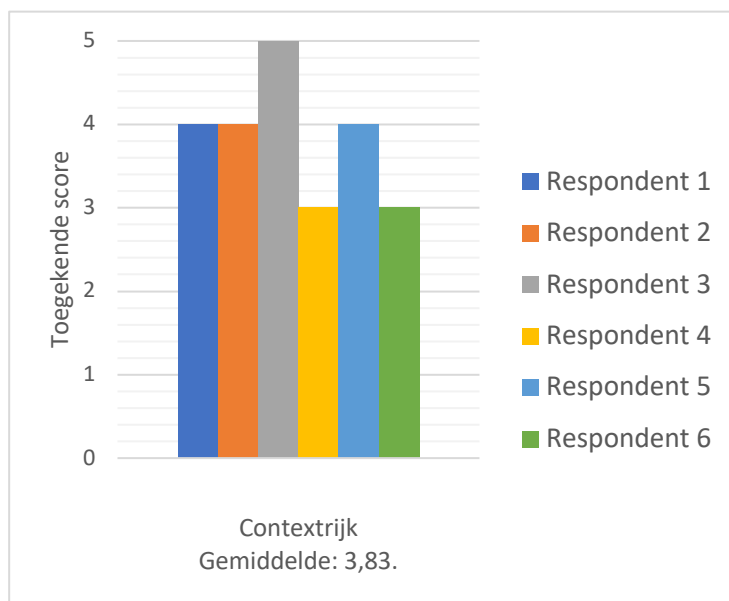
### 4. Op welke wijze zou ik dit ontwerpcriterium beter of duidelijker kunnen laten terugkomen in het ontwerp?

Respondent	Antwoord
1	Onderlinge interactie komt duidelijk naar voren in het ontwerp, dat is dus goed. De interactie met de docent lijkt mij vooral plaats te vinden doormiddel van feedback en beoordelingen, niet zozeer tijdens het proces zelf.
2	Geen antwoord.
3	Interactie met de docent zie ik met name terugkomen in momenten dat docent feedback geeft, maar daarvoor is er weinig docent-leerling interactie. Onderling hebben leerlingen wel veel en nuttige interactie met elkaar.
4	Uit je opdracht wordt me niet duidelijk in hoeverre jij interactie hebt met de ln. Ga je zelf ook nog voordoen hoe ze bijv. een overzicht kunnen maken, of geef je ze alleen de opdracht.
5	Geen antwoord.
6	Dit zit er goed in, door de gehele opdracht.

Respondenten bevestigen dat het ontwerp interactiemogelijkheden bevat, maar de interactie met de docent komt uit het ontwerp minder goed naar voren.

In het herontwerp wordt de interactie tussen docent en leerling duidelijker aangeduid. Hierdoor wordt het voor de leerlingen duidelijker wanneer en op welke manier zij feedback en ondersteuning verkrijgen.

**5. Het ontwerp stelt leerlingen in staat om nieuwe kennis aan bestaande kennis te verbinden en is derhalve contextrijk.**



Deze vraag levert de grootste spreiding in antwoorden tot op heden op.

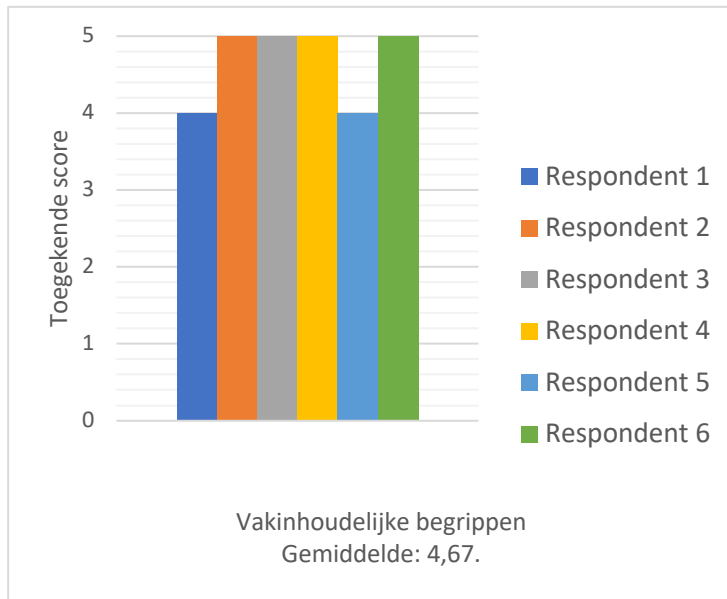
Respondenten waarderen de herkenbaarheid van dit ontwerpcriterium tussen de 3 en 5.

**6. Op welke wijze zou ik dit ontwerpcriterium beter of duidelijker kunnen laten terugkomen in het ontwerp?**

Respondent	Antwoord
1	Geen antwoord.
2	Geen antwoord.
3	Misschien een suggestie; je geeft zelf twee tips voor een podcast die ze kunnen luisteren als voorbeeld. Maar wellicht kunnen zij in hun eigen groepen ook met eigen voorbeelden komen die zij uit hun eigen leefwereld halen.
4	Ik denk dat je de leerlingen beter kan ondersteunen in HOE ze een context kunnen maken. Wellicht door de drietrapsraket uit te werken. Welke vragen moet <u>in</u> zichzelf stellen om tot een context te komen. Nu hoeven ze zich eigenlijk alleen te richten op economische ruimtelijke factoren (etc). Maar weten ze wel hoe ze dit moeten doen.
5	Je zou wellicht aan de hand van een voorbeeldheld elke opdracht al dan niet gedeeltelijk kunnen werken, wellicht vergroot dat het gevoel voor welke context de leerlingen om gevraagd wordt
6	Geen antwoord.

Deze vraag levert de meest waardevolle feedback tot nu toe op. Respondenten geven aan dat de opdracht contextrijk is, het sluit aan bij al bekende kennis en hun leefwereld, maar geeft weinig steun tijdens het schetsen van de historische contexten. Deze feedback valt eigenlijk onder het ontwerpcriterium taalsteun te categoriseren.

## 7. Het ontwerp *dwingt* leerlingen tot het gebruik van vakinhoudelijke begrippen.



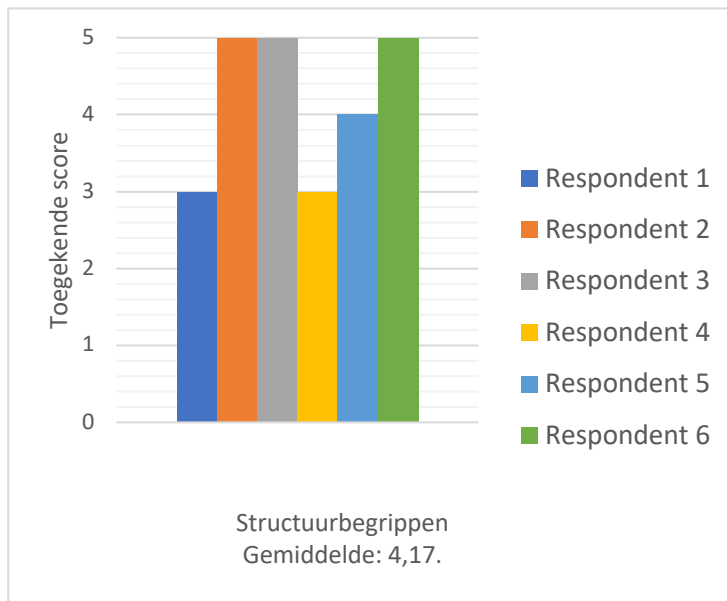
Er bestaat vrijwel geen antwoordspreiding onder de respondenten bij deze vraag. Het ontwerp lijkt leerlingen te *dwingen* tot het gebruik van vakinhoudelijke begrippen.

## 8. Op welke wijze zou ik dit ontwerpcriterium beter of duidelijker kunnen laten terugkomen in het ontwerp?

Respondent	Antwoord
1	Geen antwoord.
2	Geen antwoord.
3	Het is heel duidelijk dat ze die moeten gebruiken, kan je niet omheen.
4	Ik denk dat de leerlingen een uitleg nodig hebben over HOE ze een begrippenschema kunnen maken.
5	Geen antwoord.
6	Geen antwoord.

Vier van de zes respondenten hebben hier geen toelichting gegeven, begrijpelijk gezien dat hoge beoordelingen. Respondent 4 geeft waardevolle feedback over het opstellen van de begrippenschema's. Evenals bij vraag 6 wordt er te weinig inhoudelijke taalsteun geboden. Het begripsgebruik, wat volgens de respondenten wel wordt afgedwongen, kan kwalitatief toenemen door meer taalsteun te bieden.

## 9. Het ontwerp *dwingt* leerlingen tot het gebruik van structuurbegrippen.



In tegenstelling tot het gebruik van vakinhoudelijke begrippen, wordt het gebruik van structuurbegrippen in de opdracht minder afgedwongen volgens de respondenten. Op basis van een gemiddelde van 4,17, opgebouwd uit scores tussen de 3 en 5, valt wel te concluderen dat het ontwerp structuurbegrippengebruik afdwingt.

## 10. Op welke wijze zou ik dit ontwerpcriterium beter of duidelijker kunnen laten terugkeren in het ontwerp?

Respondent	Antwoord
1	Dit gaat uiteindelijk erg afhangen van de historische vraag die de leerlingen zelf stellen. De vakinhoudelijke begrippen moeten sowieso gebruikt worden, de leerlingen worden dus gedwongen. Structuurbegrippen kunnen overgeslagen worden door een slechte uitvoering, leerlingen worden dus niet zozeer gedwongen.
2	Geen antwoord.
3	Het is heel duidelijk dat ze die moeten gebruiken, kan je niet omheen.
4	Ik denk dat de leerlingen een uitleg nodig hebben over HOE ze een begrippenschema kunnen maken.
5	Moeten de schema's ook worden ingeleverd, of worden die bekeken?
6	Geen antwoord.

Vakinhoudelijke begrippen worden afgedwongen door de persoonskeuze, structuurbegrippengebruik wordt bepaald door, de kwaliteit van de, opgestelde historische context. Een slecht opgestelde historische context leidt tot structuurbegrippengebruik van lage kwaliteit. Wederom kan worden gesteld dat taalsteun hier de basis voor vormt. Structuurbegrippengebruik van goede kwaliteit kan alleen worden afgedwongen als de taalsteun op orde is. Door leerlingen

historische vragen van hoge kwaliteit te laten formuleren, zullen zij in de beantwoording van deze vragen gedwongen worden structuurbegrippen in te zetten.

### 11. Suggesties ter verbetering van dit product.

Respondent	Antwoord
1	Het is veel papier en een grote opdracht, het overzicht kan verloren gaan. Waar kunnen leerlingen iets vinden? Hoe moeten ze verder? Het staat allemaal aangegeven, maar het hoofd kan gaan tollen. Is het mogelijk om e.e.a. gestructureerder aan te brengen? Verder een goed uitgewerkt en leuk concept! Ga zo door!
2	Kijk nog een keer naar de formulering van bepaalde zinnen in je opdracht. Weten leerlingen bijvoorbeeld wat ruimtelijke factoren zijn?
3	Geen antwoord.
4	Mooi product. Ik zou zelf als leerling meer behoefte hebben aan duidelijkheid en structuur. Je zit zo goed in de stof dat je meer uitlegt over de betekenis en definitie van begrippen dan dat je vertelt hoe <u>lij</u> dit moeten doen. Daarbij denk ik dat je de eisen wellicht zou kunnen omschrijven naar stappenplannen. Zo weten de leerlingen beter wat ze moeten doen, en wanneer ze het moeten doen.
5	Geen antwoord.
6	Geef voor de docent een docenthandleiding, veel van de criteria vinden denk ik ook plaats in een les die je met de leerlingen hebt. Die wil je niet in het daadwerkelijke product hebben. Maak in een docenthandleiding de docenten bewust van die criteria.

### Verbeterpunten

De overige suggesties wijken niet af van wat reeds is geïnventariseerd bij de overige tien vragen.

- Taalgebruik wordt heroverwogen;
- Meer interactiemomenten tussen docent en leerlingen tijdens de verschillende fasen van de opdracht;
- Gestructureerder overzicht te zetten stappen per fase;
- Meer taalsteun bieden tijdens het opstellen van de historische context en de begrippenschema's.



### 6.1.2 Herontwerp-1

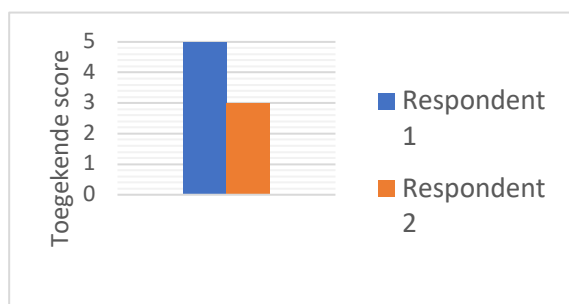
Op basis van de in de voorgaande paragraaf geformuleerde verbeterpunten, is er een herontwerp opgesteld. Het herontwerp is bijgevoegd als bijlage 8. De volgende wijzigingen zijn doorgevoerd:

- **Taalsteun:** er is meer context gegeven bij ingewikkelde concepten. De te gebruiken dimensies (politiek, sociaal, economisch, cultureel, religieus) zijn van voorbeelden voorzien.
- **Taalsteun:** uit het vooronderzoek blijkt dat leerlingen weinig moeite hebben met het formuleren van historische vragen, tips daarbij zijn geschrappt. Waardoor de leeslast, oorzaak voor mogelijke verwarring, afneemt.
- **Taalsteun:** het opstellen van een begrippen-structuurschema is van een stappenplan voorzien.
- **Taalsteun:** Leerlingen hoeven tijdens stap 1 slechts een woordweb met begrippen en bijbehorende betekenissen te schetsen. Tijdens het opstellen van het juryrapport
- **Taalsteun:** Figuur 2: 'van feitelijk-conceptueel' is geschrappt. Bijbehorende eisen in stap 2 eveneens. De stap om begrippen meteen te abstraheren en te conceptualiseren is te groot in deze fase van de opdracht.
- **Interactie:** Op basis van de feedback van de respondenten wordt er nu in het ontwerp vaker op geattendeerd dat voortgang met de docent kan worden besproken.

### 6.1.3 Evaluatie feedback vakdidactische experts

Ter evaluatie van het eerste herontwerp zijn twee vakdidactische experts bevroegd. Tijdens deze stap worden alleen de toelichtingen geanalyseerd. Het aantal respondenten is te laag om op basis van de toegekende score conclusies te trekken. Op basis van de gegeven feedback worden verbeterpunten geformuleerd die worden doorgevoerd in het eerste herontwerp.

- **Taalsteun: de opdracht kent duidelijke taaldoelen.**



- **Taalsteun: Leerlingen krijgen in deze opdracht voldoende hulpmiddelen aangereikt om de taaldoelen te behalen.**



- **Toelichting antwoorden taalsteun.**

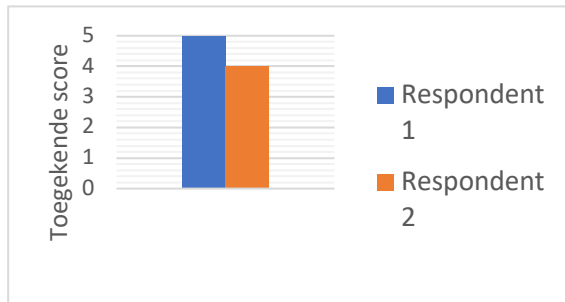
1	anonymous	Het is duidelijk waar ze extra informatie kunnen vinden. Hierdoor is de opdracht op dit gebied goed sukkeltjesbestand. Wat ook opviel is dat het taalgebruik in de opdracht zelf consistent is. Mochten leerlingen niet begrijpen wat een woord/zin betekent dan hoeven ze dat maar een keer op te zoeken.
2	anonymous	Het is heel duidelijk in het ontwerp van deze opdracht dat het gaat om de toepassing van historische (structuur)begrippen en historisch taalgebruik zowel schriftelijk in een script als mondeling door [a] de opname van de podcast, [b] de afstemming om tot een gezamenlijk script te komen en [c] de reflectie. Het gaat hier dus om taalsteun in die betekenis. Onduidelijker is de rol van het debat. Dit wordt genoemd in de inleiding op pagina 1, maar komt niet concreet terug in de uitwerking van de opdracht. Het draait uiteindelijk ook niet om de vraag welke historische figuur het verdient om te worden vereeuwigd, want dat is een vraag naar relevantie (historisch significantie). Maar om de toepassing van begrippen in een argumentatie. Taalsteun in de betekenis van steun voor de leerling bij de uitvoering van deze opdracht zit er wel in door [1] de uitleg in de instructie van abstracte, vakspecifieke en didactische begrippen, [2] voorbeeld van begrippenstructuur schema en [3] bijlage 2 woordenlijsten, maar de opdracht blijft ondanks dat behoorlijk pittig voor de doelgroep verwacht ik. Ik ben heel benieuwd of deze opdracht is uitgevoerd in de praktijk en wat het resultaat was.

Beide respondenten geloven dat de opdracht taalsteun bevat door leerlingen te ondersteunen bij het gebruik van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen en het opstellen van begrippenschema's. Dat is prettig om te lezen.

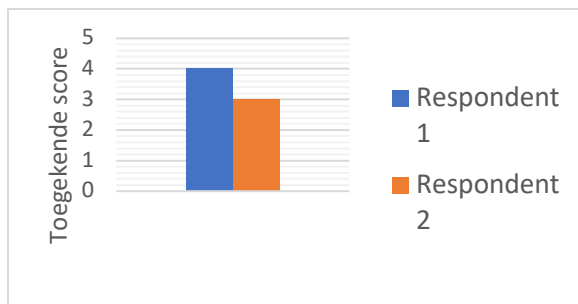
Respondent 2 geeft aan de rol van het debat onduidelijk te vinden. Dit debat draait inderdaad om historische significantie. De historische significantie is echter geen doel, maar een middel om het debat af te dwingen. In dit debat oefenen leerlingen met het gebruik van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen.

Beide respondenten hebben geen melding gemaakt van te ingewikkeld taalgebruik, deze onduidelijkheid is in het herontwerp hoogstwaarschijnlijk weggenomen.

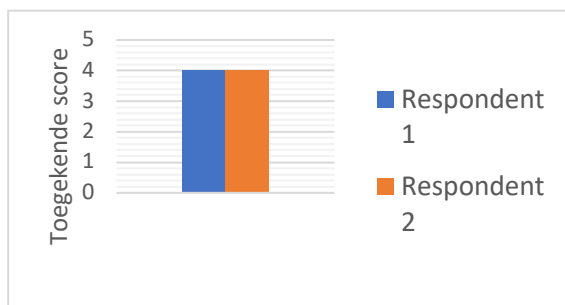
- **Interactierijk: De opdracht biedt voldoende interactie tussen leerlingen.**



- **Interactierijk: De opdracht biedt voldoende interactie tussen leerling(en) en docent.**



- **Interactierijk: Tijdens de interactiemomenten gebruiken leerlingen vakinhoudelijke- en structuurbegrippen.**



- **Toelichting antwoorden interactierijk.**

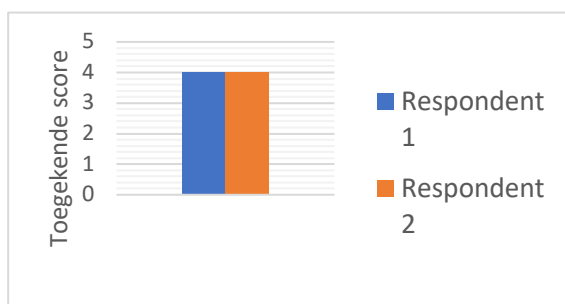
1	anonymous	In de opdracht wordt er wel naar gevraagd, ik twijfel alleen of leerlingen ook daadwerkelijk ze zullen gebruiken/blijven gebruiken.
2	anonymous	Je bedoelt hier vast interactierijk ipv initiatiefrijk? De opdracht bevat genoeg interactie tussen leerlingen in een groepje in stappen 2 t/m 4 waarbij ze ook de begrippen gebruiken.. De docent geeft voornamelijk feedback op geschreven producten (juryrapport, script) en niet op de podcast. Er lijkt geen/weinig ruimte voor mondelinge interactie of feedback en/of een klassikale interactie waarin de verschillende podcasts worden gepresenteerd en besproken.

Beide respondenten zien voldoende mogelijkheden voor interactie tussen leerlingen. Waarbij respondent 1 twijfelt aan de mate waarin leerlingen, buiten de podcastopname om, ook met elkaar in contact zullen treden.

Over de mate van interactie tussen docent en leerling(en) wordt gereageerd door respondent 2. De interactie tussen docent en leerling(en) is volgens respondent 2 in dit herontwerp nog altijd vooral beoordelend van aard. In het tweede herontwerp, wat aan de leerlingen wordt voorgelegd, wordt meer ruimte ingebouwd voor verbale interactie, zowel klassikaal als individueel. Door meer momenten van verbale interactie in te bouwen, kunnen leerlingen gedurende de opdracht worden bijgestuurd. Hierdoor zal de opdracht meer impact hebben en de kwaliteit van de eindproducten toenemen.

Concluderend: in het herontwerp ben ik onvoldoende geslaagd om meer interactie tussen docent en leerling(en) buiten de beoordelingsmomenten te bewerkstelligen. Ik kies ervoor hier niet langer aan te sleutelen, uit de praktijktest met leerlingen moet blijken of er meer vastomlijnde interactiemomenten moeten worden ingebouwd of dat deze momenten ontstaan door vragen van leerlingen en actieve observatie van de docent.

- **Contextrijk: De praktische opdracht geeft leerlingen de kans te spreken over thema's die aansluiten bij hun eigen leefwereld.**



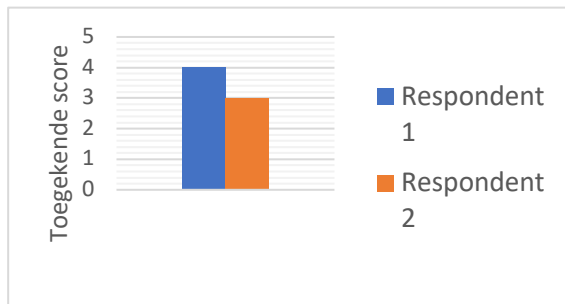
- **Toelichting antwoord contextrijk.**

1	anonymous	Voor zover het mogelijk is krijgen leerlingen de keuze om zelf dieper op een thema in te gaan die aansluit bij hun belevingswereld.
2	anonymous	Ze kunnen hun eigen held/historische figuur kiezen.

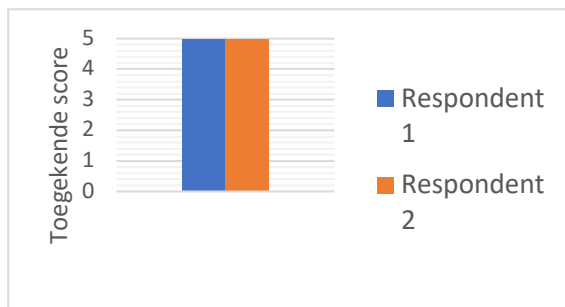
Beide respondenten beoordelen de herkenbaarheid van het ontwerpcriterium *contextrijk* met de score 5. De gemaakte keuze om leerlingen vrij te laten in de

persoonskeuze wordt door hen, zoals verwacht, positief beoordeeld. Dit gedeelte van de opdracht hoeft niet te worden aangepast.

- **Vakinhoudelijke begrippen: De praktische opdracht geeft leerlingen meer inzicht in het belang van de beheersing van vakinhoudelijke begrippen.**



- **Vakinhoudelijke begrippen: De praktische opdracht *dwingt* leerlingen om vakinhoudelijke begrippen te gebruiken.**



- **Toelichting antwoord vakinhoudelijke begrippen.**

2	anonymous	Vraag 10 vind ik lastig te beantwoorden. Ik zou dat vooral aan leerlingen zelf vragen die de opdracht hebben gedaan. Hebben ze het belang ervan ervaren tijdens het maken van de podcast en waarom wel of niet?
---	-----------	---

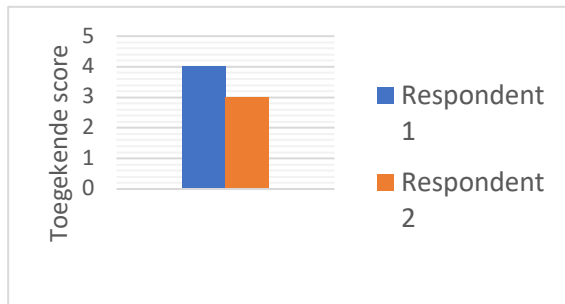
Beide respondenten geven aan dat de opdracht leerlingen *dwingt* om vakinhoudelijke begrippen te gebruiken. De vraag of de opdracht leerlingen ook laat inzien dat de beheersing van vakinhoudelijke begrippen blijkt lastig te beantwoorden. Zoals respondent 2 aangeeft moet dat aan de leerlingen worden gevraagd, dit gebeurt na afronding van de praktische opdracht.

De respons op de vraag of de praktische opdracht leerlingen *dwingt* om de vakinhoudelijke begrippen te gebruiken is positief. Beide respondenten kennen bij deze vraag de score 5 toe.

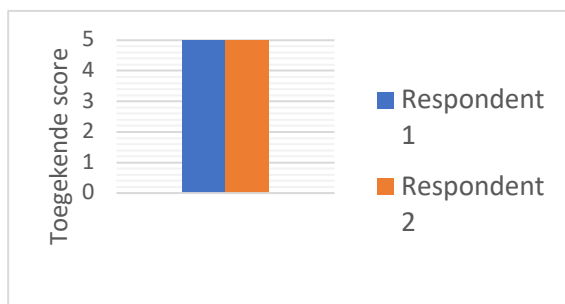
Concluderend: de opdracht laat leerlingen gebruik maken van vakinhoudelijke begrippen, maar het is lastig te voorspellen of leerlingen hierdoor beseffen wat het

belang van de beheersing van het gebruik van vakinhoudelijke begrippen is. De opdracht hoeft voor vraag 10 niet te worden aangepast. Er zal worden gekeken of het overbrengen van het belang van het gebruik van vakinhoudelijke begrippen door een introductie-oefening kan worden versterkt in het herontwerp.

- **Structuurbegrippen: De praktische opdracht geeft leerlingen meer inzicht in het belang van de beheersing van structuurbegrippen.**



- **Structuurbegrippen: De praktische opdracht *dwingt* leerlingen om structuurbegrippen te gebruiken.**



- **Toelichting antwoord structuurbegrippen.**

1	anonymous	Door de opdracht moeten ze de structuurbegrippen toepassen of ze daar het belang van inzien is een tweede.
2	anonymous	Vraag 13 vind ik lastig te beantwoorden. Ik zou dat vooral aan leerlingen zelf vragen die de opdracht hebben gedaan. Hebben ze het belang ervan ervaren tijdens het maken van de podcast en waarom wel of niet?

Beide respondenten geven aan, net als bij het ontwerpcriterium vakinhoudelijke begrippen, dat de opdracht leerlingen *dwingt* te werken met de begrippen. Of zij op basis van de opdracht het belang daarvan in gaan zien is lastig te voorspellen.

Er zal worden gekeken of het overbrengen van het belang van het gebruik van structuurbegrippen, door (individuele) gesprekken en/of oefeningen, kan worden versterkt in het herontwerp.

## **Verbeterpunten**

Op basis van de feedback van de vakdidactische experts zijn de volgende verbeterpunten voor de opdracht die aan leerlingen wordt voorgelegd geformuleerd:

- Introductie-opdracht vakinhoudelijke begrippen.
- Introductie-opdracht structuurbegrippen.

Door gezamenlijk de praktische opdracht te starten, is het doel voor leerlingen direct duidelijk en neemt het risico op afhakers door de toch vrij hoge leeslast af. Deze opdrachten zijn bijgevoegd als bijlage nummer 9.

### 6.1.4 Herontwerp-2. (Geëvalueerde ontwerp)

Er zijn geen inhoudelijke wijzigingen aan het tweede herontwerp doorgevoerd, er is slechts één toevoeging gedaan. Er is een korte introductie-activiteit vormgegeven ter aftrap van de praktische opdracht. De praktische opdracht is verder ongewijzigd gebleven. Deze introductie vindt klassikaal plaats. Daarnaast is er een docentenhandleiding opgesteld, deze is bijgevoegd als bijlage 10.

## 6.2 Resultaten uitvoering geëvalueerde ontwerp

In deze paragraaf worden de resultaten van de praktijktest gepresenteerd en geanalyseerd. Op basis van de resultaten en de analyse hiervan worden verbeterpunten geformuleerd, waarna een definitief ontwerp wordt vormgegeven.

### 6.2.1 Logboek en gespreksverslagen

Tijdens de praktijktest van herontwerp-2 (geëvalueerde ontwerp) is een logboek bijgehouden en zijn er gespreksverslagen opgemaakt. Het logboek en de gespreksverslagen zijn als bijlage 12 toegevoegd aan deze scriptie. De logboeken en gespreksverslagen worden gebruikt om conclusies te onderbouwen en/of te illustreren. In de onderstaande figuur is weergegeven voor welke personages de leerlingen hebben gekozen.

Groep	Leerlingen	Gekozen personage	Winnaar(s)
1	Leerling 9	Willem van Oranje	Mandela Mohammed
	Leerling 16	N. Mandela	
	Leerling 17	M. de Ruyter	
	Leerling 18	Profeet Mohammed	
	Leerling 19	Keizer Augustus	
2	Leerling 3	Rosa Parks	Rosa Parks
	Leerling 11	Juana Ines de la Cruz	
	Leerling 12	Martin Luther King jr.	
3	Leerling 2	Marie Curie	James Watt
	Leerling 4	Anne Frank	
	Leerling 13	James Watt	
4	Leerling 8	<del>Mahatma Ghandi</del>	<del>Mahatma Ghandi</del>
	Leerling 20	Hatsjepsoet	
	Leerling 21	<del>Stanislaw Petrov</del>	
	Leerling 22	Albert Camus	
5	Leerling 5	Samuel v. Houten	Dwight Eisenhower
	Leerling 10	Dwight Eisenhower	
	Leerling 14	Karl Marx	
	Leerling 15	Barack Obama	
6	Leerling 1	<del>Tupac Shakur</del>	<del>Tupac Shakur</del>
	Leerling 6	<del>Beyonce Knowles</del>	
	Leerling 7	<del>Harry Styles</del>	

Figuur 14: Overzicht gekozen personages door leerlingen.

### 6.2.2 Scripts

Hieronder worden de resultaten van de opgestelde scripts gepresenteerd. Per leerling is inzichtelijk gemaakt in hoeverre er aan de onderdelen van de opdracht is voldaan. Leerlingen dienden een historische context te schetsen, argumenten te formuleren en de gebruikte vakinhoudelijke- en structuurbegrippen te arceren. Hierbij zijn de scores goed, voldoende, matig, onvoldoende (ook toegekend bij afwezigheid van een onderdeel) toegekend. Door inzichtelijk te maken of aan de eisen is voldaan, kunnen er bij de analyse van de podcasts meer gedegen conclusies worden geformuleerd.



Groep	Leerling	Context	Argumentatie	Vakinh. Begr.	Str. Begr.
1	Leerling 9	V	M	O	O
	Leerling 16	Geen opdracht ingeleverd.			
	Leerling 17	Geen opdracht ingeleverd.			
	Leerling 18	Geen opdracht ingeleverd.			
	Leerling 19	Geen opdracht ingeleverd.			
2	Leerling 3	V	V	M	M
	Leerling 11	G	V	O	O
	Leerling 12	G	G	G	G
3	Leerling 2	V	V	M	O
	Leerling 4	G	G	V	V
	Leerling 13	G	G	G	G
4	Leerling 8	G	G	G	G
	Leerling 20	G	G	G	G
	Leerling 21	G	G	G	G
	Leerling 22	G	G	G	G
5	Leerling 5	M	M	M	M
	Leerling 10	M	M	V	O
	Leerling 14	V	V	V	V
	Leerling 15	M	V	O	O
6	Leerling 1	V	V	M	O
	Leerling 6	Geen opdracht ingeleverd.			
	Leerling 7	O	V	V	O

Figuur 15: Overzicht kwaliteit script per leerling.

### 6.2.3 Podcasts

De podcasts worden geanalyseerd aan de hand van de definitie van contextualiseren: "Het vermogen om gebeurtenissen of acties in het verleden in temporele, ruimtelijke en sociale context te kunnen beschrijven, verklaren, vergelijken of waarderen". Per groep wordt inzichtelijk gemaakt of zij tot contextualiseren zijn gekomen. Wanneer een groep niet tot contextualiseren is gekomen, wordt de oorzaak hiervoor geanalyseerd. Niet of foutief contextualiseren blijkt telkens te verklaren aan de hand van de vier pijlers voor contextualiseren van Tim Huijgen.<sup>65</sup> Op basis van de analyse worden er verbeterpunten geformuleerd voor het definitieve ontwerp geformuleerd.

<sup>65</sup> Huijgen, *Balancing between Past and Present*, 13-14.

### Groep 1 [Willem van Oranje, Augustus, Michiel de Ruyter, Profeet Mohammed]

Hist. context	Historische empathie	Presentisme	In staat gesteld
Niet in orde.	Gebrekkige empathie: “Wat voor invloed heeft Mandela op [naam leerling] gehad?”	Geen voorbeeld in podcast.	In staat gesteld, maar niet uitgevoerd.

Zoals blijkt uit de presentatie van de resultaten van de opgestelde scripts heeft deze groep de eerste stap uit de praktische opdracht onvoldoende of niet uitgevoerd. Hierdoor voldeden zij niet aan de eerste pijler voor contextualiseren van Tim Huijgen, kennis over de historische context.

Door de gebrekkige historische context wordt de historische empathie bij deelnemers niet versterkt. Deze podcast vormt hier een goed voorbeeld van. Door gebrek aan kennis over de context wordt de invloed van Mandela alleen gewaardeerd vanuit de leerling zelf. De vraag: “Wat voor invloed heeft Nelson Mandela nou op [naam leerling] gehad?” wordt gesteld en daarop volgt geen discussie.<sup>66</sup> Hiermee wordt blijk gegeven van gebrekkige kennis van het fenomeen apartheid en dus de historische context.

Vlak voor de gestelde vraag over de invloed van Nelson Mandela, geeft dezelfde leerling aan begrip te hebben voor de keuze van de Profeet Mohammed door een groepsgenoot. Hier toont hij, omdat hij bekend blijkt met de rol die deze persoon speelt in het leven van zijn groepsgenoot, wel (historische) empathie.

De uiteindelijke keuze valt op Mandela én Mohammed. Door de ontbrekende historische contexten zijn er geen doorslaggevende argumenten geformuleerd.

### Groep 2 [Juana Ines de la Cruz, Rosa Parks, Martin Luther King jr.]

Hist. context	Historische empathie	Presentisme	In staat gesteld
Voldoende.	Verplaatsen in unieke positie De La Cruz. + koppeling naar actualiteit.	“Parks is alleen blijven zitten in de bus, meid.”	N.v.t.

De tweede groep leverde scripts aan van voldoende kwalitatief. De leerlingen komen tot een interessante discussie tijdens het bepalen van een criterium om Rosa Parks en Martin Luther King te vergelijken. Zij stellen elkaar de vraag of het niet-opstaan van Parks (de aanleiding) waardevoller moet worden geacht dan de busboycot en de

<sup>66</sup> Podcast groep 1, Omstreeks: 24.50.

latere demonstraties (de gevolgen, voornamelijk geleid door Martin Luther King).<sup>67</sup> Eenmaal bedient een leerling zich van presentisme als zij duidelijk wil maken dat M.L. King een grotere rol heeft gespeeld: "Parks is alleen maar blijven zitten in de bus, *meid*."<sup>68</sup>

Het werk en leven van Juana Ines de la Cruz blijkt lastig te vergelijken met dat van Parks en King, wat grote thematische overeenkomsten kent. Hierdoor spitst de discussie zich toe op het vergelijken en waarderen van de invloed van Rosa Parks en Martin Luther King. Hierdoor blijft de la Cruz onderbelicht. Pas als er een koppeling wordt gemaakt naar de gebruikte lesmethode waarin in totaal slechts twaalf vrouwen voorkomen, waarvan drie met *agency*, wordt haar unieke positie duidelijk voor de overige groepsleden.

De uiteindelijke keuze valt op Rosa Parks. Zij is vrouw en wordt minder bekend geacht, waardoor meer aandacht voor haar gewenst is.

### Groep 3 [James Watt, Marie Curie, Anne Frank]

Hist. context	Historische empathie	Presentisme	In staat gesteld
Goede scripts.	N.v.t.	N.v.t.	N.v.t.

De derde groep produceerde scripts van goede kwaliteit. Door deze scripts zijn zij er uiteindelijk in geslaagd om de historische figuren James Watt, Marie Curie en Anne Frank te vergelijken en hun invloed te waarderen. Door de grote verschillen tussen de levens van deze personen ontstaat er geen diepgaande discussie.

Er wordt een afweging gemaakt op basis van invloed die de persoon heeft gehad. James Watt door zijn revolutionaire uitvinding, Marie Curie in wetenschappelijk en emancipatoir opzicht en Anne Frank door haar dagboek. Anne Frank wordt als zeer belangrijke historisch figuur gezien, maar valt door het gekozen criterium af.

De uiteindelijk keuze valt op James Watt. Zijn verbeterde stoommachine aanzet gaf volgens de leerlingen aanleiding tot de Industriële Revolutie, met gevolgen op alle gebieden van de maatschappij. Deze brede invloed geeft de doorslag ten opzichte van Curie.

<sup>67</sup> Podcast groep 2. Omstreeks: 5.30.

<sup>68</sup> Podcast groep 2. Omstreeks: 08.00.

#### Groep 4 [Albert Camus, Stanislav Petrov, Mahatma Ghandi, Hatsjepsoet]

Hist. context	Historische empathie	Presentisme	In staat gesteld
Goede scripts.	Veel.	N.v.t.	Gebruik gemaakt van tips in opdracht. Goede basis met script. Resultaat goed.

De leerlingen uit groep 4 hebben uitgebreide scripts van goede kwaliteit geproduceerd. Hierbij hebben drie van hen ook nog de niet verplichte *concept-maps* bijgevoegd.

Uit de historische contexten komen argumenten naar voren die verbonden kunnen worden aan actuele historische thema's als vrouwengeschiedenis en koloniaal verleden.<sup>69</sup> De leerlingen uit groep 4 tonen zich bewust van hun eigen standplaats en het bestaan van meerdere visies op het verleden. "Wij zijn niet de meest belangrijke mensen uit de geschiedenis."<sup>70</sup>

Na het schetsen van de historische contexten concluderen zij dat de levens van de gekozen personages weinig overlap kennen. Zij concluderen dat zij hierdoor op zoek moeten naar een andere manier om de personages te kunnen vergelijken en op basis daarvan een oordeel te kunnen vellen. Hierbij wordt een zeer abstract criterium gehanteerd: "Wat heeft meer waarde: Levens redden (Petrov) of levens meer waarde geven (Ghandi en Camus)?"<sup>71</sup>

In deze podcast neemt één leerling (leerling 21) duidelijk de leiding. Deze leerling slaagt erin om het abstracte vergelijkingscriterium op duidelijke wijze te formuleren, waarna de rest van de groepsleden dit criterium kunnen hanteren.

De uiteindelijke keuze valt op Ghandi, zijn invloed heeft de levens van miljarden Indiërs meer waarde gegeven.

<sup>69</sup> Vrouwengeschiedenis (Hatsjepsoet), Dekolonisatie (Camus).

<sup>70</sup> Podcast groep 4. 'Wij zijn niet de meest belangrijke mensen uit de geschiedenis.' Omstreeks: 43.00.

<sup>71</sup> Podcast groep 4. Omstreeks 40.00.

### Groep 5 [van Houten, Marx, Obama, Eisenhower]

Hist. context	Historische empathie	Presentisme	In staat gesteld
Niet in orde. Feitelijke onjuistheden: "Poetin is communist"	Socialisatie als criterium. Marx emancipeert de arbeider.	N.v.t.	Scripts niet in orde. Intenties wel goed.

De leden van groep 5 hebben scripts van onvoldoende kwaliteit aangeleverd. Een verklaring hiervoor kan worden gevonden in het feit dat de tijd waarin deze personages leefden nog niet in de les is behandeld, waardoor de context nog onbekend is.

Ondanks de kwaliteit van de scripts, tonen deze leerlingen wel goede intenties. Er wordt gezocht naar een criterium om de personen te vergelijken en daaropvolgend te waarderen. Er wordt overlap gevonden op sociaal gebied. Van Houten door zijn strijd tegen kinderarbeid en Eisenhower door zijn leidende rol in de bevrijding van Europa, Obama versterkte LGBTQIA+-rechten in de Verenigde Staten en Marx trachtte de arbeidersklasse te emanciperen.

De uiteindelijke keuze valt op Eisenhower. Obama en Marx werden te controversieel geacht. Eisenhower wint van Samuel van Houten, omdat hij op mondiaal niveau invloed had.

### Groep 6 [Tupac Shakur, Harry Styles, Beyonce Knowles]

Hist. context	Historische empathie	Presentisme	In staat gesteld
Beperkte kwaliteit.	Aanwezig. Personages zijn voorvechter voor gemarginaliseerde groep.	N.v.t.	Docent heeft hen niet voldoende in staat gesteld. Bouwstenen waren aanwezig.

Groep 6 vormde de enige groep met personages uit dezelfde tijd en dezelfde sector.

De aangeleverde scripts hebben een negatieve invloed op de uiteindelijke podcast.

De podcast bevat potentieel actuele thema's als racisme (Tupac Shakur), discriminatie, feminisme (Beyonce Knowles), acceptatie (Harry Styles) en representatie in het geschiedenisonderwijs en is dus zeer contextrijk.

Groep 6 slaagt er niet in de actuele en persoonlijke thema's die verbonden zijn aan hun personages te benoemen. Hierin heb ik als docent de leerlingen niet voldoende in staat gesteld om tot contextualiseren te komen. Met iets meer steigers hadden zij een actuele en dus contextrijk discussie kunnen voeren.

De uiteindelijke keuze valt op Tupac Shakur. De onderbouwing van deze keuze wordt goed verwoord. De groepsleden geven aan alle figuren te waarderen, maar kiezen voor Tupac omdat hij als wegbereider voor Beyonce en Harry Styles kan worden gezien.

### **Conclusies podcasts**

Overeenkomstig met de vier pijlers van Tim Huijgen blijkt kennis over de historische context cruciaal om tot contextualiseren te komen. Zonder goed script lijkt contextualiseren vrijwel onmogelijk, tonen leerlingen gebrekkige historische empathie en dreigt presentisme. Een beter script geeft structuur aan de argumentatie en lijkt leerlingen betere historische vragen te laten stellen.

Personages uit verschillende perioden werken belemmerend. Zelfs als een leerling een script van goede kwaliteit opstelt, lijkt het te uitdagend deze context in korte tijd uiteen te zetten voor groepsgenoten. Tegelijkertijd leidt de keuze voor uiteenlopende personages tot interessante en originele criteria voor vergelijking en waardering.

Het lijkt zo te zijn dat als er binnen een groep één leerling contextualiseert en hiermee de rest op sleeptouw genomen kan worden. Dit valt te verklaren vanuit de vierde pijler van Tim Huijgen, leerlingen in staat stellen tot contextualiseren te komen. Leerlingen blijken in staat te contextualiseren als zij worden in staat worden gesteld om tot contextualiseren te komen, zelfs als zij een context van beperkte kwaliteit hebben geschetst.

### **Verbeterpunten definitief ontwerp**

In het definitieve ontwerp hoeft slechts één aanpassing te worden gemaakt. Om meer leerlingen tot contextualiseren te laten komen zijn betere scripts nodig. Daarom moeten leerlingen in het definitieve ontwerp personages uit dezelfde, reeds in de les behandelde context (tijdvak) kiezen. Binnen deze context staat het een leerling vrij te kiezen voor een personage. Door deze aanpassing beschikken leerlingen over een zo gelijk mogelijke kennisbasis, waardoor zij gemakkelijker tot contextualiseren komen. De mogelijkheid te differentiëren en de optie voor vrije personagekeuze achter de hand te houden blijft bestaan.

Er is overwogen om een gestandaardiseerd uitwerkingsformulier op te stellen voor de scripts, maar dit belemmert leerlingen om op eigen wijze een context te

schetsen. Door leerlingen personages uit hetzelfde tijdvak te laten kiezen, krijgen leerlingen ook meer vrijheid de context volgens een eigen leerstijl uit te werken.

#### 5.2.4 Juryrapporten

De juryrapporten blijken alleen van goede kwaliteit als het script dit ook reeds was en worden derhalve niet nader toegelicht en geanalyseerd. Er is een goed script nodig om tot contextualiseren en dus een gedegen afweging in de podcast te komen.

#### 5.2.5 Evaluatie praktische opdracht door leerlingen

Leerlingen hebben het geëvalueerde ontwerp van feedback voorzien. Op het moment van afname waren 17 van de 21 leerlingen aanwezig. Drie van de vier leerlingen uit groep 4, met de meest indrukwekkende podcast, waren deze les helaas afwezig. De beantwoording van deze vragenlijst geschiedde online, de afname vond plaats in het lokaal. De aan de leerlingen voorgelegde vragen en hun antwoorden zijn aan deze scriptie toegevoegd als bijlage 6.

Per sectie vragen worden de toegekende scores gepresenteerd. De analyse wordt onderbouwd en geïllustreerd door toelichting op de toegekende scores door de leerlingen. Op basis van de feedback van de leerlingen worden er verbeterpunten voor het definitieve ontwerp geformuleerd.

### **Sectie 1**

De vragen in sectie 1 maken de ontwikkeling die leerlingen volgens zichzelf hebben doorgemaakt wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen inzichtelijk.

Hiervoor zijn de vier onderstaande vragen aan leerlingen gesteld:

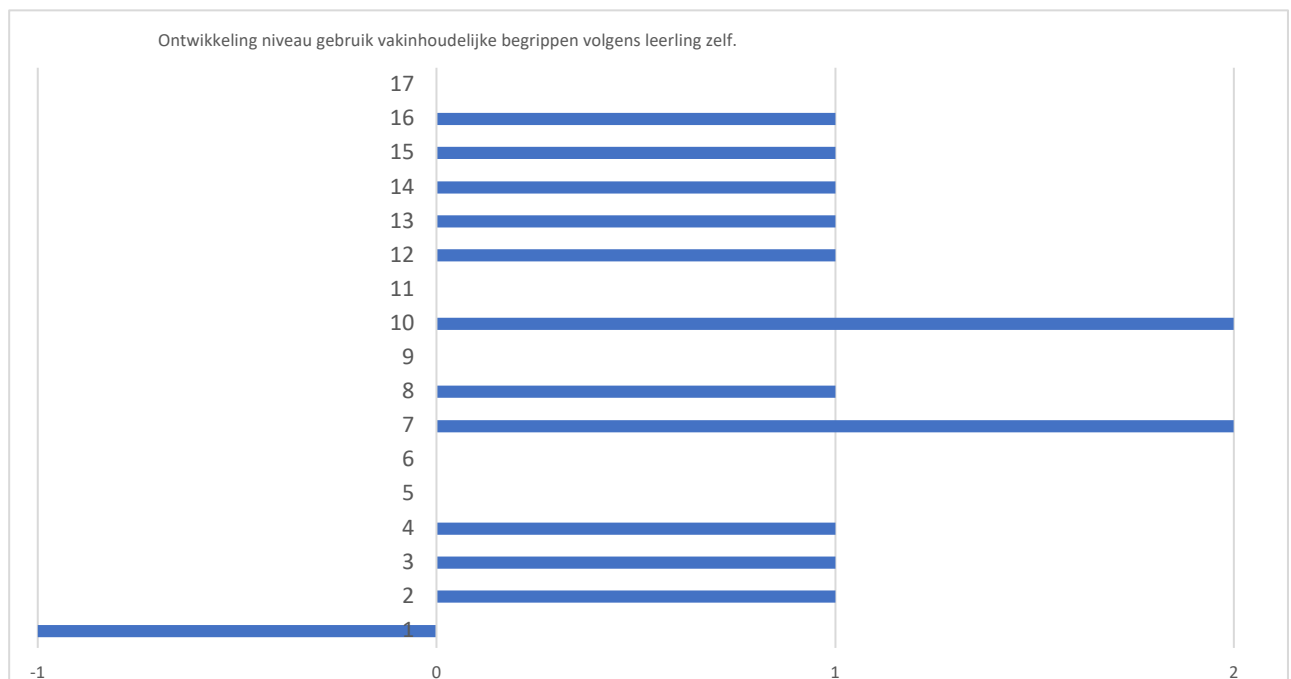
- 1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op.**
- 2. Na afronding van de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op.**

In de onderstaande figuur is inzichtelijk gemaakt welke toe- of afname in niveau leerlingen zichzelf hebben toegedicht. Leerlingen hebben hun niveau voor en na de opdracht beoordeeld met een score tussen de 1 en de 5. Op basis van deze verandering en de hierbij gegeven toelichting worden er conclusies geformuleerd. Het klasgemiddelde voor de opdracht was 3.00 en na afronding 3.71.

Van de zeventien leerlingen gaven er elf aan dat de opdracht hun niveau heeft doen groeien. Zeven van de elf leerlingen waarvan het niveau volgens henzelf is toegenomen gaven een vergelijkbare toelichting. Zij gaven aan dat zij door de praktische opdracht meer begrippen zijn gaan hanteren in hun antwoorden en dat zij inzien dat deze begrippen deel uitmaken van een groter netwerk van verwante begrippen.<sup>72</sup> Leerling 14 gaf als toelichting dat de praktische opdracht meer inzicht in het nut van begripsgebruik als gevolg had gehad. Tijdens een fysieke nabespreking gaf hij aan hierdoor voor ieder hoofdstuk uit het handboek een begrippenstructuurschema te hebben opgesteld.<sup>73</sup>

Vier leerlingen gaven aan geen groei of afname in niveau te hebben bemerkt. Zij gaven geen eenduidige toelichting.<sup>74</sup>

Één leerling gaf aan dat haar niveau na afloop lager was. Niet omdat de opdracht haar niveau heeft doen dalen, maar omdat zij door de opdracht het belang van de beheersing van het gebruik van vakinhoudelijke begrippen is gaan inzien en nu een meer realistische inschatting heeft kunnen maken.<sup>75</sup>



<sup>72</sup> Bijlage 6. Conclusie op basis van antwoorden op vraag 3 van respondenten: 1, 3, 5, 10, 12 en 17.

<sup>73</sup> Bijlage 12, Logboek.

<sup>74</sup> Bijlage 6. Conclusie op basis van antwoorden op vraag 3 van respondenten: 6, 9, 11 en 15.

<sup>75</sup> Bijlage 6. Respondent 1. "Ik dacht meer te weten dan ik bleek te weten."



## Sectie 2

De vragen in sectie 2 maken de ontwikkelingen die leerlingen volgens zichzelf hebben doorgemaakt wat betreft het gebruik van structuurbegrippen inzichtelijk.

Hiervoor zijn de twee onderstaande vragen aan leerlingen gesteld:

1. **Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op.**
2. **Na afronding van de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op.**

In de onderstaande figuur is wederom inzichtelijk gemaakt welke toe- of afname in niveau leerlingen zichzelf hebben toegedicht. Het klasgemiddelde voor de opdracht was 2.71, na afronding 3.41.

Negen van de zeventien leerlingen gaven aan dat de praktische opdracht hen het gevoel heeft gegeven structuurbegrippen beter te kunnen hanteren. Leerlingen 4 en 7 gaven een overeenkomstige en interessante toelichting. Zij concludeerden beiden dat juist de combinatie van focus op vakinhoudelijke- en structuurbegrippen hun niveau heeft doen toenemen.<sup>76</sup> Deze toelichtingen komen overeen met de opgestelde ontwerpcriteria. Als in de opdracht het oefenen met vakinhoudelijke- en structuurbegrippen zou worden losgekoppeld van elkaar gaat dit in tegen het ontwerpcriterium interactie. Zonder structuurbegrippen is historische argumentatie niet vorm te geven, waardoor interactie tussen leerlingen in de gekozen uitwerkingsvorm (podcast) vrijwel onmogelijk wordt.

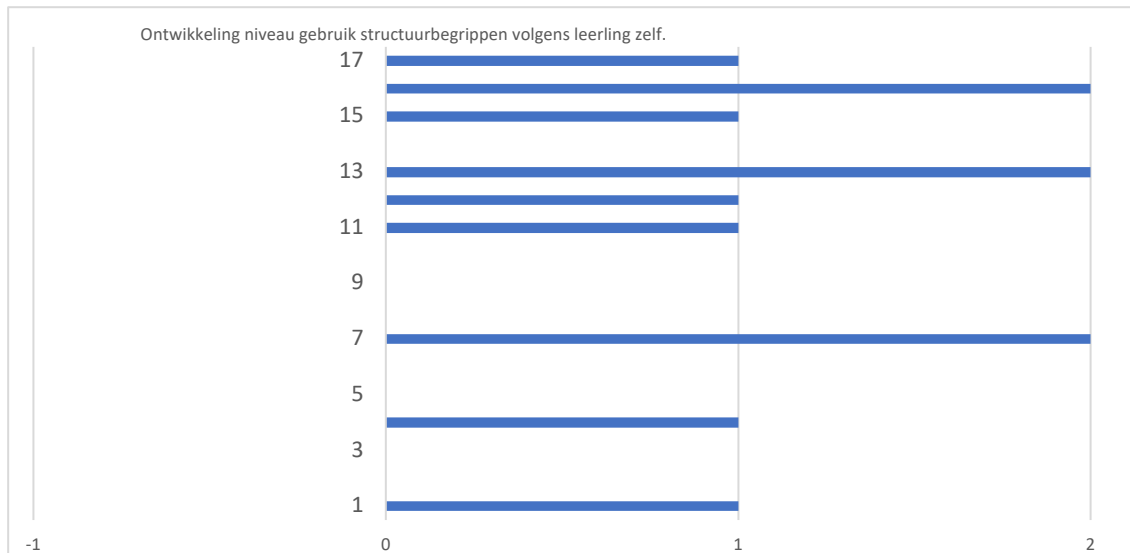
De overige acht leerlingen hebben zichzelf tweemaal dezelfde score toegekend. Deze acht antwoorden kwamen niet overeen.<sup>77</sup> Uit de fysieke nabespreking bleek de term structuurbegrippen voor leerlingen onbekend was. Daarbij stelden dat zij dat bij meer kennis over vakinhoudelijke begrippen, vrij gemakkelijk structuurbegrippen op de juiste wijze kunnen inzetten.<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> Bijlage 6. Antwoorden op vraag 6 van respondenten 4 en 7.

<sup>77</sup> Bijlage 6. Antwoorden op vraag 6 van respondenten 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10 en 14.

<sup>78</sup> Bijlage 12, Logboek.

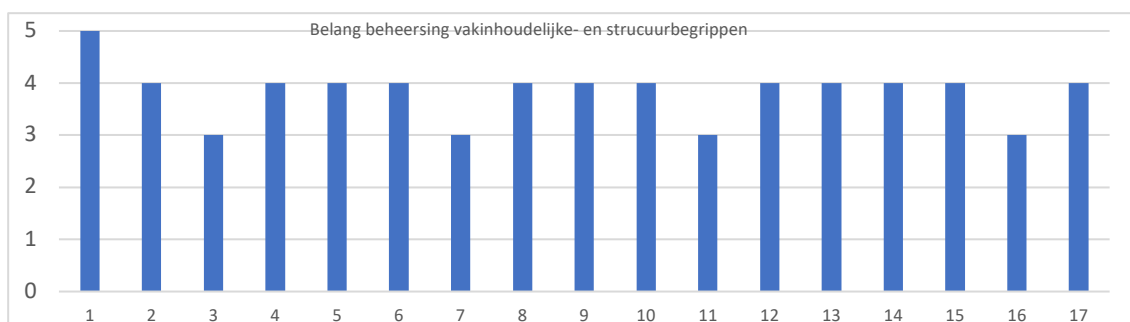


### Sectie 3

Sectie 3 bestaat uit één vraag. Deze vraag had als doel inzichtelijk te maken of de leerlingen na afronding van hun praktische opdracht het belang van gedegen vakinhoudelijk- en structuurbegripsgebruik inzagen. De toegekende scores zijn hieronder inzichtelijk gemaakt.

De opdracht heeft het belang van beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen bij leerlingen duidelijk kunnen maken. De minimaal toegekende score is 3/5, deze score werd viermaal toegekend. Twaalfmaal werd er score 4/5 toegekend en eenmaal score 5/5.

Uit de nabespreking bleek dat voornamelijk het belang en de reikwijdte van begrippen doorgedrongen te zijn bij leerlingen.<sup>79</sup>



<sup>79</sup> Bijlage 12, Logboek.

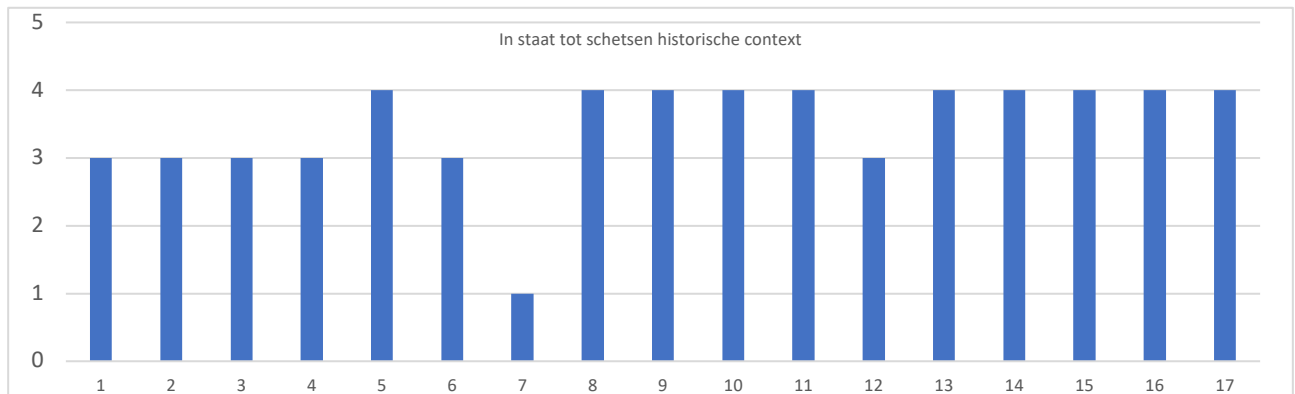
## Sectie 4

Sectie 4 bevat de concluderende vraag. Leerlingen geven aan, inclusief toelichting, of zij door deelname aan de praktische opdracht beter in staat zijn een historische context te schetsen. Hierbij is een toelichting gegeven.

Leerlingen bleken, zo concludeerden zij ook zelf, in staat tot het construeren (beschrijven) van een historische context. Een vijftal leerlingen gaf aan zij door de opdracht hierin verbeterd zijn.<sup>80</sup>

De conclusies die zijn geformuleerd op basis van de analyse van de scripts, opgenomen podcasts en de juryrapporten werden tijdens de afname van de vragenlijst door leerlingen niet onderschreven. Tijdens de nabespreking is hen de gehanteerde definitie voor contextualiseren voorgelegd.<sup>81</sup> Leerlingen gaven als reactie op deze definitie dat de opdracht hen in staat stelt te oefenen met beschrijven en verklaren, maar tekortschiet in het vergelijkende en waarderende aspect van contextualiseren.<sup>82</sup>

Het voorleggen van de gehanteerde definitie van contextualiseren aan leerlingen tijdens de nabespreking leidde ertoe dat zij inzicht kregen in de door mij geformuleerde conclusies.



## Definitief ontwerp

Na afronding van de evaluatie is een definitief ontwerp opgesteld. De aanpassingen zijn gebaseerd op ervaringen tijdens de uitvoering (logboek), getrokken conclusies na afronding van het geëvalueerde ontwerp en feedback door leerlingen. Het definitieve ontwerp is aan deze scriptie toegevoegd als bijlage 11.

<sup>80</sup> Bijlage 6. Antwoord op vraag 11 van respondenten 2, 6, 10, 11 en 16.

<sup>81</sup> Het vermogen om gebeurtenissen of acties in het verleden in temporele, ruimtelijke en sociale context te kunnen beschrijven, verklaren, vergelijken of waarderen.

<sup>82</sup> Bijlage 12, Logboek.

## 8. Conclusie

In deze scriptie is onderzocht aan welke criteria een praktische opdracht moet voldoen om leerlingen in 4vwo te leren contextualiseren.

Contextualisatie door leerlingen vindt weinig plaats. Dit blijkt zowel uit het proefschrift van Tim Huijgen, maar kwam ook naar voren uit mijn eigen in het collegejaar 2020 – 2021 uitgevoerde vakdidactisch ontwerponderzoek naar voren. Dit onderzoek trachtte hier een oplossing voor te vinden. Op basis van literatuur over de centrale vakdidactische concepten voor dit onderzoek, historisch redeneren, contextualiseren, begripsvorming, taalgericht vakonderwijs en educatieve podcasts, zijn er ontwerpcriteria geformuleerd. Een praktische opdracht om leerlingen in 4vwo te leren contextualiseren blijkt context- en interactierijk te moeten zijn, taalsteun te moeten bieden en moet leerlingen *dwingen* tot het gebruik van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen.

Het eerste ontwerp is voorgelegd aan een focusgroep bestaande uit studenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie. Zij adviseerden meer taalsteun in te bouwen door het opstellen van de scripts meer te begeleiden. Nadat deze wijzigingen zijn doorgevoerd, is het eerste herontwerp voorgelegd aan vakdidactische experts. Zij adviseerden een introductie aan de praktische opdracht toe te voegen om de essentie, het belang van de beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen, vanaf het eerste moment duidelijk te maken.

Het tweede herontwerp is getest in 4vwo. De conclusies kwamen overeen met de vier pijlers voor contextualiseren van Tim Huijgen. Gedegen kennis over de historische context cruciaal bleek cruciaal. Een slechte schets van de historische context, belemmert leerlingen in het contextualiseren. In deze historische context speelt het gebruik van ***vakinhoudelijke- en structuurbegrippen*** een grote rol. Om tijdens het uitvoeren van de ontworpen praktische opdracht meer leerlingen te laten contextualiseren, dienen zij personages uit hetzelfde al in de les behandelde tijdvak te kiezen. Het bleek te uitdagend om voor opname elkaars context eigen te maken. Leerlingen die kozen voor een personage uit een nog niet in de les aan de orde gekomen tijdvak, gaven vaker blijk van presentisme en deden vaker historisch onjuiste uitspraken.

Als de opdracht voldoende **contextrijk** en de personages dus tussen leerlingen vergelijkbaar waren en er bij het opstellen van de historische contexten

voldoende **taalsteun** werd aangeboden, bleken leerlingen in staat om tot contextualiseren te komen. Deze conclusies zijn in het definitieve ontwerp doorgevoerd.

De praktische opdracht is er op gericht leerlingen te laten contextualiseren, zij vergelijken en waarderen de invloed van hun gekozen personages. Het ontwerpcriterium **interactie** zit op twee wijzen verankerd in de praktische opdracht. Allereerst door het inbouwen van voldoende feedbackmomenten, zowel tussen leerling en docent als tussen de leerlingen onderling. Iedere stap wordt afgesloten met feedback van de docent. De individuele schriftelijke stappen, het opstellen van de historische context en het juryrapport, zijn individueel van feedback voorzien. De stap waarin verbaal werd geoefend met contextualiseren, tijdens het opnemen van de podcasts, werd er feedback gegeven aan de hele groep.

De vierde pijler van Tim Huigen, docenten moeten leerlingen in staat stellen tot contextualiseren te komen, bleek herkenbaar in de podcasts. Als één leerling in een groep in staat is tot contextualiseren te komen, dan bleek de rest van de groep hier gemakkelijker in mee te kunnen gaan. Hiermee wordt de juistheid en relevantie van het ontwerpcriterium **interactie**, zowel tussen leerlingen en docent als tussen leerlingen onderling, wederom aangetoond.

Deze scriptie onderzoekt aan welke criteria een praktische opdracht moet voldoen om leerlingen in 4vwo te leren contextualiseren. Deze scriptie heeft deze vraag kunnen beantwoorden. Leerlingen leren contextualiseren als de opdracht hen op de juiste wijze in staat stelt. Dit houdt in dat leerstof interactie- en contextrijk van aard moet zijn en dat leerlingen ondersteund moeten worden bij het op juiste wijze hanteren van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen.

## 9. Discussie

De ontwerpcriteria van deze scriptie waren vrij algemeen en breed te interpreteren. Hierdoor voelt onderzoek doen naar contextualiseren als pionieren. In de literatuur over historisch redeneren, contextualiseren, taalgericht vakonderwijs, begripsvorming en educatieve podcasts wordt op dezelfde ontwerpprincipes gewezen, maar er bestaan geen voor iedereen werkende invulling voor deze ontwerpprincipes.

De conclusies uit deze scriptie zijn contextspecifiek en derhalve niet een-op-een toe te passen op andere groepen leerlingen. Er zijn vele variabelen te identificeren die van invloed zouden zijn op de uitkomst in een andere lesgroep. Het vermogen van leerlingen om een historische context te schetsen en hun vaardigheid in historisch redeneren zijn de variabelen die de uitkomst van de praktische opdracht het meest kunnen beïnvloeden.

Het mooie aan deze vorm van geschiedenisonderwijs is dat een docent gemakkelijk de steigers die ter ondersteuning kunnen worden geboden kan op- of afbouwen. Hierdoor kan er gemakkelijk worden gedifferentieerd. Het inzichtelijk krijgen in hoe veel steigers een leerling nodig heeft vereist tijd. Toch kan ik dit aan eenieder, ervaren of onervaren, aanraden. Dichter bij de zone van naaste ontwikkeling is, mijns inziens, niet te komen.

Het scriptieproces heeft mijn kijk op onderwijs doen veranderen. De ontwerpcriteria van deze scriptie zal ik in het vervolg ook toepassen op mijn eigen lessen. Taalgericht vakonderwijs, van waaruit de ontwerpcriteria voortkomen, biedt handvatten om leerlingen effectief historisch besef bij te brengen. Meer **interactie** tussen docenten onderling, maar ook met de leerlingen. Hierdoor kunnen we elkaars bevindingen voor het kweken van historisch besef aanvullen. Door mij te maken vakdidactische keuzes zal ik vaker voorleggen aan leerlingen, zij hebben tijdens dit ontwerponderzoek aangetoond interessante bijdragen te kunnen leveren. Gezamenlijk elkaars bevindingen rondom het kweken van historisch besef delen en aanvullen. Nog actiever zoeken naar koppelingen tussen de lesstof en voor leerlingen bekende **context** en gezamenlijk werken aan het effectief kunnen bieden van **taalsteun**, het liefst in samenwerking met alle vakken verbonden aan de Mens & Maatschappijvakken.

Door mij gemaakte keuzes hebben ontegenzeggelijk invloed gehad op de uitkomsten van de praktijktest. Uit het onderzoek kwam naar voren dat als leerlingen

niet of nauwelijks tot contextualiseren kwamen dat verklaarbaar was vanuit de vier pijlers van Tim Huijgen. Een gebrek aan historische empathie en presentisme kwamen voort uit onvoldoende kennis over de historische context waarover op dat moment werd gesproken. Als docent had ik door strengere controle op de kwaliteit van de door leerlingen opgestelde scripts meer leerlingen in staat kunnen stellen om tot contextualiseren te komen. Daarnaast bleek, ondanks bestudering van vakliteratuur en twee focusgroepen, vrije keuze voor een personage een misvatting. Hierdoor ontstonden er groepen leerlingen met (praktisch) onvergelykbare personen, waardoor contextualiseren te lastig bleek. Enkele leerlingen slaagden ondanks zeer uitlopende personen er toch in te contextualiseren. In de vorm van de praktijktest was de opdracht voor een groot deel van de leerlingen te lastig. Voor sterke leerlingen zou de opdracht zoals getest op de leerlingen, bij wijze van differentiatie, kunnen worden aangeboden.

Het kweken van historisch besef draagt bij aan identiteitsontwikkeling, dit was geen doel van dit ontwerponderzoek en dus bijvangst. Uit gesprekken met leerlingen na het opstellen van de scripts blijkt dat sommigen van hen kozen voor personages die hen representeren. Deze keuze leken zij vrij onbewust te maken. In het geval van vrouwen of minderheidsgroepen is die representatie er weinig in de methode. Leerlingen bleken in situaties dat zij kozen voor een personage dat hen representeert niet direct in staat deze link te leggen. Door deze gesprekken te voeren kan een docent een waardevolle bijdrage leveren aan de identiteitsvorming van leerlingen.

## 10. Literatuurlijst

Bermúdez, Angela en Rosario Jaramillo, 'Development of Historical Explanations in Children, Adolescents and Adults' in: *Raising Standards in History Education* (2001).

Boxtel, van, Carla en Jannet van Drie, 'Leer de vaktaal gebruiken', *Kleio* 51 (2010).

Kooij, van der, Cees en Ton van der Schans, 'Bij de Tijd 2', *VGN* (2018).

Boxtel, van Carla en Jannet van Drie, "That's in the time of the Romans! Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents." *Cognition and Instruction* 30 (2012) 113-145.

Carretero, Mario, et al., "Explaining historical events" *International Journal of Educational Research* 27 (1997) 245-254.

Dalton-Puffer, Christianne, 'Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?' *Annual Review of Applied Linguistics* 31 (2011) 182-204.

Drew, Christopher, 'Edutaining audio: an exploration of education podcast design possibilities' *Education Media Journal* 54 (2017) 1, 48-62, 52-53.

Drie, van, Jannet, *Taalgericht Vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken een handreiking voor opleiders en docenten* (Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken 2012).

Drie, van, Jannet, en Carla van Boxtel, "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past" *Educational Psychology Review* 20 (Juni 2008) 87-110.

Drie, van, Jannet en Gerhard Stoel, *De feiten voorbij. Bevorderen causaal redeneren in de geschiedenisles* (Onderzoeksverslag, Amsterdam 2017), *Woordenlijst oorzaken en oorzakelijke verbanden*.



Drie, van, Jannet, Martine Braaksma en Carla van Boxtel, "Beter schrijven bij geschiedenis: Effecten van schrijfinstructie op algemene tekstkwaliteit en historisch redeneren", *Levende Talen Magazine* 15 (2004) 3, 3-14.

Glasbergen, Stefan en Arie Wilschut, 'Wie weet wat het begrip communisme betekent?', *Kleio* 59 (2018) 1.

Graham, Steve en Dolores Perin, 'A meta-analysis of writing instruction for adolescent students', *Journal of Educational Psychology* 99 (2007) 3, 445-476.

Grift, van de, W, M. Van der Wal, en M. Torenbeek, Ontwikkeling in de pedagogische didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88 (2011), 416 – 432.

Groenveld, Jarno, 'Hoe Belangrijk is Historisch Redeneren in het Geschiedenisonderwijs?', Masterscriptie Geschiedenis: Educatie & Communicatie, Graduate School of Teaching (juni 2020).

Hajer, Maaïke en Theun Meestringa, *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* (Bussum 2015).

Huijgen, T, *Balancing between Past and Present: Promoting students' ability to perform historical contextualization* (Groningen 2018).

Glasbergen, Stefan en Arie Wilschut, 'Wie weet wat het begrip communisme betekent?', *Kleio* 59 (2018) 1.

Huis in 't Veld, J, 'Niveaubepaling en ontwikkelingsmonitoring van historisch redeneren bij leerlingen in de vierde klas van het vwo'', Ontwerponderzoek voor vakdidactiek 2, Graduate School of Teaching (juni 2021).

Leinhardt, Gea, et al., *Teaching and learning in history* (New York 1994).

Monte-Sano, Chauncey, 'Argumentation in History Classrooms: A Key Path to Understanding the Discipline and Preparing Citizens', *Theory into Practice* 55-4 (2016) 311-319.

Seixas, Peter "Historical Consciousness and Historical Thinking", in: Mario Carretero et al., *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (Londen 2017) 59-73.

Seixas, Peter en Tom Morton, *The Big Six: Historical Thinking Concepts* (2013).

Smets, Wouter, 'Vier ontwerpprincipes voor het leren van historische begrippen door leerlingen', *Dimensies* 4 (2022) 27-50.

Wildschut, Arie, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek: handboek voor de vakdocent* (Bussum 2020).

Wineburg, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts, Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia 2001).

Wineburg, Sam, "Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts", *Cognitive Science* 22 (1998) 3, 224-227.

**Webpagina:**

CvTE, "Examenprogramma Geschiedenis VWO"  
<https://www.examenblad.nl/examenstof/geschiedenis-vwo-2/2022/vwo/f=/Examenprogrammas%20geschiedenis%20vwo.pdf> . (Geraadpleegd 01 juni 2022).

**Schoolboek:**

Noordhoff Uitgeverij, *Geschiedenis Werkplaats* (2018).

# 11. Bijlagen

## Bijlage 1: woordenlijst oorzaken en oorzakelijke verbanden.

### Woordenlijst oorzaken en oorzakelijke verbanden

#### Soorten oorzaken

Historici onderscheiden verschillende soorten oorzaken. Oorzaken kunnen worden ingedeeld naar tijd, mate van directheid of intentionaliteit, het domein waartoe de oorzaak behoort, de rol die de oorzaak speelt, of het belang van de oorzaak.

Aanleiding / trigger	Korte termijn (oorzaken / gevolgen)
Katalysator	Lange termijn (oorzaken / gevolgen)
Achtergrondoorzaak	Directe (oorzaken / gevolgen)
Sociaal	Indirecte (oorzaken / gevolgen)
Cultureel-mentaal (waaronder godsdienstig)	Bedoelde gevolgen
Economisch	Onbedoelde gevolgen
Politiek-bestuurlijk	Belang (op grond van bijvoorbeeld schaal, intensiteit, duur)

Een goede verklaring moet dus duidelijk maken wat de verbanden tussen verschillende oorzaken zijn en welke rol oorzaken spelen. Ook moet in een verklaring de chronologie duidelijk zijn. Historici gebruiken daarvoor veel verschillende woorden (dus niet alleen: en toen... e toen... en toen... En ook niet alleen: en daardoor..., dit veroorzaakte..., de oorzaak was dat...).

#### Lineaire verbindingswoorden

In de onderbouw zouden leerlingen moeten leren om verbanden op lineaire wijze adequaat te verwoorden. Woorden die hier een rol bij kunnen spelen zijn (niet uitputtend):

Door	Omdat	Zorgen voor
Doordat	Daarom	Leiden tot
Waardoor	Hierdoor	Resulteren in
Zodat	Gevolg	Veroorzaken

#### Genueanceerde "verbindingswoorden"

In de bovenbouw zouden leerlingen meer genuanceerde of analytische taal moeten leren gebruiken. Woorden die hierbij een rol kunnen spelen zijn (niet uitputtend):

Versterken	Motief	Afschrikken
Versnellen	Motiveren	Ontwikkelen
Vergroten	Stimuleren	Dwingen
Verkleinen	Uitbarsten	Verergeren
Bijdragen aan	Geremd door	Reden
Voeden	De wortel van	Onderliggend
Voorkomen	Op de achtergrond	Beïnvloeden

#### Woorden die multicausaliteit uitdrukken

Wanneer leerlingen verschillende oorzaken (factoren) onderscheiden is het belangrijk dat ze deze in hun verklaring kunnen ordenen en onderscheiden. Woorden die hierbij een rol kunnen spelen zijn (niet uitputtend):

Daarnaast	Echter	Ondanks
Verder	Een andere	Ten tweede ...

#### Woorden die te maken hebben met tijd

Uiteraard blijft chronologie ook belangrijk. Woorden die hierbij een rol kunnen spelen zijn (niet uitputtend):

Begin	Daarna	Voordat
-------	--------	---------

## Bijlage 2. Gespreksverslag vakvaardigheden. Oktober 2021.

### Selectie van relevante uitspraken. (Geparafraseerd.)

#### Uitgangspunt: "welke vakvaardigheden simpeler/lastiger."

Groep	Aantal leerlingen	Bevindingen leerlingen
<b>1</b>	4	<ul style="list-style-type: none"><li>- De eerste vier vakvaardigheden zijn letterlijk de onderbouwtoetsen.</li><li>- Die eerste vier staan meestal letterlijk in de tekst genoemd.</li></ul>
<b>2</b>	4	<ul style="list-style-type: none"><li>- Wat betekent het verleden begrijpen?</li></ul>
<b>3</b>	4	<ul style="list-style-type: none"><li>- Vanaf vaardigheid 5 gaat het over meerdere tijdvakken, maar de toetsen gaan vaak maar over 1 tijdvak.</li></ul>
<b>4</b>	5	<ul style="list-style-type: none"><li>- Waarom zijn er tijdvakken als er ook lange termijn ontwikkelingen zijn?</li></ul>
<b>5</b>	5	<ul style="list-style-type: none"><li>- We oefenen bijna nooit met vaardigheden 5 tot en met 10.</li><li>- Is dat dan het verschil met de onderbouw?</li></ul>
<b>Conclusies</b>		<ul style="list-style-type: none"><li>- Vaardigheden 1 tot en met 4 zijn onderbouwvaardigheden en letterlijk terug te vinden in de (leer)teksten.</li><li>- Deze vaardigheden worden volgens leerlingen aangeleerd in de onderbouw.</li><li>- De indeling in tijdvakken gaat in tegen de vakvaardigheden.</li><li>- Vaardigheid 5 tot en met 8 beslaat (delen van) contextualiseren.</li></ul>

## Bijlage 3. Plaatsbepalingsrubric zoals gebruikt tijdens Vakdidactiek-2, collegejaar 2020 – 2021.

Onderdeel historisch redeneren	Niveau 1: nog niet het gewenste niveau	Niveau 2: op weg naar het benodigde niveau	Niveau 3: Overeenkomstig met de eindterm	Niveau 4: Uitstekende beheersing
<b>Historische vragen stellen</b>	Ik ben niet of nauwelijks in staat vragen formuleren bij de lesstof	Ik kan historische vragen formuleren op basis van de lesstof	Ik kan historische vragen formuleren en deze toepassen op de lesstof en bronnen	Ik kan historische vragen formuleren, deze toepassen op de lesstof en bronnen. Hierbij maak ik gebruik van metaconcepten*
<b>Bronnenkritiek</b>	Ik kijk niet kritisch naar de betrouwbaarheid en/of representativiteit van bronnen	Ik ben in staat om betrouwbaarheid en/of representativiteit te beoordelen. Het onderbouwen vind ik lastig.	Ik ben in staat om representativiteit en betrouwbaarheid in bronnen te beoordelen en mijn oordeel te onderbouwen	Ik ben in staat om representativiteit en betrouwbaarheid in bronnen te beoordelen, mijn oordeel te onderbouwen middels historische contexten.
<b>Contextualiseren**</b>	Ik ben niet in staat om kennis te contextualiseren	Ik kan een verschijnsel verbinden aan jaartallen en personen.	Ik kan een verschijnsel plaatsen in de tijd. Ik maak hiervoor gebruik van jaartallen, personen, ideeën en gebeurtenissen	Ik kan een verschijnsel plaatsen in de tijd. Ik maak hiervoor gebruik van jaartallen, personen, ideeën, gebeurtenissen en metaconcepten
<b>Argumentatie</b>	Ik geef nauwelijks of geen onderbouwing voor mijn beweringen	Ik onderbouw mijn beweringen op basis van algemene kenmerken***	Ik onderbouw mijn beweringen met oog voor het tijdvak wat wordt en is behandeld in het boek	Ik onderbouw mijn beweringen met oog voor de historische context en verwijst hiervoor naar bronnen ter bewijs
<b>Vakinhoudelijke begrippen</b>	Ik gebruik geen of onjuiste vakinhoudelijke begrippen in mijn antwoorden	Ik gebruik vakinhoudelijke begrippen over het algemeen op de juiste wijze	Ik gebruik vakinhoudelijke begrippen op de juiste wijze en deze verhelderen mijn redentatie	Ik gebruik vakinhoudelijke begrippen op de juiste wijze en deze verhelderen mijn redentatie. Dit geldt ook voor abstract begrippen***
<b>Structuurbegrippen</b>	Ik kan geen antwoord formuleren over vragen <u>waar</u> in <u>structuurbegrippen</u> een rol spelen.	Ik kan vragen met structuurbegrippen behandelen als ze in de leertekst terugkomen	Ik kan vragen met structuurbegrippen beantwoorden op basis van leertekst en bronnen	Ik kan vragen met structuurbegrippen beantwoorden op basis van leertekst, bronnen en kan hier vragen over formuleren, begrippen bij gebruiken en deze antwoorden toepassen in andere historische contexten

\*Structuurbegrippen: oorzaak/gevolg, continuïteit/verandering, tijd/plaats, betrouwbaarheid, representativiteit

\*\*Contextualiseren: het creëren van een historische context bij gebeurtenissen en handelingen van mensen met als doel deze verschijnselen te kunnen verklaren.

Groep	Aantal leerlingen	Bevindingen	
		rood=lastig/oranje=gemiddeld/groen=simpel	
1	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bronnen: soms zijn die niet te begrijpen.</li> <li>- Over begrippen: Leerlingen geven aan de begrippen alleen te leren omdat bij vraag 1 vaak begrippen worden gevraagd.</li> <li>- Over bronnen: Soms zijn die echt niet te begrijpen.</li> <li>-</li> </ul>	-
2	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Over historische vragen: dat moesten we in de onderbouw vaak doen bij een bron.</li> </ul>	-
3	4	-	-
4	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Waarom zijn er tijdvakken als er ook lange termijn ontwikkelingen zijn?</li> </ul>	-
5	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- We oefenen bijna nooit met vaardigheden 5 tot en met 10.</li> <li>- Is dat dan het verschil met de onderbouw?</li> </ul>	-

Onderdeel historisch redeneren	Selectie bevinding (parafraze) groen=makkelijk oranje=gemiddeld rood=lastig
Historische vragen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Is onderbouwstof</li> <li>- Vaak bij een bron in de onderbouw</li> <li>- Wel lastig je slecht hebt geleerd</li> </ul>
Bronnen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soms zijn die niet te begrijpen.</li> <li>- Hangt van het onderwerp af</li> <li>- Tekst moeilijker dan afbeelding</li> <li>- Heel lastig. Weet niet waar te beginnen.</li> </ul>
Argumentatie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veel geoefend bij Nederlands</li> </ul>
Contextualiseren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dit oefenen we nooit</li> <li>- Hiervoor moet je alles kunnen</li> <li>- Dit is inleven</li> </ul>
Vakinhoudelijke begrippen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ik leer alleen de begrippenlijst</li> <li>- Nooit over nagedacht</li> <li>- Krijg nooit punten aftrek als ik eromheen praat</li> </ul>
Structuurbegrippen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dit is eigenlijk historisch argumenteren</li> <li>- Oorzaak en gevolg lukt, c en v niet</li> </ul>
Verwerking antwoorden	
<b>Conclusies:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vooral de reactie waarin wordt gesteld dat contextualiseren beheersing van de andere vaardigheden vereist is interessant;</li> <li>- Tekstbronnen worden lastiger gevonden dan afbeeldingen;</li> <li>- Structuurbegrippen vormen de historische argumentatie.</li> </ul>	

## Bijlage 4. Vragenlijst studenten Geschiedenis: Educatie en Communicatie. 6 respondenten.

Focusgroep 25 maart 2022. <https://forms.office.com/r/4wCf6kW4vF>

1. Het ontwerp bevat voldoende momenten waarop leerlingen taalsteun ontvangen, zowel van elkaar als van de docent. \*

- 1 2 3 4 5

2. Op welke wijze zou ik dit ontwerpcriterium beter of duidelijker kunnen laten terugkomen in het ontwerp?

Voer uw antwoord in

3. Het ontwerp zet leerlingen aan tot onderlinge interactie en interactie met de docent. \*

- 1 2 3 4 5

4. Op welke wijze zou ik dit ontwerpcriterium beter of duidelijker kunnen laten terugkomen in het ontwerp?

Voer uw antwoord in

5. Het ontwerp stelt leerlingen in staat om nieuwe kennis aan bestaande kennis te verbinden en is derhalve contextrijk. \*

- 1 2 3 4 5

6. Op welke wijze zou ik dit ontwerpcriterium beter of duidelijker kunnen laten terugkomen in het ontwerp?

Voer uw antwoord in

7. Het ontwerp *dwingt* leerlingen tot het gebruik van vakinhoudelijke begrippen

- 1 2 3 4 5

8. Op welke wijze zou ik dit ontwerpcriterium beter of duidelijker kunnen laten terugkomen in het ontwerp?

Voer uw antwoord in

9. Het ontwerp *dwingt* leerlingen tot het gebruik van structuurbegrippen \*

- 1 2 3 4 5

10. Op welke wijze zou ik dit ontwerpcriterium beter of duidelijker kunnen laten terugkomen in het ontwerp?

Voer uw antwoord in

11. Suggesties ter verbetering van dit product:

Voer uw antwoord in



## Bijlage 5. Vragenlijst vakdidactische experts. 2 respondenten.

April 2022. <https://forms.office.com/r/GUAKxdMKff>

Allereerst: Bedankt dat je de tijd neemt om mijn product van feedback te voorzien!

Het beantwoorden van deze vragenlijst geeft mij inzicht in de mate waarin mijn ontwerpcriteria terugkomen in het ontworpen product.

1. **Taalsteun:** Leerlingen krijgen per (gedeelte van de) opdracht ondersteuning op het gebied van taal.
2. **Interactierijk:** De opdracht creëert interactie tussen leerlingen, maar ook tussen de docent en de leerling. Voorafgaand aan de schriftelijke oefening met vakinhoudelijke- en structuurbegrippen, wordt aangeraden eerst verbaal te oefenen.
3. **Contextrijk:** De opdracht sluit aan bij al bekende informatie en/of bij de leefwereld van de leerlingen.
4. Stimulering van het gebruik van **vakinhoudelijke begrippen:** de opdracht zet leerlingen aan tot het verbaal en schriftelijk gebruik van vakinhoudelijke begrippen.
5. Stimulering van het gebruik van **structuurbegrippen:** de opdracht zet leerlingen aan tot het verbaal gebruik van structuurbegrippen.

Per ontwerpcriterium zijn er stellingen geformuleerd en is er ruimte om toelichting te geven op je gemaakte keuzes. Kies bij *helemaal oneens* voor het getal 1 en bij *helemaal eens* voor het getal 5

Op dit moment kies ik voor een fysieke nabespreking per fase met leerlingen op basis van het ingevulde beoordelingsmodel en toelichting (schriftelijk en verbaal) hierop. Suggesties om deze stap te stroomlijnen zijn welkom!

Nogmaals dank!

Groet,

Joris

⋮

1. Taalsteun: De opdracht kent duidelijke taaldoelen. \*

1   2   3   4   5  
           

2. Taalsteun: Leerlingen krijgen in deze praktische opdracht voldoende hulpmiddelen aangereikt om de taaldoelen te behalen. \*

1   2   3   4   5  
           

3. Toelichting taalsteun:

Voer uw antwoord in

4. Interactierijk: De praktische opdracht biedt voldoende interactie tussen leerlingen. \*

1   2   3   4   5

5. Interactierijk: De praktische opdracht biedt voldoende interactie tussen leerling(en) en docent. \*

1 2 3 4 5

6. Interactierijk: Tijdens de interactiemomenten gebruiken leerlingen vakinhoudelijke- en structuurbegrippen. \*

1 2 3 4 5

7. Toelichting interactierijk:

Voer uw antwoord in

8. Contextrijk: De praktische opdracht geeft leerlingen de kans te spreken over thema's die aansluiten bij hun eigen leefwereld. \*

1 2 3 4 5

9. Toelichting contextrijk:

Voer uw antwoord in

10. Vakinhoudelijke begrippen: De praktische opdracht geeft leerlingen meer inzicht in het belang van de beheersing van vakinhoudelijke begrippen. \*

1 2 3 4 5

11. Vakinhoudelijke begrippen: De praktische opdracht *dwingt* leerlingen om vakinhoudelijke begrippen te gebruiken. \*

1 2 3 4 5

12. Toelichting vakinhoudelijke begrippen:

Voer uw antwoord in

13. Structuurbegrippen: De praktische opdracht geeft leerlingen meer inzicht in het belang van de beheersing van het gebruik van structuurbegrippen. \*

- 1   2   3   4   5

14. Structuurbegrippen: De praktische opdracht *dwingt* leerlingen om structuurbegrippen in te zetten. \*

- 1   2   3   4   5

15. Toelichting structuurbegrippen:

Voer uw antwoord in

## Bijlage 6. Vragenlijst en antwoorden evaluatie PO door leerlingen.

Juni 2022. <https://forms.office.com/r/VKjYmQvQaF>

### Vragenlijst PO Podcast

Beste leerling,

Bedankt voor je inzet tijdens de praktische opdracht waarin jullie een historische podcast hebben opgenomen!

Ik zou je willen vragen onderstaande vragenlijst in te vullen, hiermee draag je bij aan mijn afstudeeronderzoek en help je mee de praktische opdracht voor het volgende jaar verder te verbeteren.

Groet,

Joris Huis in 't Veld

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Voer uw antwoord in

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Voer uw antwoord in

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

Voer uw antwoord in

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

Voer uw antwoord in

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

Voer uw antwoord in

13. Heb je suggesties voor de verdere verbetering van deze praktische opdracht? \*

Voer uw antwoord in

## Antwoorden per respondent:

### Leerling 1.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik dacht dat ik meer wist dan ik echt wist

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik vond het dat ik best veel wist

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

Ik heb meer kennis gekregen

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

Hoe ik de begrippen moet gebruiken

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

Ik denk niet dat het echt is veranderd

## Leerling 2.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik heb er meer op gelet dan eerst

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik gebruikte ze uit mezelf al wel dus heb er niet heel erg op gelet

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

Goed afstemmen in het verhaal

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

Weet ik niet

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

De volgende keer zal het makkelijker gaan omdat ik de opbouw weet

## Leerling 3.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Meer aan de slag gegaan met hoe deze begrippen in elkaar zitten

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Meer kennis mee leren maken

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

Letten op wat je moet gebruiken waar en wanneer

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

Structuurbegrippen

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

Wat is belangrijk om te vertellen



## Leerling 4.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik heb wel wat geleerd, maar niet extreem veel.

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Hierbij geldt hetzelfde.

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

Verhalen en gebeurtenissen op elkaar afstemmen.

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

Begrippen.

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

Ja ik ben in staat om een historische context te creëren.

## Leerling 5.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ja tijdens de podcast heb veel begrippen gebruikt waardoor ik er beter mee kan spelen in de taal.

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ja, het is gewoon hetzelfde gebleven

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

Gebruik van vakinhoudelijke begrippen

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

Structuurbegrippen

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

Omdat dit de eerste keer is dat ik dit moet toepassen

## Leerling 6.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik heb mijn argumenten beargumenteerd maar niet zo zeer begrippen gebruikt.

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik wist niet wat het inhield dus toen ik het leerde ging het wel prima

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

Beargumenteren en inhaken op gesprekken

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

Analyseren van informatie

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

Ik heb veel onderzoek gedaan naar mijn persoon dus heb kunnen oefenen

## Leerling 7.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik wist niet wat het inhoud, dus toen ik het leerde dacht ik dat het wel ging.

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik wist niet wat het inhoud van te voren, toen ik het leerde vond ik dat het wel ging.

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

In het verwoorden van argumenten in een goede structuur.

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

In het analyseren van informatie.

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

Ik vond dat ik dat al wel beheersde en merkte geen verbetering tijdens het po.

## Leerling 8.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik heb meer begrippen gebruikt dan verwacht.

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik heb het weinig gebruikt.

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

Met het gebruiken van de begrippen.

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

.

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

.

## Leerling 9.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

ik heb de begrippen gebruikt die ik wilde

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

zelfde

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

het kennen van begrippen en de betekenis

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

.

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

omdat ik door dit weet hoe het moet.

## Leerling 10.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik ben meer bezig gegaan met het gebruik ervan, voorheen maakte ik er buiten een toets niet echt gebruik van.

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik weet nog steeds niet wat ze inhouden

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

Het gebruiken en verwoorden van vakinhoudelijke begrippen

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

Structuurbegrippen

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

Je duikt echt in het leven van een persoon, daarmee wordt je beter in zo'n context

## Leerling 11.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik heb niet het gevoel dat ik nou meer heb geleerd over het gebruik van vakinhoudelijke begrippen, maar meer over andere dingen.

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik snap nu beter wat vakinhoudelijke begrippen zijn.

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

Argumenteren denk ik, maar deels ook dieper op belangrijke begrippen ingaan tijdens een discussie/argumentatie.

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

Plannen.

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

Ik had een persoon uit de 17e eeuw en de historische context creëren ging erg makkelijk vooral na de feedback.



## Leerling 12.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Wel iets in gegroeid en ook wel geleerd dat standaard termen die we soms zomaar gebruiken eigenlijk nog veel meer achter zit.

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik werd me er wel meer van bewust hoeveel structuurbegrippen er eigenlijk zijn en hoe erg die de tekst vorm geven.

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

In het gebruik ervan en bewust zijn erin. Maar dat gaat nog niet automatisch.

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

Niet perse in het meer gebruiken van structuurbegrippen maar meer bewust zijn.

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

Vind het nog wel lastig om hem dan kort en bondig te houden.

## Leerling 13.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Door deze opdracht gebruik ik meer begrippen.

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik heb heel veel geleerd van schema's maken.

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

Ik vind het gemakkelijker om steekwoorden te gebruiken om een begrip toe te lichten.

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

In improviseren.

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

Door dit gedaan te hebben kan ik makkelijker over een persoon praten.

## Leerling 14.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik heb me meer verdiept in de begrippen, het is nu meer dan alleen maar leren

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik weet niet wat het inhoud

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

Vakinhoudelijke

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

Structuur

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

Ik weet hoe ik me erin moet verdiepen en waarin ik me moet verdiepen

## Leerling 15.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik wist de begrippen al redelijk

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik wist eerst niet wat structuurbegrippen waren dus nu was ik me er meer bewust van

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

Podcasts maken

0. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

Vakinhoudelijke begrippen

1. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



2. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

Deed ik eerst niet en ervaring maakt je beter i guess

## Leerling 16.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik vind dat ik geleerd heb goed in te kijken naar de achtergrond van een bepaald persoon. En zijn achtergrond in te plaatsen in een bepaalde tijd van de geschiedenis.

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik wist niet eens wat structuurbegrippen waren. Nu wel.

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

Ik vind het nog steeds best lastig, maar het is nu wel makkelijker te plaatsen.

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

In het uitleggen.

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

Ik ben er beter in geworden dingen te verwoorden en verbanden te leggen tussen argumenten.

## Leerling 17.

1. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op: \*



2. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van vakinhoudelijke begrippen in op \*



3. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik heb hiervan geleerd hoe ik begrippen kan verwerken in een document.

4. Voorafgaand aan de praktische opdracht schatte ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



5. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



6. Licht je bovenstaande antwoorden toe. \*

Ik kan nu dus beter de begrippen in een document verwerken en ook kan ik beter begrippen begrijpen en ze in een context plaatsen.

7. Na deze praktische opdracht begrijp ik wat het belang is van goede beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen: \*



8. Na de praktische opdracht schat ik mijn niveau wat betreft het gebruik van structuurbegrippen in op: \*



9. Waarin ben je voor je gevoel verbeterd? \*

De begrippen goed toepassen bij het script

10. Waarin ben je voor je gevoel niet verbeterd? \*

Ik weet het niet

11. Na de praktische opdracht ben ik beter in staat een historische context te creëren: \*



12. Licht je antwoord toe (waarom wel/niet): \*

.

## De Historische Podcast



**Praktische Opdracht, Toets 5, weging: 1x**  
**4VWO - 2021 – 2022**

### De historische podcast

#### Introductie

Periode drie en vier staan in het teken van een praktische opdracht. Tijdens deze praktische opdracht werken jullie aan het voorbereiden, opnemen en nabespreken van een historische podcast.

#### Doel

Deze praktische opdracht heeft als doel jullie te helpen bij de ontwikkeling van jullie *historische* taalgebruik. Goede beheersing van de historische taal is misschien wel de belangrijkste vaardigheid die nodig is bij het vak geschiedenis!

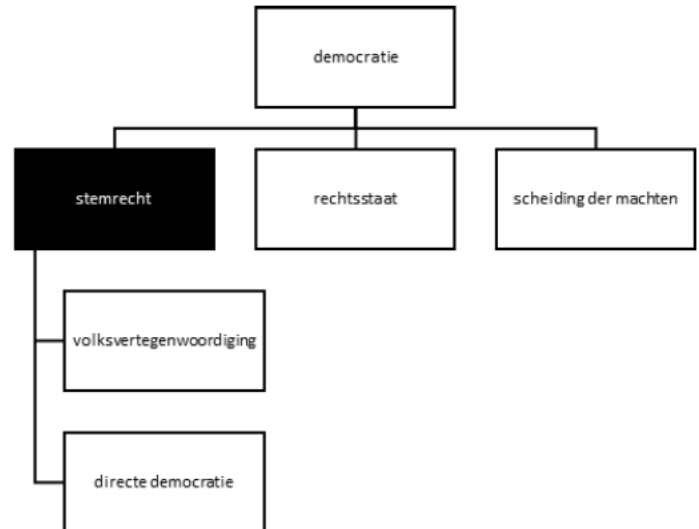
Om te oefenen met historisch taalgebruik, gaan jullie in groepjes van drie of vier leerlingen in debat over de vraag welke historische figuur het verdient om te worden vereeuwigd in ons lokaal.

### Historisch taalgebruik:

Al sinds de brugklas vind je aan het eind van ieder hoofdstuk in je geschiedenisboek een begrippenlijst, daar vind je de vakinhoudelijke begrippen. De betekenis van een begrip uit je hoofd kennen, betekent niet automatisch dat je het begrip daadwerkelijk beheerst. Bij het begrip democratie (bestuursvorm waarbij het volk beslist) is alleen de definitie niet genoeg om echt met het begrip te kunnen werken.

Hiervoor heb je ondersteunende begrippen nodig. Hiernaast is een schema afgebeeld waarin ondersteunende begrippen voor democratie zijn weergegeven.

In de allereerste paragraaf in de brugklas heb je geleerd over *oorzaak, gevolg en aanleiding*. Dit zijn voorbeelden van zogenaamde structuurbegrippen. Structuurbegrippen gebruik je om het verleden te onderzoeken en te beschrijven. De meest voorkomende **structuurbegrippen** zijn: *oorzaak, gevolg, aanleiding, continuïteit, verandering en standplaatsgebondenheid*.



### Vier fasen:

De praktische opdracht bestaat uit vier fasen. Je ontvangt feedback op het materiaal wat je in iedere fase produceert.

1. **Redactiewerk:**  
Introductie, groepen vormen, inspiratie en schrijven script.
2. **Afstemming:**  
Onderling afstemmen scripts.
3. **Opname:**  
Opnemen en monteren podcast.
4. **Reflectie:**  
Opstellen individueel juryrapport.



## Beoordeling en feedback

Je ontvangt tijdens de praktisch opdracht een beoordeling en feedback per fase. Het complete beoordelingsformulier vind je aan het eind van dit document. Na afronding geef je je mening over de mate waarin de praktische opdracht volgens jou voldoet aan het gestelde doel.

Fase	Leerling/Groep	Docent
<b>1 Redactiewerk</b>	Leerling stelt individueel script voor bijdrage aan podcast op.	Geeft leerlingen inhoudelijke feedback op opgestelde script.
<b>2 Onderlinge afstemming</b>	Groep levert gezamenlijk draaiboek aan.	Geeft groep feedback op het samengestelde script.
<b>3 Opname</b>	Opnemen en monteren.	Ondersteuning tijdens opnames en montage + feedback op gebruik vakinhoudelijke- en structuurbegrippen tijdens de opname.
<b>4 Reflectie</b>	Leerling stelt individueel en op eigen ervaring gebaseerd juryrapport op.	Geeft leerlingen inhoudelijke feedback op geschreven juryrapport.

### 1. Redactiewerk.

In deze eerste fase vorm je een groep, ga je kennis maken met (historische) podcasts en beluister je meerdere (historische) podcasts om inspiratie op te doen en verricht je redactiewerk.

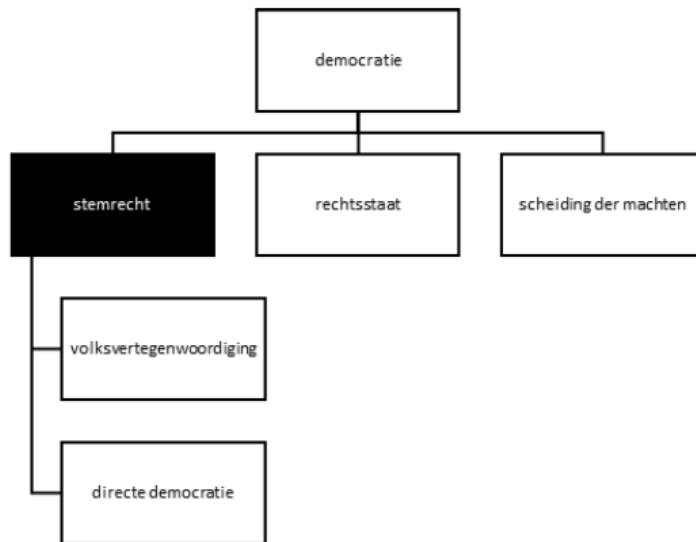
1. Vorm een groep van drie à vier leerlingen en geef jullie namen door.
2. Beluister de trailer van *Alle Geschiedenis Ooit* en *De Bourgondiërs*. Bedenk en bespreek verschillen tussen deze twee trailers in je groepje.
3. Beluister individueel meerdere (delen van) podcasts en ga op zoek inspiratie voor jullie format. Noteer segmenten/delen van de podcasts die je aanspreken, deze aantekeningen gebruik je tijdens fase 2.
4. Je sluit deze fase af met de keuze voor een persoon en de voorbereiding van jouw bijdrage aan jullie podcast. Werk je voorbereiding op je podcast uit door het gebruik van het formulier op de volgende bladzijde.
5. Lever de eerste versie van je script in bij je docent. Je krijgt feedback op het door jou opgestelde script. Deze feedback richt zich alleen op de gebruikte vakinhoudelijke- en structuurbegrippen, niet op de keuze voor jouw persoon.

**Tips:**

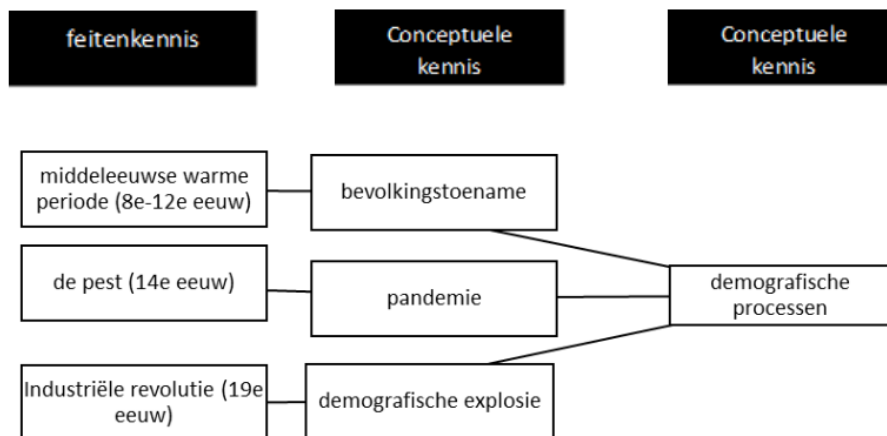
- Ga op zoek naar *betrouwbare* bronnen. Ter beoordeling van de betrouwbaarheid van een website kan je gebruik maken van ***bijlage 1: beoordelingsformulier betrouwbaarheid internetbronnen***.
- **Bijlage 2: Woordenlijst oorzaken en oorzakelijke verbanden** kan je helpen met het inzetten van structuurbegrippen.
- Je kunt op een website controleren wanneer de informatie voor het laatst is gewijzigd door de volgende handeling uit te voeren:  
Type in de adresbalk: *javascript:alert (document.lastModified)*
- Heb je moeite met het vinden van relevante en betrouwbare informatie? → Vraag je docent en/of klasgenoten om hulp met zoeken.
- Beperk je niet tot alleen websites in je zoektocht naar informatie. Zoek online naar relevante boeken/hoofdstukken/artikelen en vraag je docent deze boeken te verzamelen als ze niet online in te zien zijn.
- Veel boeken zijn digitaal in te kijken via de website van universiteiten. Wil je hier gebruik van maken, meld je dan even bij je docent.

## Eisen script:

- Een schets van de historische context.
  - Een historische context creëer je door een beeld te schetsen van de wereld waarin jouw persoon leefde. Maak hierbij gebruik van ruimtelijke-, sociale-, politieke-, economische-, en culturele factoren en houd rekening met de chronologie.
    - **Let op!** Voorkom *presentisme*, de projectie van hedendaagse normen en waarden op het verleden.
- Argumenten waarmee je duidelijk maakt waarom deze persoon een plek in het lokaal verdient.
  - De historische context en de argumentatie hoeft niet los van elkaar beschreven te worden. Je kunt er ook voor kiezen om argumenten te formuleren in de historische context. Je kunt een (helden)daad bijvoorbeeld ook gebruiken als argument.
- De opdracht heeft als doel jullie beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen te verbeteren.
  - Als je een **vakinhoudelijk begrip** gebruikt in de schets van de historische context of je argumentatie, arceer dit dan in het **rood**.
  - Gehanteerde begrippen voeg je, met uitleg, toe aan een begrippenlijst.
  - Als je in de schets van de historische context of in je argumentatie gebruik maakt van een **structuurbegrip**, arceer je dit in het **geel**.
- Om een begrip goed te kunnen gebruiken in je podcast moet je kennis hebben van de betekenis van het begrip zelf, maar ook van verwante begrippen. Een goede manier hiervoor is een **begrippenschema**.
- **Figuur 1** geeft een goed overzicht van de begrippen die verwant zijn aan het begrip *democratie*.
- **Figuur 2** geeft een goed overzicht hoe je hele feitelijke begrippen in meer abstracte conceptuele begrippen kan transformeren. Conceptuele begrippen bieden het voordeel dat ze ingezet kunnen ter vergelijking.



*Figuur 2: begrippenstructuur-schema.*



*Figuur 3: schema om van feitelijke- naar conceptuele begrippen te gaan.*

## 2. Onderlinge afstemming script.

In deze fase bereiden jullie het draaiboek voor jullie podcast voor. Hiervoor gebruiken jullie de aantekeningen die jullie hebben gemaakt tijdens het luisteren naar al bestaande podcasts en jullie zelf samengestelde script.

- Lees elkaars script en neem de bijgeleverde begrippenlijst en structuurschema's ter verduidelijking door. Formuleer een aantal **historische vragen** bij ieder script. Deze vragen kan je gebruiken tijdens de opname van de podcast.
  - o Een **historische vraag** is *beschrijvend, verklarend, vergelijkend of waarderend* van aard.
  - o Vragen vanuit je persoonlijke interesse zijn voor de podcast interessanter dan vragen ter verduidelijking van een onderwerp, maar schroom niet om verduidelijking te vragen als dat nodig is!
- **TWEE OPTIES:**
  - o Ga op zoek naar overeenkomstige concepten in de levens van jullie personen en in de geformuleerde argumenten. De overeenkomstige concepten kan je gebruiken als criteria om tot een gedegen beslissingen te komen. Stel als groepje een schema samen waarin jullie, mits mogelijk, de vertaalslag van feitelijke- naar conceptuele begrippen maken.
  - o Als er geen overeenkomstige concepten in de levens van jullie personen te formuleren zijn, bepaal dan gezamenlijk de criteria die jullie hanteren.
- Besluit gezamenlijk over een **format**.
  - o Kies je voor een lineaire bespreking, een debatvorm of een discussie aan de hand van een aantal vooraf geformuleerde criteria? Denk terug aan de beluisterde podcasts en wees creatief!
- Stel gezamenlijk een draaiboek voor jullie podcast op. Schrijf niet helemaal uit wat jullie gaan bespreken, kies voor steekwoorden. Zo voorkomen jullie dat de podcast een voorleeswedstrijd wordt.

### Tips:

- Vragen kunnen bij je opkomen vanuit twee verschillen motieven:
  - o Vragen die voortkomen uit een persoonlijke interesse of emotie
  - o Vragen ter verduidelijking van het onderwerp: de vraag komt bij je op door een kennistekort of doordat jij tegenstrijdige informatie bezit.
- Als je wilt bewijzen dat jouw persoon het echt meer verdient om te worden vereeuwigd in ons lokaal, dan is het taak om op conceptueel-niveau te discussiëren.
  - o Probeer feitelijke begrippen in dat geval meer conceptueel van aard te maken.
- Deel de podcast in zoals je ook een tekst zou indelen, denk dus aan inleiding, middenstuk en slot!

### 3. Opname podcast.

In deze fase gaan jullie de podcast opnemen en monteren. Wees niet bang als een deel van jullie gesprek tijdens de opname even niet goed verloopt, neem even rust en probeer dat gedeelte nog eens op te nemen. Luister als jullie klaar zijn met opnemen direct jullie opnames terug. Als er een deel slecht hoorbaar is, kan je dat direct herstellen! Uiteindelijk knip je het minder goed gelukte gedeelte gewoon uit je definitieve opname.

- Probeer de lengte van de definitieve opname tussen de twalf en vijftien minuten te laten zijn. Je ruwe opname zal dus langer zijn.
- Je wordt in deze fase beoordeeld op het verbale gebruik van **vakinhoudelijke-** en **structuurbegrippen**.
- Je kunt gebruik maken van het opnamemateriaal van school, maar voel je vrij om thuis op te nemen als je beschikt over eigen opnamemateriaal.
- Na het monteren van de podcast levert ieder groepje twee bestanden in: de gemonteerde versie en het gehele audiobestand.
  - Deze twee bestanden zijn hoogstwaarschijnlijk te groot om via email te sturen, gebruik in dat geval *WeTransfer*.

#### Tips:

- Probeer een complete product vorm te geven, denk bijvoorbeeld aan een *jingle* of een *bumper*. Denk ook hierbij terug aan de podcasts die jullie ter inspiratie hebben geluisterd.
- Maak voor de montage van je podcast gebruik van de software op de computers in lokaal CL1.
  - Schroom niet om hierbij klasgenoten om hulp te vragen, jullie ICT-skills zijn geen onderdeel van het doel van deze praktische opdracht.

#### 4. Reflectie

Na opname en montage is het verstandig (en vaak erg ongemakkelijk) om je podcast in het geheel terug te luisteren. Je vergeet snel details die belangrijk zijn geweest in de keuze die jullie hebben gemaakt, maar die details gaven vaak juist wel de doorslag in de gemaakte keuze.

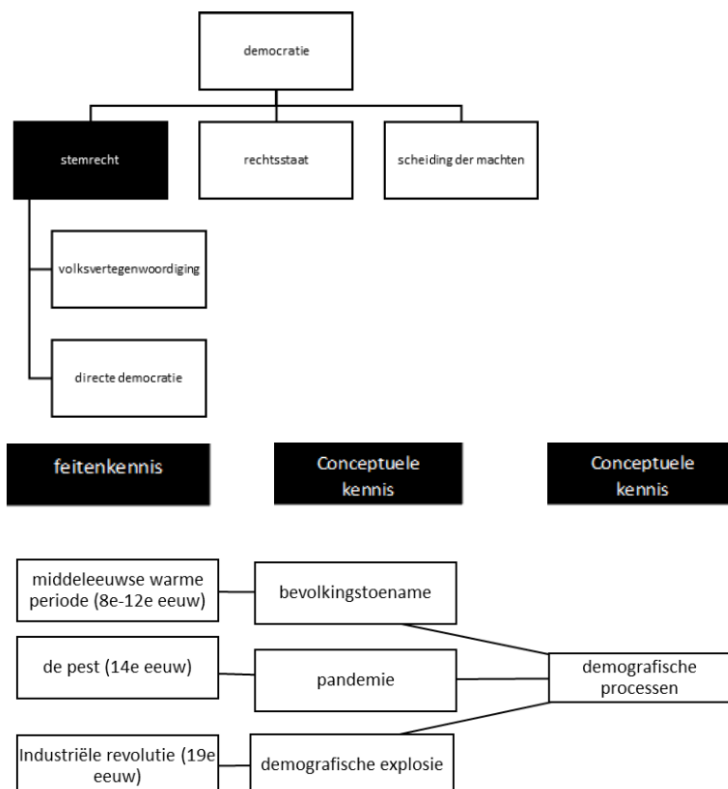
- Ieder groepslid levert een eigen juryrapport aan.
  - Beargumenteer in dit juryrapport de door jullie gemaakte keuze vanuit jouw perspectief.
  - Niet ieder groepslid kent dezelfde waarde toe aan ieder argument
  - Het is mogelijk dat jij je niet volledig herkent in de door jullie gemaakte keuze, beschrijf dit dan in je juryrapport!
- Hanteer dezelfde methode als tijdens het opstellen van je script. Maak wederom gebruik van **vakinhoudelijke** en **structuurbegrippen**.
- Het begrippenstructuur-schema kan je, als je dat nodig vindt om jullie beslissing te onderbouwen, aanpassen en/of aanvullen.
- Op de volgende pagina vind je de eisen waar het juryrapport aan moet voldoen.

## Eisen juryrapport

In het juryrapport onderbouw je de door jullie gemaakte keuze, door:

- De historische context te schetsen waarin de persoon leefde.
- De argumenten die volgens jou de doorslag hebben gegeven in jullie keuze te herformuleren.
- De opdracht had als doel jullie beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen te verbeteren.
  - Als je een **vakinhoudelijk begrip** gebruikt in de schets van de historische context of de argumentatie, arceer dit dan in het **rood**.
  - Gehanteerde begrippen voeg je, met uitleg, toe aan een begrippenlijst.
  - Als je in de schets van de historische context of in je argumentatie gebruik maakt van een **structuurbegrip**, arceer je dit in het **geel**.

Door de gebruikte begrippen in een begrippenstructuur-schema te plaatsen, toon je aan dat je de betekenis van het gebruikte begrip kent.





**Bijlage 1: Beoordelingsformulier betrouwbaarheid websites**

Adres website:	http://		
Beschrijving	Titel:		
Website:	Onderwerp:		
<b>Deelrubriek</b>	<b>Vragen ter beoordeling van de website naar aanleiding van deze deelrubriek</b>	<b>Criterium relevant?</b>	<b>Jouw oordeel</b>
Algemeen	Wanneer is het artikel gepubliceerd?	O	jaartal: /niet bekend
	Wordt er een 'last update' vermeld?	O	ja/nee
	Is de informatie actueel?	O	ja/nee/niet relevant
	Werken de hyperlinks op de website?	O	ja/nee/gedeeltelijk
	Is het taalgebruik correct	O	ja/nee
Auteur(s)	Is duidelijk wie de auteur (s)/organisatie is/zijn?	O	ja/nee
	Kun je in contact treden met de auteur(s)?	O	
	Is de deskundigheid van de auteur(s) duidelijk?	O	ja/nee
Soort informatie	Is de doelgroep duidelijk?	O	ja/nee
	Is het doel van de website duidelijk?	O	ja/nee
	Heeft de site een informatief karakter?	O	ja/nee
	Maakt de auteur duidelijk wat zijn bronnen zijn?	O	ja/nee
	Maakt de site propaganda voor een bepaald standpunt?	O	ja/nee
	Is de site van een organisatie die een bepaald belang heeft bij het onderwerp?	O	ja/nee
	Valt de tekst op door uitgesproken meningen?	O	ja/nee
	Als de auteur anderen van zijn standpunt wil overtuigen, maakt hij dan <i>duidelijk</i> welk standpunt hij inneemt?	O	ja/nee
	Worden er meerdere visies op het onderwerp gepresenteerd?	O	ja/nee
	Is de geboden informatie feitelijk juist? Kun je de informatie nog op andere plaatsen opvragen?	O	ja/nee/onzeker
	Bevat de site primaire bronnen/ <i>primaire</i> informatie (bijvoorbeeld resultaten uit eigen onderzoek)	O	ja/nee/onduidelijk
Relevantie	Biedt de website relevante informatie voor het beantwoorden van hoofd- en /of deelvragen	O	ja/nee

## Bijlage 2: Woordenlijst oorzaken en oorzakelijke verbanden

# Soorten oorzaken

Historici onderscheiden verschillende soorten oorzaken. Oorzaken kunnen worden ingedeeld naar *tijd*, mate van *directheid* of *intentionaliteit*, het *domein* waartoe de oorzaak behoort, de *rol* die de oorzaak speelt, of het *belang* van de oorzaak.

<b>Aanleiding / trigger</b>	<b>Korte termijn (oorzaken / gevolgen)</b>
Katalysator	Lange termijn (oorzaken / gevolgen)
Achtergrondoorzaak	Directe (oorzaken / gevolgen)
Sociaal	Indirecte (oorzaken / gevolgen)
Cultureel-mentaal (waaronder godsdienstig)	Bedoelde gevolgen
Economisch	Onbedoelde gevolgen
Politiek–bestuurlijk	Belang (op grond van bijvoorbeeld schaal, intensiteit, duur)

Een goede verklaring moet dus duidelijk maken wat de verbanden tussen verschillende oorzaken zijn en welke rol oorzaken spelen. Ook moet in een verklaring de chronologie duidelijk zijn. Historici gebruiken daarvoor veel verschillende woorden (*dus niet alleen: en toen... en toen... en toen... En ook niet alleen: en daardoor..., dit veroorzaakte..., de oorzaak was dat...*).

### Lineaire verbindingswoorden

In de onderbouw zouden leerlingen moeten leren om verbanden op lineaire wijze adequaat te verwoorden. Woorden die hier een rol bij kunnen spelen zijn (niet compleet):

Door	Omdat	Zorgen voor
Doordat	Daarom	Leiden tot
Waardoor	Hierdoor	Resulteren in
Zodat	Gevolg	Veroorzaken

### Genuanceerde “verbindingswoorden”

In de bovenbouw zouden leerlingen meer genuanceerde of analytische taal moeten leren gebruiken. Woorden die hierbij een rol kunnen spelen zijn (niet compleet):

Versterken	Motief	Afschrikken
Versnellen	Motiveren	Ontwikkelen
Vergroten	Stimuleren	Dwingen
Verkleinen	Uitbarsten	Verergeren
Bijdragen aan	Geremd door	Reden

Voeden	De wortel van	Onderliggend
Voorkomen	Op de achtergrond	Beïnvloeden

Woorden die multicausaliteit uitdrukken

Wanneer leerlingen verschillende oorzaken (factoren) onderscheiden is het belangrijk dat ze deze in hun verklaring kunnen ordenen en onderscheiden.

Woorden die hierbij een rol kunnen spelen zijn (niet compleet):

Daarnaast	Echter	Ondanks
Verder	Een andere	Ten tweede ...

Woorden die te maken hebben met tijd

Uiteraard blijft chronologie ook belangrijk. Woorden die hierbij een rol kunnen spelen zijn (niet compleet):

Begin	Daarna	Voordat
-------	--------	---------

# DE HISTORISCHE PODCAST



**Praktische Opdracht, Toets 5, weging: 1x  
4VWO - 2021 – 2022  
De historische podcast**

## **Introductie**

Periode drie en vier staan in het teken van een praktische opdracht. Tijdens deze praktische opdracht werken jullie aan het voorbereiden, opnemen en nabespreken van een historische podcast.

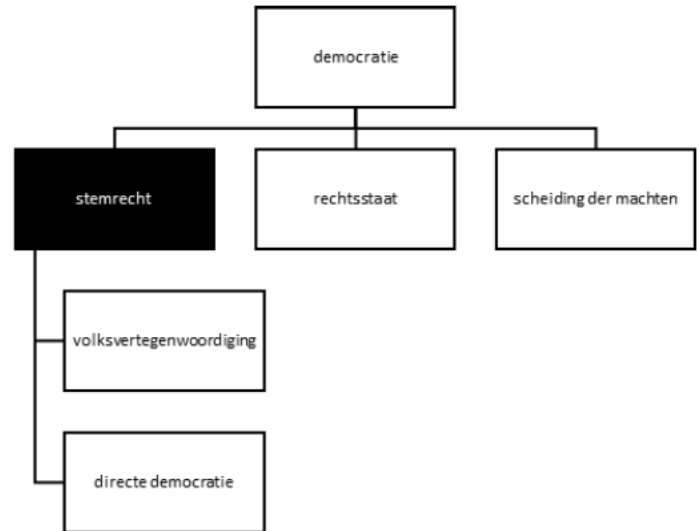
## **Doel**

Deze praktische opdracht heeft als doel jullie te helpen bij de ontwikkeling van jullie *historische* taalgebruik. Goede beheersing van de historische taal is misschien wel de belangrijkste vaardigheid die nodig is bij het vak geschiedenis! Om te oefenen met historisch taalgebruik, gaan jullie in groepjes van drie of vier leerlingen in debat over de vraag welke historische figuur het verdient om te worden vereeuwigd in ons lokaal.

### Historisch taalgebruik:

Al sinds de brugklas vind je aan het eind van ieder hoofdstuk in je geschiedenisboek een begrippenlijst, daar vind je de vakinhoudelijke begrippen. De betekenis van een begrip uit je hoofd kennen, betekent niet automatisch dat je het begrip daadwerkelijk beheerst.

Bij het begrip *democratie* (bestuursvorm waarbij het volk beslist) is alleen de definitie niet genoeg om echt met het begrip te kunnen werken. Hiervoor heb je ondersteunende begrippen nodig. Hiernaast is een schema afgebeeld waarin ondersteunende begrippen voor *democratie* zijn weergegeven.



In de allereerste paragraaf in de brugklas heb je geleerd over *oorzaak, gevolg en aanleiding*. Dit zijn voorbeelden van zogenaamde **structuurbegrippen**.

Structuurbegrippen gebruik je om het verleden te onderzoeken en te beschrijven. De meest voorkomende **structuurbegrippen** zijn: *oorzaak, gevolg, aanleiding, continuïteit, verandering en standplaatsgebondenheid*.

### Vier fasen:

De praktische opdracht bestaat uit vier fasen. Je ontvangt feedback op het materiaal wat je in iedere fase produceert.

- 1. Redactiewerk:**  
Introductie, groepen vormen, inspiratie en schrijven script.
- 2. Afstemming:**  
Onderling afstemmen scripts.
- 3. Opname:**  
Opnemen en monteren podcast.
- 4. Reflectie:**  
Opstellen individueel juryrapport.

### Beoordeling en feedback

Je ontvangt tijdens de praktisch opdracht een beoordeling en feedback per fase. Het complete beoordelingsformulier vind je aan het eind van dit document. Na afronding geef je je mening over de mate waarin de praktische opdracht volgens jou voldoet aan het gestelde doel.

<b>Fase</b>	<b>Leerling/Groep</b>	<b>Docent</b>
<b>1 Redactiewerk</b>	Leerling stelt individueel script voor bijdrage aan podcast op.	Geeft leerlingen inhoudelijke feedback op opgestelde script.
<b>2 Onderlinge afstemming</b>	Groep levert gezamenlijk draaiboek aan.	Geeft groep feedback op het samengestelde script.
<b>3 Opname</b>	Opnemen en monteren.	Ondersteuning tijdens opnames en montage + feedback op gebruik vakinhoudelijke- en structuurbegrippen tijdens de opname.
<b>4 Reflectie</b>	Leerling stelt individueel en op eigen ervaring gebaseerd juryrapport op.	Geeft leerlingen inhoudelijke feedback op geschreven juryrapport.

## 1. Redactiewerk.

In deze eerste fase vorm je een groep, ga je kennis maken met (historische) podcasts en beluister je meerdere (historische) podcasts om inspiratie op te doen en verricht je redactiewerk.

- Vorm een groep van drie à vier leerlingen en geef jullie namen door.
  - Beluister de trailer van *Alle Geschiedenis Ooit* en *De Bourgondiërs*. Bedenk en bespreek verschillen tussen deze twee trailers in je groepje.
  - Beluister individueel meerdere (delen van) podcasts en ga op zoek inspiratie voor jullie format. Noteer segmenten/delen van de podcasts die je aanspreken, deze aantekeningen gebruik je tijdens fase 2.
  - Je sluit deze fase af met de keuze voor een persoon en de voorbereiding van jouw bijdrage aan jullie podcast. Werk je voorbereiding op je podcast uit door het gebruik van het formulier op de volgende bladzijde. `
- 

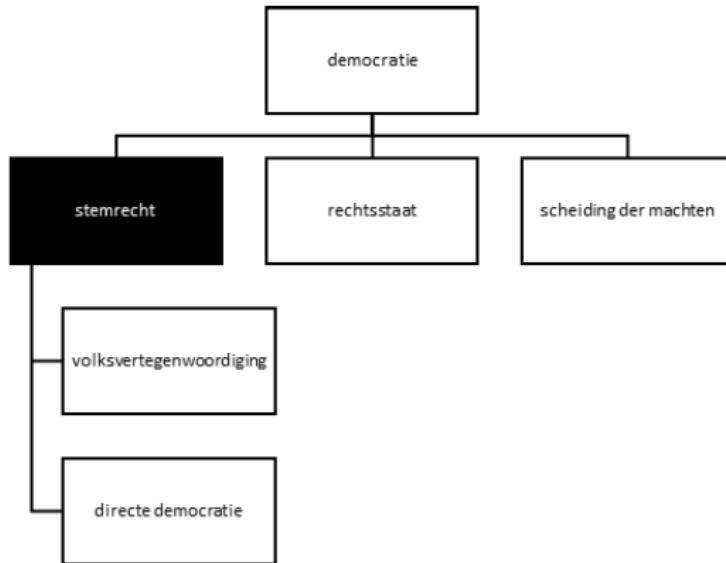
Opstellen script:

- Een schets van de historische context.
  - Een historische context creëer je door een beeld te schetsen van de wereld waarin jouw persoon leefde. Maak hierbij gebruik van religieuze-, sociale-, politieke-, economische-, en culturele factoren en houd rekening met de chronologie.
- Argumenten waarmee je duidelijk maakt waarom deze persoon een plek in het lokaal verdient.
  - De historische context en de argumentatie hoeft niet los van elkaar beschreven te worden. Je kunt er ook voor kiezen om argumenten te formuleren in de historische context. Je kunt een (helden)daad bijvoorbeeld ook gebruiken als argument.
- De opdracht heeft als doel jullie beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen te verbeteren.
  - Als je een **vakinhoudelijk begrip** gebruikt in de schets van de historische context of je argumentatie, arceer dit dan in het **rood**.
  - Gehanteerde begrippen voeg je, met uitleg, toe aan een begrippenlijst.
  - Als je in de schets van de historische context of in je argumentatie gebruik maakt van een **structuurbegrip**, arceer je dit in het **geel**.

## Tips voor het opstellen van het script:

- Ga op zoek naar *betrouwbare* bronnen. Ter beoordeling van de betrouwbaarheid van een website kan je gebruik maken van **bijlage 1: beoordelingsformulier betrouwbaarheid internetbronnen**.
- **Bijlage 2: Woordenlijst oorzaken en oorzakelijke verbanden** kan je helpen met het inzetten van structuurbegrippen.
- Je kunt op een website controleren wanneer de informatie voor het laatst is gewijzigd door de volgende handeling uit te voeren:  
Type in de adresbalk: *javascript:alert (document.lastModified)*
- Heb je moeite met het vinden van relevante en betrouwbare informatie? → Vraag je docent en/of klasgenoten om hulp met zoeken.
- Beperk je niet tot alleen websites in je zoektocht naar informatie. Zoek online naar relevante boeken/hoofdstukken/artikelen en vraag je docent deze boeken te verzamelen als ze niet online in te zien zijn.
- Veel boeken zijn digitaal in te kijken via de website van universiteiten. Wil je hier gebruik van maken, meld je dan even bij je docent.
- **Let op!** Voorkom *presentisme*, de projectie van hedendaagse normen en waarden op het verleden. Voorbeeld: De ruil van New-York voor Suriname is vandaag de dag onlogisch, maar was in de zeventiende eeuw goed te verklaren.
- Om een begrip goed te kunnen gebruiken in je podcast moet je kennis hebben van de betekenis van het begrip zelf, maar ook van verwante begrippen. Een goede manier hiervoor is een **begrippenschema**.
- **Figuur 1** geeft een goed overzicht van de begrippen die verwant zijn aan het begrip *democratie*.
  - Maak een woordweb rond het begrip democratie.
  - Gebruik ook de begrippenlijsten in je boek.
  - Zoek voor alle ondersteunende begrippen de betekenis op.
  - Je kan je schema bespreken en verbeteren samen met klasgenoten en je docent.





Figuur 4: begrippenstructuur-schema.

## 2. Onderlinge afstemming script.

In deze fase bereiden jullie het draaiboek voor jullie podcast voor. Hiervoor gebruiken jullie de aantekeningen die jullie hebben gemaakt tijdens het luisteren naar al bestaande podcasts en jullie zelf samengestelde script.

- Lees elkaars script en neem de bijgeleverde begrippenlijst en structuurschema's ter verduidelijking door. Formuleer een aantal **historische vragen** bij ieder script. Deze vragen kan je gebruiken tijdens de opname van de podcast.
  - o Een **historische vraag** is *beschrijvend, verklarend, vergelijkend of waardierend* van aard.
  - o Vragen vanuit je persoonlijke interesse zijn voor de podcast interessanter dan vragen ter verduidelijking van een onderwerp, maar schroom niet om verduidelijking te vragen als dat nodig is!
- Besluit gezamenlijk over een **format**.
  - o Kies je voor een lineaire bespreking, een debatvorm of een discussie aan de hand van een aantal vooraf geformuleerde criteria? Denk terug aan de beluisterde podcasts en wees creatief!
- Stel gezamenlijk een draaiboek voor jullie podcast op. Schrijf niet helemaal uit wat jullie gaan bespreken, kies voor steekwoorden. Zo voorkomen jullie dat de podcast een voorleeswedstrijd wordt.

### Tips:

- Als je wilt bewijzen dat jouw persoon het echt meer verdient om te worden vereeuwigd in ons lokaal, dan is het taak om op conceptueel-niveau te discussiëren.
  - o Probeer feitelijke begrippen in dat geval meer conceptueel van aard te maken.
- Deel de podcast in zoals je ook een tekst zou indelen, denk dus aan inleiding, middenstuk en slot!

### 3. Opname podcast.

In deze fase gaan jullie de podcast opnemen en monteren. Wees niet bang als een deel van jullie gesprek tijdens de opname even niet goed verloopt, neem even rust en probeer dat gedeelte nog eens op te nemen. Luister als jullie klaar zijn met opnemen direct jullie opnames terug. Als er een deel slecht hoorbaar is, kan je dat direct herstellen! Uiteindelijk knip je het minder goed gelukte gedeelte gewoon uit je definitieve opname.

- Probeer de lengte van de definitieve opname tussen de twalf en vijftien minuten te laten zijn. Je ruwe opname zal dus langer zijn.
- Je wordt in deze fase beoordeeld op het verbale gebruik van **vakinhoudelijke**- en **structuurbegrippen**.
- Je kunt gebruik maken van het opnamemateriaal van school, maar voel je vrij om thuis op te nemen als je beschikt over eigen opnamemateriaal.
- Na het monteren van de podcast levert ieder groepje twee bestanden in: de gemonteerde versie en het gehele audiobestand.
  - Deze twee bestanden zijn hoogstwaarschijnlijk te groot om via email te sturen, gebruik in dat geval *WeTransfer*.

#### **Tips:**

- Probeer een complete product vorm te geven, denk bijvoorbeeld aan een *jingle* of een *bumper*. Denk ook hierbij terug aan de podcasts die jullie ter inspiratie hebben geluisterd.
- Maak voor de montage van je podcast gebruik van de software op de computers in lokaal CL1.
  - Schroom niet om hierbij klasgenoten om hulp te vragen, jullie ICT-skills zijn geen onderdeel van het doel van deze praktische opdracht.

#### 4. Reflectie

Na opname en montage is het verstandig (en vaak erg ongemakkelijk) om je podcast in het geheel terug te luisteren. Je vergeet snel details die belangrijk zijn geweest in de keuze die jullie hebben gemaakt, maar die details gaven vaak juist wel de doorslag in de gemaakte keuze.

- Ieder groepslid levert een eigen juryrapport aan.
  - Beargumenteer in dit juryrapport de door jullie gemaakte keuze vanuit jouw perspectief.
  - Niet ieder groepslid kent dezelfde waarde toe aan ieder argument
  - Het is mogelijk dat jij je niet volledig herkent in de door jullie gemaakte keuze, beschrijf dit dan in je juryrapport!
- Hanteer dezelfde methode als tijdens het opstellen van je script. Maak wederom gebruik van **vakinhoudelijke** en **structuurbegrippen**.
- Het begrippenstructuur-schema kan je, als je dat nodig vindt om jullie beslissing te onderbouwen, aanpassen en/of aanvullen.
- Op de volgende pagina vind je de eisen waar het juryrapport aan moet voldoen.

#### Eisen juryrapport

In het juryrapport onderbouw je de door jullie gemaakte keuze, door:

- De historische context te schetsen waarin de persoon leefde.
- De argumenten die volgens jou de doorslag hebben gegeven in jullie keuze te herformuleren.
- De opdracht had als doel jullie beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen te verbeteren.
  - Als je een **vakinhoudelijk begrip** gebruikt in de schets van de historische context of de argumentatie, arceer dit dan in het **rood**.
  - Gehanteerde begrippen voeg je, met uitleg, toe aan een begrippenlijst.
  - Als je in de schets van de historische context of in je argumentatie gebruik maakt van een **structuurbegrip**, arceer je dit in het **geel**.

- Door de gebruikte begrippen in een begrippenstructuur-schema te plaatsen, toon je aan dat je de betekenis en de reikwijdte van het gebruikte begrip kent.
  - In tegenstelling tot stap 1 maak je nu ook relaties tussen begrippen duidelijk. Bij stap 1 heb je de ondersteunende begrippen alleen aan het hoofdbegrip gekoppeld.
  - Probeer nu een schema te maken waarin je verder redeneert. Verbind een begrip aan het hoofdbegrip en ga zo steeds dieper op de stof in.

### **Appendix 1: Beoordelingsformulier betrouwbaarheid websites**

Adres website:	http://		
Beschrijving	Titel:		
Website:	Onderwerp:		
<b>Deelrubriek</b>	<b>Vragen ter beoordeling van de website naar aanleiding van deze deelrubriek</b>	<b>Criterium relevant?</b>	<b>Jouw oordeel</b>
Algemeen	Wanneer is het artikel gepubliceerd?	<input type="radio"/>	jaartal: /niet bekend
	Wordt er een 'last update' vermeld?	<input type="radio"/>	ja/nee
	Is de informatie actueel?	<input type="radio"/>	ja/nee/niet relevant
	Werken de hyperlinks op de website?	<input type="radio"/>	ja/nee/gedeeltelijk
	Is het taalgebruik correct	<input type="radio"/>	ja/nee
Auteur(s)	Is duidelijk wie de auteur (s)/organisatie is/zijn?	<input type="radio"/>	ja/nee
	Kun je in contact treden met de auteur(s)?	<input type="radio"/>	
	Is de deskundigheid van de auteur(s) duidelijk?	<input type="radio"/>	ja/nee
Soort informatie	Is de doelgroep duidelijk?	<input type="radio"/>	ja/nee
	Is het doel van de website duidelijk?	<input type="radio"/>	ja/nee
	Heeft de site een informatief karakter?	<input type="radio"/>	ja/nee
	Maakt de auteur duidelijk wat zijn bronnen zijn?	<input type="radio"/>	ja/nee
	Maakt de site propaganda voor een bepaald standpunt?	<input type="radio"/>	ja/nee
	Is de site van een organisatie die een bepaald belang heeft bij het onderwerp?	<input type="radio"/>	ja/nee
	Valt de tekst op door uitgesproken meningen?	<input type="radio"/>	ja/nee
	Als de auteur anderen van zijn standpunt wil overtuigen, maakt hij dan <i>duidelijk</i> welk standpunt hij inneemt?	<input type="radio"/>	ja/nee
	Worden er meerdere visies op het onderwerp gepresenteerd?	<input type="radio"/>	ja/nee

	Is de geboden informatie feitelijk juist? Kun je de informatie nog op andere plaatsen opvragen?	O	ja/nee/onzeker
	Bevat de site primaire bronnen/ <i>primaire</i> informatie (bijvoorbeeld resultaten uit eigen onderzoek)	O	ja/nee/onduidelijk
Relevantie	Biedt de website relevante informatie voor het beantwoorden van hoofd- en /of deelvragen	O	ja/nee

## Appendix 2: Woordenlijst oorzaken en oorzakelijke verbanden

### Soorten oorzaken

Historici onderscheiden verschillende soorten oorzaken. Oorzaken kunnen worden ingedeeld naar *tijd*, mate van *directheid* of *intentionaliteit*, het *domein* waartoe de oorzaak behoort, de *rol* die de oorzaak speelt, of het *belang* van de oorzaak.

<b>Aanleiding / trigger</b>	<b>Korte termijn (oorzaken / gevolgen)</b>
Katalysator	Lange termijn (oorzaken / gevolgen)
Achtergrondoorzaak	Directe (oorzaken / gevolgen)
Sociaal	Indirecte (oorzaken / gevolgen)
Cultureel-mentaal (waaronder godsdienstig)	Bedoelde gevolgen
Economisch	Onbedoelde gevolgen
Politiek-bestuurlijk	Belang (op grond van bijvoorbeeld schaal, intensiteit, duur)

Een goede verklaring moet dus duidelijk maken wat de verbanden tussen verschillende oorzaken zijn en welke rol oorzaken spelen. Ook moet in een verklaring de chronologie duidelijk zijn. Historici gebruiken daarvoor veel verschillende woorden (*dus niet alleen: en toen... en toen... en toen... En ook niet alleen: en daardoor..., dit veroorzaakte..., de oorzaak was dat...*).

### Lineaire verbindingswoorden

In de onderbouw zouden leerlingen moeten leren om verbanden op lineaire wijze adequaat te verwoorden. Woorden die hier een rol bij kunnen spelen zijn (niet compleet):

Door	Omdat	Zorgen voor
Doordat	Daarom	Leiden tot
Waardoor	Hierdoor	Resulteren in
Zodat	Gevolg	Veroorzaken

### Genuanceerde “verbindingswoorden”

In de bovenbouw zouden leerlingen meer genuanceerde of analytische taal moeten leren gebruiken. Woorden die hierbij een rol kunnen spelen zijn (niet compleet):

Versterken	Motief	Afschrikken
Versnellen	Motiveren	Ontwikkelen
Vergroten	Stimuleren	Dwingen
Verkleinen	Uitbarsten	Verergeren
Bijdragen aan	Geremd door	Reden
Voeden	De wortel van	Onderliggend

Voorkomen	Op de achtergrond	Beïnvloeden
-----------	-------------------	-------------

Woorden die multicausaliteit uitdrukken

Wanneer leerlingen verschillende oorzaken (factoren) onderscheiden is het belangrijk dat ze deze in hun verklaring kunnen ordenen en onderscheiden. Woorden die hierbij een rol kunnen spelen zijn (niet compleet):

Daarnaast	Echter	Ondanks
Verder	Een andere	Ten tweede ...

Woorden die te maken hebben met tijd

Uiteraard blijft chronologie ook belangrijk. Woorden die hierbij een rol kunnen spelen zijn (niet compleet):

Begin	Daarna	Voordat
-------	--------	---------

### Bijlage 9. Toevoegingen na focusgroep vakdidactische experts

Er zijn geen inhoudelijke wijzigingen doorgevoerd ten opzichte van het eerste herontwerp. De toegevoegde verbeteringen zijn introductie-oefeningen, klassikaal uitgevoerd bij de start van de praktische opdracht.



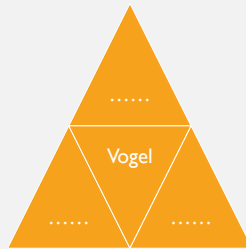
## DOEL

Verdere verbetering van jullie *historische* taalgebruik.

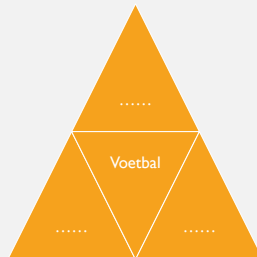
Goede beheersing van de historische taal is misschien wel de belangrijkste vaardigheid die nodig is bij het vak geschiedenis!

Om te oefenen met historisch taalgebruik, gaan jullie in groepjes van drie of vier leerlingen in debat over de vraag welke historische figuur het verdient om te worden vereeuwigd in ons lokaal.

WAAR DENK JE AAN BIJ HET VOLGENDE  
WOORD:

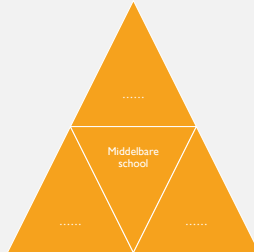


WAAR DENK JE AAN BIJ HET VOLGENDE  
WOORD:

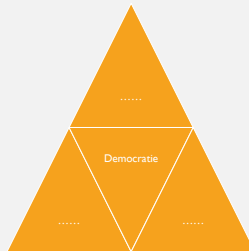




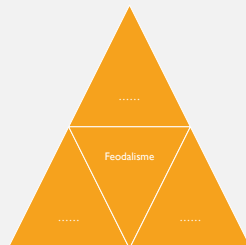
WAAR DENK JE AAN BIJ HET VOLGENDE  
WOORD:



BEDENK IN TWEETALLEN WELKE  
WOORDEN JE HIER ZOU TOEVOEGEN



BEDENK IN TWEETALLEN WELKE  
WOORDEN JE HIER ZOU TOEVOEGEN



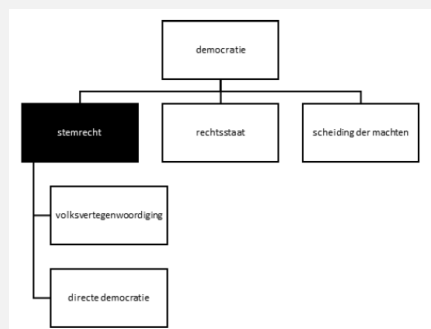
## GEMEENSCHAPPELIJKE CONCLUSIES

- Het kennen van een begrip betekent dat je de kenmerken (onderdelen) kent
- "Een auto is geen auto zonder motor, stuur en wielen" (**Leerling, 4vw1**)
- Bij geschiedenis zijn dit vaak ondersteunende begrippen → de kenmerken zijn begrippen *an sich*
- Voordat je een begrip echt kent, moet je dus overzicht hebben wat de ondersteunende begrippen zijn

## STRUCTUURBEGRIPPEN

- **Verdeel je in groepen van 3 en zorg dat onderstaande structuurbegrippen zichtbaar worden in het lokaal, wees creatief!**
- Oorzaak
- Gevolg
- Aanleiding
- Continuïteit
- Verandering
  - Evolutie
  - Revolutie
- Standplaatsgebondenheid

## BEGRIPPEN-STRUCTUURSCHEMA'S



## GEMEENSCHAPPELIJKE CONCLUSIES

- Nodig om het verleden te onderzoeken
- "Dit doen we als we bezig zijn met geschiedenis" (**leerling, 4vw1**)
- Niet lastig als je beschikt over de juiste informatie → lastig als je met onbekende informatie moet werken
  
- Beschrijven en verklaren door hanteren structuurbegrippen

---

### **Bijlage 10. Docentenhandleiding.**

#### **Docentenhandleiding De historische podcast**

Deze praktische opdracht is ontworpen op basis van ontwerponderzoek in het kader van een afstudeeronderzoek voor de master Geschiedenis: Educatie en Communicatie.

Dit document geeft docenten die ook historische podcasts met hun leerlingen willen maken inzicht in de vakdidactische achtergrond en geeft per uit te voeren stap toelichting.

Ter verbetering van de beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen door leerlingen nemen zij in groepjes een historische podcast op.

#### **Vakdidactische achtergrond:**

Historisch redeneren bestaat uit zes componenten. Het gebruik van vakinhoudelijke begrippen, het gebruik van structuurbegrippen (metaconcepten), argumenteren, bronkritiek, het stellen van historische vragen en contextualiseren.

Contextualiseren, zo blijkt, is de lastigste component. Zowel voor de docent als voor de leerling. Docenten geven aan dat contextualiseren zeer lastig te onderwijzen is en uit eigen onderzoek blijkt dat leerlingen contextualiseren zien als component die beheersing van de overige vijf componenten vereist.

De basiscomponenten voor historisch redeneren en uiteindelijk dus ook contextualiseren zijn de beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen. Deze opdracht traint leerlingen in de beheersing van deze componenten. De opdracht is onderbouwd door literatuur over de volgende, bij het doel passende, vakdidactische concepten: historisch redeneren, taalgericht vakonderwijs, begripsvorming en educatieve podcasts.

#### **Ontwerpcriteria:**

Bovengenoemde vakdidactische concepten kennen opvallend veel overlap. Taalsteun, interactie en contextrijk onderwijs zijn vereisten voor het succesvol aanleren van alle concepten. Hierbij zijn twee criteria, specifiek gericht op begrippen, aan toegevoegd. Op basis van het uitgevoerde onderzoek zijn de volgende ontwerpcriteria geformuleerd:

1. **Taalsteun:** Leerlingen krijgen per opdracht en per ondersteuning op het gebied van taal.
2. **Interactierijk:** De opdracht creëert interactie tussen leerlingen, maar ook tussen de docent en de leerling. Voorafgaand aan de schriftelijke oefening met vakinhoudelijke- en structuurbegrippen, wordt aangeraden eerst verbaal te oefenen.
3. **Contextrijk:** De opdracht sluit aan bij al bekende informatie en/of bij de leefwereld van de leerlingen.
4. Stimulering van het gebruik van **vakinhoudelijke begrippen:** de opdracht zet leerlingen aan tot het verbaal gebruik van vakinhoudelijke begrippen.
5. Stimulering van het gebruik van **structuurbegrippen:** de opdracht zet leerlingen aan tot het verbaal gebruik van structuurbegrippen.

### Verloop opdracht:

Leerlingen nomineren ieder een historische held, tijdens de podcast moeten zij hun groepsgenoten overtuigen dat zij de *beste* held hebben genomineerd. De winnende held wordt in het lokaal vereeuwigd. De opdracht bestaat uit vier fasen. Hieronder wordt de rol van de docent en de leerling per stap toegelicht.

Fasen	Leerling/Groep	Docent
<b>1 Redactiewerk</b>	Leerling stelt individueel script voor bijdrage aan podcast op. Invullen vragenlijst.	Geeft leerlingen inhoudelijke feedback op opgestelde script.
<b>2 Onderlinge afstemming</b>	Groep levert gezamenlijk draaiboek aan.	Geeft groep feedback op het samengestelde draaiboek.
<b>3 Opname</b>	Opnemen en monteren.	Ondersteuning tijdens opnames en montage + feedback op gebruik vakinhoudelijke- en structuurbegrippen tijdens de opname.
<b>4 Reflectie</b>	Leerling stelt individueel en op eigen ervaring gebaseerd juryrapport op.	Geeft leerlingen inhoudelijke feedback op geschreven juryrapport.

- 1) <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=oFgn10akD06gqkv5WkoQ5wDtW8rkgf1GnIn2DkXDjhJURTA2NIAyODNRUlgzMVpKMIRaMktVSElOQS4u>  
In de **eerste fase** vullen leerlingen een vragenlijst in (voorbeeld bijgevoegd) waarin zij hun niveau bepalen, laten zich inspireren en stellen een script op. In hun script arceren zij gebruikte vakinhoudelijke- en structuurbegrippen. Zij creëren voor bij elkaar horende begrippen een begrippenstructuurschema (zie *figuur 1* in de opdracht. Het begrippen-geeft vormt de *talking piece* voor deze nabespreking, dit schema geven goed weer hoe sterk het script van de leerling is en wat er nog verbeterd kan worden.
- 2) In de **tweede fase** verdiepen leerlingen zich ineens elkaars werk en formuleren zij feedback en historische vragen. De docent geeft feedback (schriftelijk en/of verbaal) op het aangeleverde draaiboek.
- 3) In **fase drie** nemen leerlingen op en monteren zij het opgenomen materiaal. Er wordt aangeraden leerlingen niet langer dan dertig minuten te laten opnemen, zo blijft er na montage grofweg tien à vijftien minuten over. Als leerlingen niet over de hardware of de vaardigheden bezitten om de podcast te monteren, dan is een onbewerkte opname geen probleem. Een niet-bewerkte opname geeft de docent zelfs een completer beeld over de leerlingen.
- 4) Tijdens de **vierde fase** stellen leerlingen individueel een juryrapport op. Iedere leerling. Zij doen dit grofweg volgens dezelfde eisen als het opstellen van het script. Aan het eind van de vierde fase reflecteren leerlingen op de mate waarin de opdracht hun beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen heeft verbeterd.

#### **Verder lezen:**

##### **Historisch redeneren**

Jannet van Drie en Carla van Boxtel, ‘Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the Past’ *Educational Psychology Review* 20 (Juni 2008).

##### **Contextualiseren**

Tim Huijgen, *Balancing between Past and Present: Promoting students’ ability to perform historical contextualization* (Groningen 2018)

##### **Taalgericht vakonderwijs**

Jannet van Drie, *Taalgericht Vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken een handreiking voor opleiders en docenten* (Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken 2012).

Maaïke Hajer en Theun Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Bussum 2004).

##### **Begripsvorming**

Wouter Smets, ‘Vier ontwerpprincipes voor het leren van historische begrippen door leerlingen’, *Dimensies* 4 (2022).

##### **Educatieve podcasts**

Christopher Drew, ‘Edutaining audio: an exploration of education podcast design possibilities’ *Education Media Journal* 54 (2017).

---

**Bijlage 11. Definitieve ontwerp. (Vormgegeven na praktische test met leerlingen en analyse)**



**Praktische Opdracht, Toets 5, weging: 1x  
4VWO - 2021 – 2022  
De historische podcast**

**Introductie**

Periode drie en vier staan in het teken van een praktische opdracht. Tijdens deze praktische opdracht werken jullie aan het voorbereiden, opnemen en nabespreken van een historische podcast.

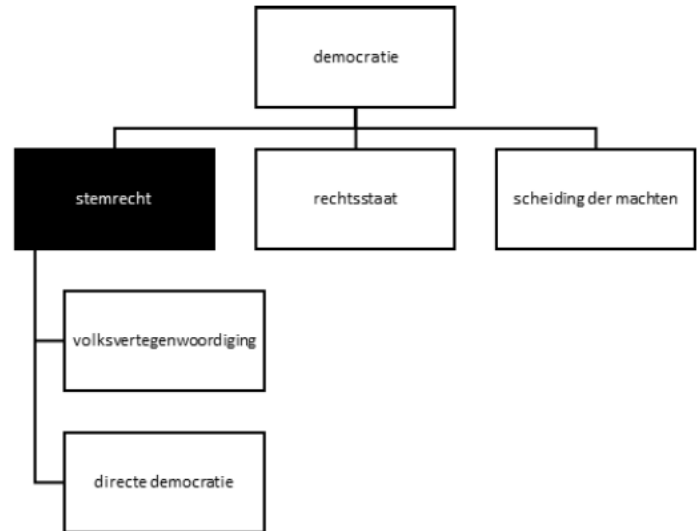
**Doel**

Deze praktische opdracht heeft als doel jullie te helpen bij de ontwikkeling van jullie *historische* taalgebruik. Goede beheersing van de historische taal is misschien wel de belangrijkste vaardigheid die nodig is bij het vak geschiedenis! Om te oefenen met historisch taalgebruik, gaan jullie in groepjes van drie of vier leerlingen in debat over de vraag welke historische figuur het verdient om te worden vereeuwigd in ons lokaal.

### Historisch taalgebruik:

Al sinds de brugklas vind je aan het eind van ieder hoofdstuk in je geschiedenisboek een begrippenlijst, daar vind je de vakinhoudelijke begrippen. De betekenis van een begrip uit je hoofd kennen, betekent niet automatisch dat je het begrip daadwerkelijk beheerst.

Bij het begrip *democratie* (bestuursvorm waarbij het volk beslist) is alleen de definitie niet genoeg om echt met het begrip te kunnen werken. Hiervoor heb je ondersteunende begrippen nodig. Hiernaast is een schema afgebeeld waarin ondersteunende begrippen voor *democratie* zijn weergegeven.



In de allereerste paragraaf in de brugklas heb je geleerd over *oorzaak, gevolg en aanleiding*. Dit zijn voorbeelden van zogenaamde **structuurbegrippen**.

Structuurbegrippen gebruik je om het verleden te onderzoeken en te beschrijven. De meest voorkomende **structuurbegrippen** zijn: *oorzaak, gevolg, aanleiding, continuïteit, verandering en standplaatsgebondenheid*.

### Vier fasen:

De praktische opdracht bestaat uit vier fasen. Je ontvangt feedback op het materiaal wat je in iedere fase produceert.

- 1. Redactiewerk:**  
Introductie, groepen vormen, inspiratie en schrijven script.
- 2. Afstemming:**  
Onderling afstemmen scripts.
- 3. Opname:**  
Opnemen en monteren podcast.
- 4. Reflectie:**  
Opstellen individueel juryrapport.

### Beoordeling en feedback

Je ontvangt tijdens de praktisch opdracht een beoordeling en feedback per fase. Het complete beoordelingsformulier vind je aan het eind van dit document. Na afronding geef je je mening over de mate waarin de praktische opdracht volgens jou voldoet aan het gestelde doel.

<b>Fase</b>	<b>Leerling/Groep</b>	<b>Docent</b>
<b>1 Redactiewerk</b>	Leerling stelt individueel script voor bijdrage aan podcast op.	Geeft leerlingen inhoudelijke feedback op opgestelde script.
<b>2 Onderlinge afstemming</b>	Groep levert gezamenlijk draaiboek aan.	Geeft groep feedback op het samengestelde script.
<b>3 Opname</b>	Opnemen en monteren.	Ondersteuning tijdens opnames en montage + feedback op gebruik vakinhoudelijke- en structuurbegrippen tijdens de opname.
<b>4 Reflectie</b>	Leerling stelt individueel en op eigen ervaring gebaseerd juryrapport op.	Geeft leerlingen inhoudelijke feedback op geschreven juryrapport.



## 1. Redactiewerk.

In deze eerste fase vorm je een groep, ga je kennis maken met (historische) podcasts en beluister je meerdere (historische) podcasts om inspiratie op te doen en verricht je redactiewerk.

- Vorm een groep van drie à vier leerlingen en geef jullie namen door.
- Beluister de trailer van *Alle Geschiedenis Ooit* en *De Bourgondiërs*. Bedenk en bespreek verschillen tussen deze twee trailers in je groepje.
- Beluister individueel meerdere (delen van) podcasts en ga op zoek inspiratie voor jullie format. Noteer segmenten/delen van de podcasts die je aanspreken, deze aantekeningen gebruik je tijdens fase 2.
- Jullie sluiten deze stap af met de keuze voor jullie personage. Jullie personages moeten uit hetzelfde tijdvak komen. Dit tijdvak moeten we al hebben behandeld in de les. Werk je voorbereiding op je podcast uit door het gebruik van het formulier op de volgende bladzijde.

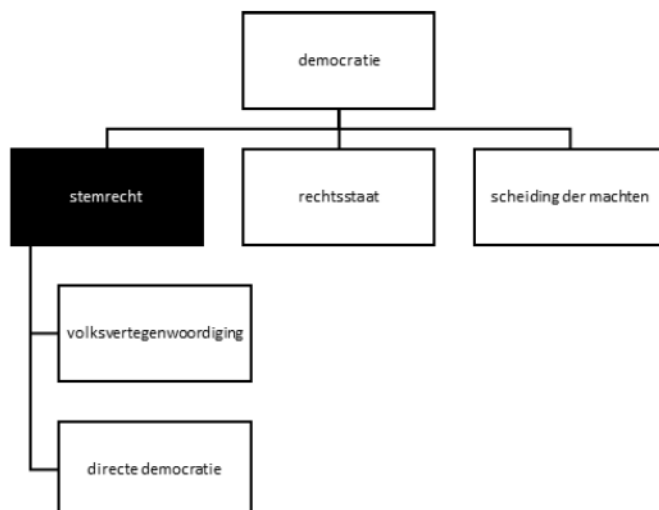
---

Keuze voor personage en

- Een schets van de historische context.
  - Een historische context creëer je door een beeld te schetsen van de wereld waarin jouw persoon leefde. Maak hierbij gebruik van religieuze- sociale-, politieke-, economische-, en culturele factoren en houd rekening met de chronologie.
- Argumenten waarmee je duidelijk maakt waarom deze persoon een plek in het lokaal verdient.
  - De historische context en de argumentatie hoeft niet los van elkaar beschreven te worden. Je kunt er ook voor kiezen om argumenten te formuleren in de historische context. Je kunt een (helden)daad bijvoorbeeld ook gebruiken als argument.
- De opdracht heeft als doel jullie beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen te verbeteren.
  - Als je een **vakinhoudelijk begrip** gebruikt in de schets van de historische context of je argumentatie, arceer dit dan in het **rood**.
  - Gehanteerde begrippen voeg je, met uitleg, toe aan een begrippenlijst.
  - Als je in de schets van de historische context of in je argumentatie gebruik maakt van een **structuurbegrip**, arceer je dit in het **geel**.

## Tips voor het opstellen van het script:

- Ga op zoek naar *betrouwbare* bronnen. Ter beoordeling van de betrouwbaarheid van een website kan je gebruik maken van *bijlage 1: beoordelingsformulier betrouwbaarheid internetbronnen*.
- **Bijlage 2: Woordenlijst oorzaken en oorzakelijke verbanden** kan je helpen met het inzetten van structuurbegrippen.
- Je kunt op een website controleren wanneer de informatie voor het laatst is gewijzigd door de volgende handeling uit te voeren:  
Type in de adresbalk: *javascript:alert (document.lastModified)*
- Heb je moeite met het vinden van relevante en betrouwbare informatie? → Vraag je docent en/of klasgenoten om hulp met zoeken.
- Beperk je niet tot alleen websites in je zoektocht naar informatie. Zoek online naar relevante boeken/hoofdstukken/artikelen en vraag je docent deze boeken te verzamelen als ze niet online in te zien zijn.
- Veel boeken zijn digitaal in te kijken via de website van universiteiten. Wil je hier gebruik van maken, meld je dan even bij je docent.
- **Let op!** Voorkom *presentisme*, de projectie van hedendaagse normen en waarden op het verleden. Voorbeeld: De ruil van New-York voor Suriname is vandaag de dag onlogisch, maar was in de zeventiende eeuw goed te verklaren.
- Om een begrip goed te kunnen gebruiken in je podcast moet je kennis hebben van de betekenis van het begrip zelf, maar ook van verwante begrippen. Een goede manier hiervoor is een **begrippenschema**.
- **Figuur 1** geeft een goed overzicht van de begrippen die verwant zijn aan het begrip *democratie*.
  - Maak een woordweb rond het begrip democratie.
  - Gebruik ook de begrippenlijsten in je boek.
  - Zoek voor alle ondersteunende begrippen de betekenis op.
  - Je kan je schema bespreken en verbeteren samen met klasgenoten en je docent.



Figuur 5: begrippenstructuur-schema.

## 2. Onderlinge afstemming script.

In deze fase bereiden jullie het draaiboek voor jullie podcast voor. Hiervoor gebruiken jullie de aantekeningen die jullie hebben gemaakt tijdens het luisteren naar al bestaande podcasts en jullie zelf samengestelde script.

- Lees elkaars script en neem de bijgeleverde begrippenlijst en structuurschema's ter verduidelijking door. Formuleer een aantal **historische vragen** bij ieder script. Deze vragen kan je gebruiken tijdens de opname van de podcast.
  - o Een **historische vraag** is *beschrijvend, verklarend, vergelijkend of waarderend* van aard.
  - o Vragen vanuit je persoonlijke interesse zijn voor de podcast interessanter dan vragen ter verduidelijking van een onderwerp, maar schroom niet om verduidelijking te vragen als dat nodig is!
- Besluit gezamenlijk over een **format**.
  - o Kies je voor een lineaire bespreking, een debatvorm of een discussie aan de hand van een aantal vooraf geformuleerde criteria? Denk terug aan de beluisterde podcasts en wees creatief!
- Stel gezamenlijk een draaiboek voor jullie podcast op. Schrijf niet helemaal uit wat jullie gaan bespreken, kies voor steekwoorden. Zo voorkomen jullie dat de podcast een voorleeswedstrijd wordt.

### **Tips:**

- Als je wilt bewijzen dat jouw persoon het echt meer verdient om te worden vereeuwigd in ons lokaal, dan is het taak om op conceptueel-niveau te discussiëren.
  - o Probeer feitelijke begrippen in dat geval meer conceptueel van aard te maken.
- Deel de podcast in zoals je ook een tekst zou indelen, denk dus aan inleiding, middenstuk en slot!

### 3. Opname podcast.

In deze fase gaan jullie de podcast opnemen en monteren. Wees niet bang als een deel van jullie gesprek tijdens de opname even niet goed verloopt, neem even rust en probeer dat gedeelte nog eens op te nemen. Luister als jullie klaar zijn met opnemen direct jullie opnames terug. Als er een deel slecht hoorbaar is, kan je dat direct herstellen! Uiteindelijk knip je het minder goed gelukte gedeelte gewoon uit je definitieve opname.

- Probeer de lengte van de definitieve opname tussen de twalf en vijftien minuten te laten zijn. Je ruwe opname zal dus langer zijn.
- Je wordt in deze fase beoordeeld op het verbale gebruik van **vakinhoudelijke-** en **structuurbegrippen**.
- Je kunt gebruik maken van het opnamemateriaal van school, maar voel je vrij om thuis op te nemen als je beschikt over eigen opnamemateriaal.
- Na het monteren van de podcast levert ieder groepje twee bestanden in: de gemonteerde versie en het gehele audiobestand.
  - Deze twee bestanden zijn hoogstwaarschijnlijk te groot om via email te sturen, gebruik in dat geval *WeTransfer*.

#### **Tips:**

- Probeer een complete product vorm te geven, denk bijvoorbeeld aan een *jingle* of een *bumper*. Denk ook hierbij terug aan de podcasts die jullie ter inspiratie hebben geluisterd.
- Maak voor de montage van je podcast gebruik van de software op de computers in lokaal CL1.
  - Schroom niet om hierbij klasgenoten om hulp te vragen, jullie ICT-skills zijn geen onderdeel van het doel van deze praktische opdracht.

## 4. Reflectie

Na opname en montage is het verstandig (en vaak erg ongemakkelijk) om je podcast in het geheel terug te luisteren. Je vergeet snel details die belangrijk zijn geweest in de keuze die jullie hebben gemaakt, maar die details gaven vaak juist wel de doorslag in de gemaakte keuze.

- Ieder groepslid levert een eigen juryrapport aan.
    - Beargumenteer in dit juryrapport de door jullie gemaakte keuze vanuit jouw perspectief.
    - Niet ieder groepslid kent dezelfde waarde toe aan ieder argument
    - Het is mogelijk dat jij je niet volledig herkent in de door jullie gemaakte keuze, beschrijf dit dan in je juryrapport!
  - Hanteer dezelfde methode als tijdens het opstellen van je script. Maak wederom gebruik van **vakinhoudelijke** en **structuurbegrippen**.
  - Het begrippenstructuur-schema kan je, als je dat nodig vindt om jullie beslissing te onderbouwen, aanpassen en/of aanvullen.
  - Op de volgende pagina vind je de eisen waar het juryrapport aan moet voldoen.
- 

### Eisen juryrapport

In het juryrapport onderbouw je de door jullie gemaakte keuze, door:

- De historische context te schetsen waarin de persoon leefde.
  - De argumenten die volgens jou de doorslag hebben gegeven in jullie keuze te herformuleren.
  - De opdracht had als doel jullie beheersing van vakinhoudelijke- en structuurbegrippen te verbeteren.
    - Als je een **vakinhoudelijk begrip** gebruikt in de schets van de historische context of de argumentatie, arceer dit dan in het **rood**.
    - Gehanteerde begrippen voeg je, met uitleg, toe aan een begrippenlijst.
    - Als je in de schets van de historische context of in je argumentatie gebruik maakt van een **structuurbegrip**, arceer je dit in het **geel**.
  - Door de gebruikte begrippen in een begrippenstructuur-schema te plaatsen, toon je aan dat je de betekenis en de reikwijdte van het gebruikte begrip kent.
    - In tegenstelling tot stap 1 maak je nu ook relaties tussen begrippen duidelijk. Bij stap 1 heb je de ondersteunende begrippen alleen aan het hoofdbegrip gekoppeld.
    - Probeer nu een schema te maken waarin je verder redeneert. Verbind een begrip aan het hoofdbegrip en ga zo steeds dieper op de stof in.
-

## **Bijlage 12. Logboek en gespreksverslagen**

Observaties, verslagen van klassikale- en individuele gesprekken tijdens uitvoering praktische opdracht. Geordend per stap in het geëvalueerde ontwerp. Interessante observaties zijn **gearceerd**.

### **Observaties**

#### **Stap 1: Opstellen script**

Gezamenlijk gestart in computerlokaal. Verdere uitwerking in eigen tijd.

<b>Vrijwel iedereen start met zoeken naar interessante personages. Enkeling heeft al een personage gekozen.</b>
<b>Veel Wikipedia en Historiek.net te zien.</b>
<b>Twee groepen kiezen ervoor eerst een context te schetsen a.d.h.v. het handboek.</b>
<b>Personages van Marx tot Camus en van Tupac tot Drees; weinig samenhang.</b>
<b>Interessante personages; veel leerlingen kiezen een personage wat hen representeert.</b>
<b>Schetsen van een context rondom personage gaat leerlingen goed af.</b>
<b>Concluderend aan het eind van de stap: veel goede contexten, missend: argumenten voortkomend vanuit die context</b>
<b>Taalsteun; lijkt voldoende geboden op basis van aangeleverde historische contexten</b>

#### **Stap 2: Afstemming scripts**

Gezamenlijke start tijdens de les, verdere uitwerking in eigen tijd. Observaties gebaseerd op conclusies eerdere stappen en naar aanleiding van vragen van leerlingen.

<b>Historische vragen formuleren op basis van andermans script (relatief onbekende context) lijkt lastig.</b>
<b>Pleit voor verplichten keuze personages met duidelijke connectie in definitieve ontwerp</b>
<b>Het lijkt erop dat de het opstellen van een context rondom een personage uit een tijdperk wat op dat moment in de reguliere lessen niet aan de orde is, te</b>

**veel vraagt. → Stap toevoegen met bredere context-schets i.p.v. alleen rondom personage is een optie.**

**Vraag leerling over hoe dichtgetimmerd een opzet voor de opname moet zijn.  
Antwoord: staat jullie vrij. → Achteraf twijfel: bied ik zo voldoende steigers?**

### **Stap 3: Opnemen podcasts**

Vond in het geheel plaats buiten de lessen. Observaties gebaseerd op conclusies eerdere stappen en naar aanleiding van vragen van leerlingen.

**Vraag van leerling over lengte opname → max. 30 minuten**

**Tijdens (terug)luisteren: personages liggen ver uit elkaar → gaat ten koste van het niveau van de uitwerking ontwerp criterium interactie.**

**Contextrijk komt goed terug; leerlingen kiezen en verdedigen personage wat hen representeert**

**Taalsteun; Bied in deze fase voor mijn gevoel weinig taalsteun**

**Taalsteun; Moet ik tijdens de opname taalsteun(steigers) bieden? → Of is de nabespreking juist de taalsteun (en tevens interactie)**

### **Stap 4: Juryrapport**

Gezamenlijke start tijdens de les, verdere uitwerking in eigen tijd. Observaties gebaseerd op conclusies eerdere stappen en naar aanleiding van vragen van leerlingen.

**Doorlopend: Opdracht in vervolg beter omkaderen; thema's en vooraf opgestelde (of samen opgestelde) begrippenlijsten leiden hoogstwaarschijnlijk tot**

**Uitwerkingsformulieren zouden kunnen zorgen voor uniformere (beter vergelijkbaar) resultaten → vrijheid biedt leerlingen ruimte, maakt analyse moeilijker → zouden tevens als taalsteun kunnen worden gebruikt**

**Conclusies uit deze en voorgaande stappen worden niet geopperd in focusgroepen → lijkt zo op pionieren.**

**Onvoorspelbaarheid Taalgericht vakonderwijs (hoe veel steigers/hoe veel ruimte) groter dan ik had verwacht.**

**Huidige vorm van opdracht is voornamelijk verklarend/beschrijvend → waarden/evalueren/vergelijken vindt nog te weinig plaats.**

**Laatste twintig minuten: Evaluatie afgenomen via Microsoft Forms**

**Verslagen gesprekken**

Selectie (geparafraseerd) relevante onderdelen gesprekken met leerlingen per stap.

**Stap 1: Gesprekken over opgesteld script**

Gesprek met	Personage	Inhoud	Uitkomst
<b>Leerling 1</b>	Tupac Shakur	Respondent heeft het leven van Tupac samengevat; script bevat argumenten die hieruit voortvloeien. Geeft aan voor Tupac te kiezen, want hij voelt representatief. Herkent zich weinig in de lesmethode.	Argumenten opstellen en uitleggen waarom jij juist voor Tupac kiest <b>(representatie)</b>
<b>Leerling 2</b>	Marie Curie	Maak je argumenten eigen.	Waarom kies jij juist voor Marie Curie en niet bijvoorbeeld voor Pierre?
<b>Leerling 3</b>	Rosa Parks	Summiere biografie Rosa Parks aangeleverd; destilleer hier argumenten uit en leg uit waarom juist R.P.	Maak Rosa Parks symbool voor (nog niet opgelost) probleem. Waarom niet bijv. MLK?
<b>Leerling 4</b>	Anne Frank	Respondent zocht bevestiging voor persoonskeuze; script vooral uitleg wie A.F. was. Dat is bekend, dus vertaalslag nodig.	Probeer uit te leggen waarom juist A.F. symbool staat voor WOII.
<b>Leerling 5</b>	S. van Houten	Argumenten al op papier; zet een hele belangrijke ontwikkeling <u>voor ons</u> (leerlingen/kinderen) in gang.	Goed argument, maar slechts 1. Zorg ervoor dat je dit context geeft en daardoor aan kracht laat winnen.
<b>Leerling 6</b>	Beyonce	Icoon, vrouw (van kleur). Kan jij aan je groepsgenoten uitleggen waarom juist Beyonce hier moet hangen naast bijv. WvO?	Denk na over concepten (tegelijktijd begrippen) die jij aansnijdt. Representatie/feminisme.



<b>Leerling 7</b>	Harry Styles	Activistisch; maar waarvoor/ voor wie? Waarom lees ik dat niet terug?	Geef voorbeelden activisme en leg urgentie uit!! Vergeet niet aan begrippen/concepten te denken.
<b>Leerling 8</b>	Ghandi	Welke ontwikkeling uit het boek representeert Ghandi?	Bed hem in in de methode! Je hebt mazzel dat die begrippen er dus al staan.
<b>Leerling 9</b>	Willem v. Oranje	Makkelijke keus; dus uitdaging voor de boeg. Begrippen al bekend, dus ik verwacht goede beheersing.	Hij hangt al in het lokaal; dus aan jou de taak dit te beargumenteren. Bijvoorbeeld als bijschrift.
<b>Leerling 10</b>	Eisenhower	Je kiest voor een representatie van WOII → heldendaden?	Waarom WOII? Waarom representeert D.E. die periode?
<b>Leerling 11</b>	J.I. de la Cruz	Gave keus; onbekend. Waarom kennen wij <i>HAAR</i> niet. Waarom is dit nog actueel?	Maak van haar verhaal ook jouw verhaal als jonge vrouw.
<b>Leerling 12</b>	M.L. King Jr.	Waarom gekozen voor MLK? Waarom vind jij dat hij meer erkenning verdient?	Verkort de biografie en maak er een context van → oog voor tijdsgeest
<b>Leerling 13</b>	James Watt	Vind je hem een held om zijn invloed of om daden?	Ga duidelijk maken dat jij invloed belangrijk acht → geef dus aandacht aan de gevolgen ipv de daden.
<b>Leerling 14</b>	Karl Marx	Verbazing. Aandacht voor filosofie Marx i.p.v. uitwerking in communisme	Zorg voor een coherent verhaal waarin je visie v.s. reputatie onderscheidt.
<b>Leerling 15</b>	B. Obama	Houd rekening met mindere kant: bombardementen, onvervulde beloften etc.	Staat Obama misschien symbool voor een (generatie?) Amerika wat momenteel bedreigd wordt?

<b>Leerling 16</b>	N. Mandela	Absolute held; maar waarom juist hij?	Maak een link tussen zijn daden/invloed en het heden → waarom nog actueel.
<b>Leerling 17</b>	M. de Ruyter	Tijd waar we momenteel niet al te best op terugkijken. Dus spannende keuze.	Is Michiel de Ruyter een figuur die juist in die 17 <sup>e</sup> - eeuw zich onderscheidde? (bezien huidige tijdsgeest)
<b>Leerling 18</b>	Mohammed	Vind jij dat er in onze methode voldoende aandacht is voor <i>jouw</i> geschiedenis?	Deel de kennis over jouw persoon met je groep en maak zijn invloed duidelijk
<b>Leerling 19</b>	Augustus	Focus je op langdurige invloed van Augustus	Wat maakt dat Augustus een figuur die is wij moeten vereren met bijv. een beeld in het lokaal?
<b>Leerling 20</b>	Hatsjepsoet	Wat zijn de onderscheidende factoren?	Maak duidelijk dat jouw figuur uniek is voor haar (en deze) tijd. Functie, sekse etc.
<b>Leerling 21</b>	S. Petrov	Heldendaad; doden voorkomen	Hadden wij hier gezeten zonder hem?
<b>Leerling 22</b>	Albert Camus	Jij kiest voor een auteur; maak duidelijk dat je ook een held kan zijn door mensen geluk te schenken. + aandacht voor dekolonisatie?	Leg uit wat de invloed van een artiest kan zijn op (een groep) mensen.

## Stap 2: Gesprekken over afstemming scripts

Gesprek met	Inhoud	Uitkomst
-------------	--------	----------

<b>Groep 1</b>	Ongemotiveerde groep Allen matig script; niet aan opdracht voldaan. generaliserend, weinig diepgang.	Voor goede beoordeling en goede podcast is herstelwerk nodig. Vooral: hoe vergelijk je zulke uiteenlopende personen, dus bedenk kaders!
<b>Groep 2</b>	Scripts verbeterd na gesprek. Hoe kan je JI de la Cruz vergelijken met MLK & RP?	Bedenk een manier om een vergelijking te maken tussen MLK/RP en de la Cruz
<b>Groep 3</b>	Scripts prima! Overeenkomst tussen Watt en Curie; hoe ga je Frank hierin opnemen?	Bedenk een manier om Industriële revolutie/wetenschap te vergelijken met rol A.F.
<b>Groep 4</b>	Keurige scripts, perfect aan opdracht voldaan. uiteenlopende personages. Dus ga op zoek naar een manier om af te wegen/waarderen	Hoe vergelijk je een farao, kunstenaar en een sovjet-officier?  *Klinkt als het begin van een mop.
<b>Groep 5</b>	Keuze voor Marx pakt beter uit dan gedacht; interessante visie. Soort <i>Cold War-podcast</i> ; Alle drie de personen hebben duidelijke rafelranden.	Zou je iets kunnen doen met de donkere kanten? Dus: ondanks [.....] toch aandacht voor in het lokaal. Moet je perse een held zijn? En is een held altijd zonder zonden?
<b>Groep 6</b>	Duidelijk cultureel/populaire invalshoek; zeer gemakkelijk te vergelijken!	-representatie [etniciteit/cultuur/leeftijd] -genoeg aandacht voor cultuur in de methode? -waarom zijn deze personen juist nu iconen?

### Stap 3: Gesprekken over opnemen/opgenomen podcasts

Geen relevante vragen binnengekomen.

### Stap 4: Gesprekken over opgestelde/opstellen juryrapporten, tevens nabespreking podcast.

Gesprek met	Inhoud	Uitkomst
<b>Groep 1</b>	Weinig structuur in podcast. Niet van iedereen werk ontvangen. Teleurstellende verwerking v/d feedback.	Volgend schooljaar vergelijkbare opdracht; verbeterpunten worden opgenomen in plan 5vwo (verplicht onderdeel)
<b>Groep 2</b>	2/3 personen kunnen vergelijken en waarderen. Derde personen viel buiten de geformuleerde kaders.	Les voor volgend jaar: zorgen voor drie personen binnen een vergelijkingskader.
<b>Groep 3</b>	2/3 personen kunnen vergelijken en waarderen op zelfde grond. Doorslag voor A.F. goed; slechts beschrijvend ipv acterend!	Les voor volgend jaar: zorgen voor drie personen binnen een vergelijkingskader.
<b>Groep 4</b>	Waarderen en evalueren van uiteenlopende personen geslaagd. Levens redden vs. Waarde geven aan leven is echt een mooie afweging. Prachtig.	Benieuwd naar jullie resultaten bij personen met nauwer verband.
<b>Groep 5</b>	Vergelijkingsgrond gevonden in functie van POTUS. Voorkennis over communisme bleek te min → hierdoor te veel generalisatie.	Kies voor bekende concepten of lees je meer in. Komt de kwaliteit van discussie, waardering en evaluatie ten goede.

<b>Groep 6</b>	Leuke overeenkomst; artiest. Actuele persoonskeuze. Feedback onvoldoende verwerkt → meer aandacht voor eigentijdse, diverse, culturele iconen.	Neem feedback mee naar volgend jaar; verdieping.
----------------	--	--

## Bijlage 13. Leerlingmateriaal. (Geschreven)

### Leerling 1

Script.

Tupac Amaru Shakur beter bekend als 2pac was een Amerikaanse rapper die naar mijn mening moet worden gezien als held.

Waarschijnlijk zullen jullie niet weten wie hij is dus ik zal eerst wat meer uitleg geven.

Tupac Shakur is de zoon van Afeni Shakur die het grootste gedeelte van haar zwangerschap in de gevangenis zat, dat kwam doordat ze een Black Panther was, wat een politieke organisatie is die op kwam voor de rechten van de zwarte minderheid in de Verenigde Staten. Mede door het feit dat zijn moeder een Black Panther was, verhuisde Tupac rond zijn 12/13de naar Oakland. Daar kwam hij in contact met de verkeerde soort mensen omdat hij geld wilde verdienen voor zijn familie. Dit kon zijn moeder niet doen omdat ze verslaafd raakte aan crack nadat zijn stiefvader (ook een Black Panther) opgepakt was. Op 15-jarige leeftijd begon Tupac met rappen maar hij bracht pas zijn eerste album uit toen hij 20 was. Hij speelde in zijn leven in meerdere films, onder andere in Poetic justice met Janet Jackson. In 1994 werd hij tijdens een overval 5 keer geraakt waarvan 2 kogels in het hoofd kwamen, hij overleefde het maar nog voordat hij uit het ziekenhuis was, werd hij aangeklaagd voor de verkrachting van fan. Dit is nooit bewezen maar alsnog kreeg hij een gevangenisstraf van vier en een half jaar waarvan hij maar 8 maanden heeft gezeten. Op 7 september 1996 werd Tupac weer beschoten, wat hij deze keer niet overleefde.

Nu vraag je je waarschijnlijk af: waarom zou deze willekeurige rapper met een nogal rommelig leven nou als held moeten worden beschouwd?

Nou Tupac Amaru Shakur is tot op de dag van vandaag de meest invloedrijke rapper van de wereld. Grote kans dat jouw favoriete rapper Tupac als voorbeeld heeft. Hij veranderde de hiphopscene niet alleen, hij maakte het ook groter dan het ooit was geweest. Door hem wilde iedereen opeens rapper worden waarvan sommige succes hadden. Neem als voorbeeld Dr. Dre. Ik geef toe dat dat nog niet per se een reden is om hem een held te noemen dus laten we kijken naar zijn muziek. In zijn muziek praat hij over zijn leven maar ook komt hij op voor minderheden in de VS, praat hij over rechten voor de zwarte bevolking en heeft hij ook een liedje waarin hij zijn respect voor donkere dames uit namelijk *Keep your head up*. Tupac is meerdere keren (bijna) opgepakt omdat er werd gezegd dat zijn muziek de overheid ondermijnde. Vooral zijn eerste album was niet erg geliefd bij de overheid. In de muziek zie je ook het talent van Tupac terugkomen, hij wordt dan ook vaak een lyrical god genoemd. Hij heeft dan ook een heel album geschreven, opgenomen en gemixt in één week, wat niemand anders ooit eerder had gedaan. In zijn liedje *words of wisdom* zie je zijn muzikale talent goed naar voren komen zo zei hij bijvoorbeeld: *'pledge allegiance to a flag that neglects us. Honour a man that refuses to respect us?'* Hij vraagt zich dus af of hij trouw moet zweren aan een land wat zwarte mensen negeert en of hij de president die geen respect heeft voor zwarte mensen moet eren. Door zijn muziek voelde veel mensen zich eindelijk gehoord en gerepresenteerd.

Voornamelijk jonge zwarte mannen en jongens voelde zich eindelijk gehoord omdat door Tupacs muziek hun verhaal werd verteld. Dat was vroeger zo maar als Tupac nu als held zou worden beschouwd zou dat nog steeds zouden veel mensen zich nog steeds gerepresenteerd voelen. Bovendien zou ik (en waarschijnlijk ook een heleboel andere mensen van kleur) het fijn vinden om ook eens gerepresenteerd te worden door een zwart persoon in de geschiedenis die niet wordt afgebeeld als slaaf. Dit alleen al zou fijn zijn voor personen van kleur en als dit persoon ook nog eens Tupac is denk ik dat nog meer mensen zich eindelijk is gerepresenteerd voelen omdat Tupacs leven nou eenmaal niet perfect was. Hij heeft veel foute dingen gedaan maar dat neemt niet weg dat hij geen 'goed' persoon was en ik denk dat veel mensen die ook een moeilijker leven hebben het daarom ook fijn vinden om een niet 'perfect' persoon/verhaal terug te zien in de geschiedenis. In de muziek zie je ook het talent van Tupac terugkomen, hij wordt dan ook vaak een lyrical god genoemd. Hij heeft dan ook een heel album geschreven, opgenomen en gemixt in één week, wat niemand anders ooit eerder had gedaan. Tupac heeft ook meerdere acties ondernomen om de zwarte gemeenschap te helpen. Zo ondersteunde hij meerdere goede doelen maar richtte hij ook zelf meerdere goede doelen op om de jeugd te helpen, helaas werden veel deze projecten stopgezet. Eén van deze projecten had de naam Thug life, het woord thug werd toen (nu nog steeds) gebruikt voor een gangster of buitenstaander, een thug werd dus als iets slechts gezien. Tupac veranderde betekenis van 'thug life' in The Hate U Give Little Infants Fucks Everybody, hiermee doelde hij op het feit dat de overheid kinderen in de achterstandswijken niet genoeg ondersteunde en de gevolgen daarvan worden de problemen van heel de wereld. Dit is één van de meer bekende uitspraken van Tupac, een andere bekende uitspraak van hem is dat over 'the rose that grew from concrete': als een roos uit beton groeit zal iedereen hem bewonderen vanwege zijn uitzonderlijke prestatie en niet kijken naar zijn onvolmaaktheden, waardeer vanwaar een persoon gekomen is en tot waar een persoon gekomen is in plaats van alleen te praten over alles wat dat persoon gedaan heeft. Deze teksten worden beide tot de dag van vandaag nog veel gebruikt en dat is nog maar een klein stuk van alles wat Tupac de wereld heeft nagelaten. Ik vind dus dat Tupac Amaru Shakur moet worden gezien als held, niet alleen door zijn muzikale talent en invloed in de hiphopscene maar vooral omdat hij de zwarte minderheden een stem gaf, representeerde en gezien liet worden.

## Leerling 2

### Script Marie Curie

Marie Curie leefde in de 19e en 20e eeuw (1867-1934).

De 19e eeuw was de periode van 1801 tot 1900. De 19e eeuw volgde de 18e eeuw op en kwam vóór de 20e eeuw. De 19e eeuw staat bekend om de Industriële Revolutie, vandaar ook wel de IJzertijd genoemd. In de 19e eeuw kwamen er fabrieken, die welvaart brachten maar ook ongezonde arbeidsomstandigheden. De 19e eeuw stond ook bekend om verschillende politieke stromingen, elk met een eigen kijk op de samenleving.

In de 19e eeuw speelde de sociale kwestie een rol, net als democratisering. Het land moet democratischer worden bestuurd en bovendien moet de bevolking beter worden. In de 19e eeuw werden ook landen als Duitsland, België en Italië gesticht en werd Nederland een koninkrijk. Veel landen bouwden samen met Frankrijk en Groot-Brittannië een groot koloniaal rijk op.

Vrouwen- en kinderarbeid waren sociale factoren die kenmerkend zijn voor de 19e/20e eeuw. Als gevolg van de lage lonen werkt het hele gezin in de fabriek, ook vrouwen en

kinderen. Zowel kinderen als vrouwen krijgen minder betaald dan mannen. Rond 1860 werkten een half miljoen Nederlandse kinderen in fabrieken.

Vrijheid, rede en gevoel definieert de 19e-eeuwse kunst en cultuur. Het leidt tot verschillende stromingen: De rigoureuze, rationele stijl van het **neoclassicisme** van de Verlichting was populair bij de Franse en Napoleontische revolutionairen en bleef de dominante stijl tot 1850. Daarnaast ontwikkelde de kunst zich vooral vanuit het gezichtspunt van gevoel: de romantiek. Later gaf dit **aanleiding** tot **realisme**, een kunst die vooral de sociale realiteit en de barre omstandigheden waarin veel mensen leefden vertegenwoordigde.

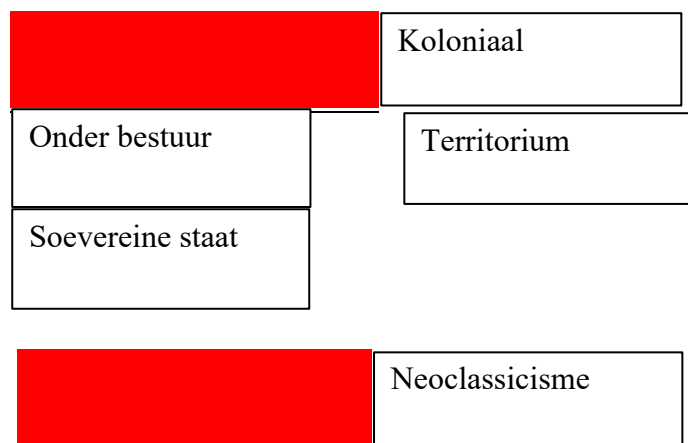
Marie Curie verdient te winnen, omdat ze courageus, uniek, een rolmodel, innovatief en edelmoedig was.

Marie was zeer dapper. Niet alleen toen ze in de Eerste Wereldoorlog naar het front trok om gewonde soldaten te helpen, maar gedurende haar hele carrière. Haar onderzoek naar radioactieve elementen was levensbedreigend. Ze beseftte het eerst niet, maar later begonnen er toch alarmbellen te rinkelen. Curie had echter geen reden om met het onderzoek te stoppen. Het verwoestende effect van de elementen bracht haar zelfs op het idee om **radium** te gebruiken als kankertherapie.

Hoewel ze de gevaren van straling nooit volledig heeft erkend, wist Curie waarschijnlijk in haar hoofd waarom zij en veel van haar collega's leukemie kregen. Toch was ze vastbesloten om **radioactiviteit** te gebruiken om de samenleving te helpen - waar we vandaag nog steeds van profiteren. Radioactiviteit was namelijk een volkomen onbekend fenomeen in het begin van de 20e eeuw - Marie Curie introduceerde de term aan haar man Pierre. Ze is dan ook een absolute pionier op het gebied van natuurkunde en scheikunde. Dankzij zijn ontdekking kon de Nieuw-Zeelandse natuurkundige Ernest Rutherford zijn nu beroemde model van het atoom construeren, dat nog steeds aan alle middelbare scholieren wordt gepresenteerd.

Ook ontving Curie de eerste Nobelprijs voor werk aan radioactiviteit en de tweede voor de ontdekking van de elementen radium en **polonium**. In feite zijn het twee kanten van dezelfde medaille. Het feit dat het Nobelcomité besloot Curie te eren met twee afzonderlijke medailles, toont echter haar belang aan voor natuurkunde en scheikunde. Ze was daarom verder ook zeer belangrijk als rolmodel voor vele vrouwelijke onderzoekers. Marie Curie schond de mannelijke wetenschappelijke basis zonder haar eigen werk aan te tasten.

Aantal begrippen structuurschema's:



Stroming kunst

Grieken en romeinen

Klassieken

## De historische podcast: afstemming scripts

### Historische vragen:

Waarom droeg Anne Frank bij aan de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog?

Waarom was James Watt belangrijk voor de industriële revolutie?

Waarom was Marie Curie belangrijk voor de wetenschap?

### Overeenkomsten:

Marie Curie en Anne Frank leven allebei in een oorlog.

James Watt en Marie Curie zijn allebei uitvinder. Ze leven allebei in de industriële revolutie.

Marie Curie en Anne Frank waren allebei belangrijke vrouwen.

### Draaiboek:

#### Introductie personen

-Annelies Marie (Anne) Frank was een Duits-joods meisje dat wereldberoemd werd met het dagboek dat ze tijdens de Tweede Wereldoorlog schreef, terwijl ze ondergedoken was in het achterhuis. Ze leefde in de 20ste eeuw.

-James Watt leefde in de 18e eeuw in het Verenigd koninkrijk. Hij was een schotse ingenieur en heeft de moderne stoommachine uitgevonden. Deze versterkte de industriële revolutie.

-Marie Curie leefde in de 19e en 20e eeuw en ze was een Pools-Frans schei- en natuurkundige. Zij was heel belangrijk op het gebied van de radioactiviteit, ontving twee Nobelprijzen en ontdekte de elementen polonium en radium.

#### Argumenten

##### -Anne Frank

Tijdens deze onderduikjaren werd haar dagboek steeds belangrijker. Anne schreef hierin over het dagelijks leven in het achterhuis, de angst om ontdekt te worden tijdens het onderduiken, haar ontluikende gevoelens voor Peter, de ruzies met haar ouders, andere onderduikers en haar ambities om schrijver te worden.

Dankzij haar dagboek weten we een stuk meer over hoe de Joden de Tweede Wereldoorlog ervoeren. Anne Frank is daarmee het symbool geworden van de zes miljoen joodse slachtoffers tijdens de Tweede Wereldoorlog.

##### -James Watt

James Watt heeft de stoommachine verbeterd waardoor hij echt gebruikt kon worden. Het menselijke werk werd door machines uitgevoerd. Hierdoor ontstond massaproductie. De moderne stoommachine werd gebruikt in de textielindustrie. Hierdoor nam de industriële revolutie erg toe, die zorgde voor een groeiende welvaart.



De moderne stoommachine werd ook gebruikt in de stoomtreinen en stoomschepen. Handelen over lange afstanden werd makkelijker en sneller. Ook de communicatie werd veel makkelijker. De wereld voelde hierdoor veel kleiner.

De eenheid van vermogen, arbeid per tijdseenheid, is naar hem vernoemd. Hij heeft ook het kopieerapparaat uitgevonden. Dit valt niet te missen in het kantorenleven van nu.

-Marie Curie

Marie was zeer dapper.

Marie Curie ontving de eerste Nobelprijs voor werk aan radioactiviteit en de tweede voor de ontdekking van de elementen radium en polonium.

Toch was ze vastbesloten om radioactiviteit te gebruiken om de samenleving te helpen, waar we vandaag nog steeds van profiteren.

Ze was daarom verder ook zeer belangrijk als rolmodel voor vele vrouwelijke onderzoekers.

### Vragen

Waarom droeg Anne Frank bij aan de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog?

Waardoor was James Watt belangrijk voor de industriële revolutie?

Waarom was Marie Curie belangrijk voor de wetenschap?

### Discussiëren

Kritiek.

### Conclusie

Welke persoon heeft gewonnen?

## Juryverslag

De winnaar van onze 3 personen is James Watt geworden. Ik ben het eens met deze uitkomst, omdat James Watt zijn uitvinding van stoommachines erg belangrijk is geweest.

Hij stimuleerde daarmee onder andere de ontwikkeling van de Industriële Revolutie.

Hierdoor ontstond massaproductie wat leidde tot vergroting de welvaart.

Daarnaast gebruiken we James Watt zijn uitvindingen tot op de dag van vandaag nog steeds. Zo heeft hij ook het kopieerapparaat uitgevonden dat wij nu gebruiken. Verder is de eenheid van vermogen naar hem vernoemd (Watt), dat zegt best veel over hoe belangrijk hij was.

Wel was de keuze best lastig, want Anne Frank en Marie Curie waren ook zeer belangrijke historische personen, maar uiteindelijk hebben we toch voor James Watt gekozen vanwege zijn grote bijdrage aan de Industriële revolutie.

## Leerling 3

Rosa Parks

Naar mijn mening verdient Rosa Parks het om in ons geschiedenis lokaal te komen hangen en daar heb ik een aantal redenen voor.

Rosa Parks leefde in Amerika en was bezig met een vervolgopleiding

laboratoriumtechniek, alleen moest ze daarmee stoppen om voor haar moeder en oma te zorgen. Ook had ze het grootste deel van haar leven een baan als naaister. Later, in begin

van de jaren vijftig werd ze actief bij afro-Amerikaanse burgerrechtenbewegingen. Deze beweging was er om de segregatie(scheiding) tussen blank en zwart te bestrijden. Rond

deze tijd was er in Amerika nog een grote kloof tussen blanke en zwarten mensen, die als minderwaardig werden gezien.

De daad waarmee zij heel bekend is geworden vond plaats op 1 december 1955. In deze tijd waren er op de bus gescheiden plaatsen voor blanke en zwarte mensen. Op deze dag weigerde zij haar "zwart" plaats voor een blank persoon op te geven, omdat het blanke gedeelte vol zat. Dit moest volgens de wet in Alabama waar zij woonde.

Het is natuurlijk heel makkelijk dan maar daarin mee te gaan om gedoe te voorkomen, maar zij kwam voor zichzelf op, wat tot gevolg had dat er veel gedoe kwam. Eerst kreeg ze een boete, maar die wilde ze niet betalen, daarna kwam de politie erbij die haar arresteerde in februari 1956. Ik vind het knap dat zij zo voor zichzelf en haar medemens opkwam. Een rechtszaak volgde, waar Martin Luther King lucht van kreeg en een boycot opzette tegen het busbedrijf. Dit had grote gevolgen, want het bedrijf ging bijna failliet en moest toen de scheiding tussen zwarten en blanken afschaffen. Daarbij was de rechtszaak van Rosa Parks terechtgekomen bij het hoger gerechtshof van Amerika die besloot dat deze rassensegregatie onwettig was. Rassensegregatie is het scheiden van groepen met een bepaald etniciteit. Dit vind ik ook een reden om haar tot held te benoemen, omdat zij deze onwettige rassensegregatie tegenging.

Ondanks haar actie is ze ontslagen en veel met de dood bedreigd. Ik vind dit erg knap van haar om in deze situatie positief te blijven. In de jaren 60 verhuisde ze om die reden naar Detroit waar ze tot haar dood woonde, in 2005. Zij was daarbij ook de eerste vrouw in de geschiedenis wiens lichaam in het Capitool werd opgebaard. Een eer, die normaal gesproken, alleen aan presidenten en oorlogshelden is toegekend. In 1996 kreeg zij nog de Presidential medal of freedom, wat de hoogste onderscheiding is die aan burgers wordt gegeven door de regering in de vs.

Verder is er niet heel veel over haar leven bekend, maar wat ik wel weet door al deze informatie is dat zij haar plek in een geschiedenis lokaal verdiend. "Ze was duidelijk iemand die risico durfde te nemen" volgens historicus en Amerikanist Sara Polak.

Dus Conclusie:

Rosa Parks verdiend een plek in het lokaal, want zij was een vrouw die veel goede acties verrichte, zoals dat zij in de afro-Amerikaanse burgerrechtenbeweging zat. Ook had haar actie van blijven zitten in de bus grote gevolgen, omdat haar zaak naar het hoger gerechtshof ging wat besloot dat rassensegregatie onwettig was. Zij heeft dat allemaal in gang gezet en dat heeft veel effect op het heden.

#### Leerling 4

## Anne Frank

Introductie:

Annelies Marie (Anne) Frank was een Duits-joods meisje dat wereldberoemd werd met het dagboek dat ze tijdens de Tweede Wereldoorlog schreef, terwijl ze ondergedoken was in het achterhuis.

Anne Frank werd op 12 juni 1929 in Frankfurt (Duitsland) geboren als de tweede dochter van Otto Frank en Edith FrankHolländer. Haar oudere zus Margot was toen ruim drie jaar oud.

Joden werden steeds meer uit het openbare leven verbannen. Zo moest Anne Frank, net als andere joden in Nederland, vanaf 1 mei 1942 een gouden ster dragen.

Ze stierf waarschijnlijk in februari 1945 aan tyfus in het concentratiekamp Bergen-Belsen. De officiële datum van haar overlijden werd echter door de Nederlandse autoriteiten vastgesteld op 31 maart 1945.

#### Historische context:

In de tijd waarin Anne leefde was de 2e wereldoorlog gaande. Economisch was dit dus geen goede tijd. Nederland werd aangevallen en bezet door Duitsland in mei 1940 en voornamelijk bevrijd door Amerikaanse, Britse en Canadese troepen in mei 1945. De Nederlandse kolonie Nederlands-Indië werd in 1942 bezet door Japanse troepen. In augustus 1945 capituleerde Japan. Suriname en het Caribische deel van het Koninkrijk der Nederlanden bleven buiten de oorlog.

#### Sociaal

Sport bleef een populair tijdverdrijf tijdens de Tweede Wereldoorlog. Sportclubs breiden het ledenaantal uit. Zo veel zelfs, dat sommige sportclubs niet meer wisten hoe ze deze leden moesten huisvesten. Sport kon de angst voor oorlog afleiden, zo dachten de mensen dus niet alleen maar aan oorlog. Voetbal, boksen en paardensport waren het populairst.

#### Cultureel

Ook het theater bleef populair tijdens de Tweede Wereldoorlog. Acteurs moesten lid worden van de Kultuurkamer, en de meeste deden dat ook. Ze vonden dat mensen recht hadden op ontspanning en dat ze gewoon de eindjes aan elkaar moeten knopen. Ook in de huiskamer vonden illegale theatervoorstellingen plaats. Naarmate de oorlog vorderde, vooral na Dolle Dinsdag, werden veel theaters gesloten. Maar er waren nog steeds shows hier en daar.

Tijdens de bezetting luisterden mensen naar muziek. Muzikanten konden alleen blijven werken als ze lid werden van Kultuurkamer. Na de oorlog kreeg dit veel kritiek. Maar er werd ook heimelijk naar muziek geluisterd die niet door de bezetter was goedgekeurd. Deze muzikale composities werden al snel erg populair.

Naast het verplicht aanmelden voor de Kultuurkamer moeten ze een papieren rijbewijs hebben.

#### Economisch

Lange tijd leek het erop dat de Nederlandse economie tijdens de Tweede Wereldoorlog volledig ontwricht was, maar dat was niet het geval. De Duitsers lieten de Nederlandse bedrijven hun gang gaan en lieten de economie vrijwel onaangeroerd.

De Nederlandse economie heeft tijdens de oorlog veel minder geleden dan vaak wordt gedacht. Na de oorlog vermoedde de directeur van het Centraal Planbureau, Jan Tinbergen, zo iets. Daarom wilde hij de cijfers herberekenen, maar dat werd hem verboden door de minister van Economie, Gérard Huysmans (KVP). Met Marshalls hulp wil hij de ellende liever niet verlichten.

In feite is het niet zo bijzonder dat de economische situatie niet onmiddellijk na mei 1940 verslechterde. De bewoners kochten graag Nederlandse producten. Eind 1940 maakte commissaris Arthur Seyss Inquart bekend dat hij erin was geslaagd de werkloosheid binnen enkele maanden op te lossen.

#### Politiek

Sommige Kamerleden waren actief in het politieke (geestelijke) verzet. Gedurende de oorlog vond veelvuldig politiek beraad plaats tussen politici die niet in gevangenschap waren. SDAP-voorman Drees was daarin het centrale figuur, al was ook hij enige tijd gijzelaar.

Veel Tweede- en Eerste-Kamerleden verbleven in de Tweede Wereldoorlog langere of kortere tijd in gevangenschap. In oktober 1940 werd de politieke elite voor een bepaalde tijd als gijzelaar opgesloten in Buchenwald. Dat was een represaillemaatregel vanwege de internering van Duitsers in Nederlands-Indië. Later werden zij overgebracht naar Haaren en Sint-Michiëlsgestel. Enkele Kamerleden verbleven vrijwel de gehele oorlog in gevangenschap.

Overleg tussen geïnterneerde politici bleek later van groot belang te zijn geweest voor de naoorlogse politieke verhoudingen.

Belangrijke kopstukken van de ARP werden in juni 1941 opgesloten in kamp Schoorl. ARP-voorman Jan Schouten zat diverse keren in gevangenschap, maar pakte steeds direct na zijn vrijlating het verzetswerk weer op. Hij werd uiteindelijk, in 1945, opgesloten in het concentratiekamp Mauthausen, maar overleefde dat beruchte werkkamp.

Enkele vooraanstaande politici overleefden hun gevangenschap niet. Een paar voorbeelden: de oud-ministers Verschuur en Goseling (beiden RKSP), het SDAP-Eerste Kamerlid Wiardi Beckman en de voorzitter van de Liberale Staatspartij Telders. Ook het oud-Tweede-Kamerlid Van der Putt, die zich als burgemeester heldhaftig had gedragen, overleefde het concentratiekamp niet. De vermoorde Joodse politici waren SDAP-leden Alida de Jong (de tante van Lou de Jong), De La Bella, Mendels en voormalig VDB-congreslid M.M. Cohen. De ervaren SDAP-econoom Van Gelderen pleegde in mei 1940 zelfmoord.

De socialistische revolutionair Henk Sneevliet en voormalig CPMP Kees Schalker werden geëxecuteerd.

Sommige politici stierven door oorlog. Dit was het geval met voormalig ARP-secretaris en prof.dr. V.H. Rutgers, die in Duitsland stierf nadat hij Engeland niet had bereikt.

Niet alle politici gedragen zich "goed" in oorlog. Zoals oud-secretaris Posthuma en voormalig ARP-congreslid Visscher adviseur van NSB-leiding Mussert.

Anne's ouders schrokken toen in de zomer van 1932 groepen met hakenkruizen door de straten van Frankfurt am Main marcheerden. Ze zongen hardop: "Als het bloed van de Joden het mes laat spetteren, komt alles goed." Zes maanden later kwam Adolf Hitler aan de macht in Duitsland. Frank en zijn vrouw besloten te emigreren.

Anne's moeder Edith Frank en zus Margot arriveerden eind 1933 in Amsterdam, en Anne zelf volgde in februari 1934 nadat ze tijd had doorgebracht bij haar grootmoeder Rosa Holländer Stern in Aken. Het gezin verhuisde naar Merwedeplein 372, een nieuwe wijk van Amsterdam waar door de economische crisis veel huurwoningen leegstonden en waar veel andere Duits-joodse vluchtelingen zich vestigden. De zussen leerden Nederlands en pasten zich snel aan hun nieuwe leven aan. Net als haar zus had Anne al snel een vriendenkring, waaronder Hanneli Goslar en Sanne Ledermann, die net als Anne Frank met hun gezin Duitsland ontvluchtten naar Nederland. Anne Frank groeide op in een liberaal joods gezin. Op vrijdagavond werden de Franken vaak uitgenodigd bij Goslars en aten ze samen. Anne's ouders waren erg geïnteresseerd in de gebeurtenissen in nazi-Duitsland, maar lieten hun dochter niets merken.

Anne merkte echter op dat haar moeder erg somber was in november 1938. Kristallnacht, een door de nazi's georganiseerde aanval, vond plaats in Duitsland in de nacht van 9 op 10 november in 1938. In heel Duitsland werd Joden werden aangevallen, synagogen werden verbrand, zo'n 7.000 Joodse winkels werden geplunderd en veel Joodse eigendommen werden vernield.

Na de Duitse bezetting van Nederland in mei 1940 gingen de maatregelen door. Zo

mochten vanaf januari 1941 degenen die door de nazi's als joden waren aangemerkt niet meer naar de bioscoop. Na de zomervakantie van 1941 stapte Anne over van de lagere school naar de eerste klas van het Joods Lyceum. Sindsdien is het joden verboden naar niet-joodse scholen te gaan.

Duitse-Joodse vluchtelingen, onder wie ook Anne Frank en haar familie, werden op 25 november 191 met de inwerkingtreding van het nieuwe Reichsbürgergesetz hun Duitse nationaliteit ontnomen die ze nog hadden. De familie werd op dat moment staatloos.

Na hun arrestatie zijn de verstekelingen en twee andere assistenten, Victor Kugler en Johannes Kleiman, overgebracht naar het SD-gebouw in de Euterpestraat Amsterdam Zuid. Na enige tijd in een kamer met andere gedetineerden te hebben doorgebracht, werden Kugler en Kleiman overgebracht naar het detentiecentrum aan de Amstelveenseweg. Dat was de laatste keer dat de ondergrondse mensen (met uitzondering van Otto Frank, die de oorlog overleefde) hun vrienden zagen. Onderduikers werden naar de gevangenis KleineGartmanplantsoen gebracht.

Omdat ze zich niet vrijwillig meldden om 'in Duitsland te werken' (eigenlijk: voor massale uitroeiing) maar onderdoken, werden ze naar een crimineel kamp gestuurd. Gevangenen in de gevangenskazerne krijgen minder voedsel en moeten harder werken dan andere gevangenen. Het is hun taak om de afgedankte batterijen in het werkhuis van Barak 56 te demonteren.

In de ochtend van zondag 3 september 1944 werden ongeveer duizend mensen per trein naar het oosten gedeporteerd. Ook de onderduikers uit het achterhuis maakten er deel van uit. Het was de laatste trein van Westerbork naar Auschwitz.

Op 5 september arriveerde de trein in het vernietigingskamp Auschwitz-Birkenau. De acht onderduikers doorstonden de beruchte selectie voor de gaskamers. Vervolgens werden de mannen van de vrouwen gescheiden. Anne, Margot, moeder Edith en Auguste van Pels bleven achter in het vrouwenkamp van Birkenau. Na enige tijd kreeg Anne schurft. Ze werd in het zogenaamde Krätzeblock (schurftblok) ondergebracht dat door een hoge muur gescheiden was van de rest van het kamp. Margot ging met haar mee.

Op 28 oktober 1944 vertrok een konvooi met 1308 vrouwen uit Birkenau naar het concentratiekamp Bergen-Belsen. Anne en Margot zijn daar waarschijnlijk ook bij. In Bergen-Belsen werden Anne en Margot erg ziek en werden ze naar de ziekenboeg gebracht, waar ze naast elkaar lagen. Ze hadden hoge koorts. Margot stierf in februari 1945, Anne stierf enkele dagen later ook, waarschijnlijk aan tyfus. In deze periode kwamen in Bergen-Belsen ongeveer 17.000 gevangenen om het leven. Er waren geen vragen meer over de kampadministratie, waardoor de exacte datum van overlijden van Anne en Margot niet kon worden achterhaald. Het Rode Kruis speculeerde in 1954 (negen jaar na hun dood) dat het "ergens tussen 1 maart en 31 maart" moet zijn geweest. De officiële overlijdensakte van hetzelfde jaar dateert van 31 maart 1945.

### Argumenten:

Door het dagboek dat Anne schreef weten we veel meer over hoe het was om daadwerkelijk in de tweede wereldoorlog te leven.

Op 12 juni 1942 werd Anne Frank 13 jaar. Haar beste verjaardagscadeau was een rood geruit dagboek waarin ze dezelfde dag haar eerste zinnen schreef: "Ik hoop dat ik je alles

kan toevertrouwen, want dat ik heb nog nooit met iemand kunnen doen en ik hoop dat je me geweldig zult steunen.". Drie weken later, op 6 juli 1942, zochten Anne en haar gezin hun toevlucht in het Achterhuis, nadat haar zus de dag ervoor werd gebeld om "aan het werk te gaan" in Duitsland. Het achterhuis was onderdeel van het huis van zijn vader Otto Frank. De deur tussen voor- en achterhuis zit verstopt achter een boekenkast. De medewerkers werken in het hoofdgebouw en in het magazijn, van wie er maar een paar afweten van de onderduikers: de vier helpers, Miep Gies, Bep Voskuijl, Johannes Kleiman, Victor Kugler en de vader van Bep Voskuijl, die de bibliotheek heeft gemaakt. De schuilplaats achter in het grachtenpand in het centrum van Amsterdam kreeg de naam "Het Achterhuis" vanwege de locatie, die later de titel werd van het gepubliceerde dagboek na zijn postuum. Anne Frank heeft daar met haar ouders en zus gevlucht van 6 juli 1942 tot augustus 1944. In totaal acht mensen hebben daar hun toevlucht gezocht: de familie Frank, Hermann van Pels, Auguste van Pels en hun zoon Peter van Pels (die model had gestaan voor de familie Van Daan in de krant) en later Fritz Pfeffer, een joodse tandarts (die model had gestaan voor het Dussel-personage in de krant).

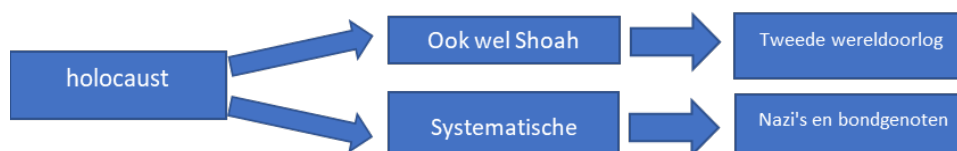
Anne Frank en de anderen moesten overdag erg stil zijn geweest in het achterhuis. Anne miste haar vriendinnen en het feit dat ze nooit naar buiten kon. Tijdens deze onderduikjaren werd haar dagboek steeds belangrijker. Anne schreef hierin over het dagelijks leven in het achterhuis, de angst om ontdekt te worden tijdens het onderduiken, haar ontluikende gevoelens voor Peter, de ruzies met haar ouders, andere onderduikers en haar ambities om schrijver te worden. "Het fijnste van alles vind ik nog dat ik dat wat ik denk en voel tenminste nog op kan schrijven, anders zou ik compleet stikken.", schreef Anne op 16 maart 19 in haar dagboek. Het enige stukje natuur dat Anne Frank kon zien vanuit het achterhuis was een paardenkastanje, die in de binnentuin stond. Decennia later zou deze boom de Anne Frankboom genoemd worden.

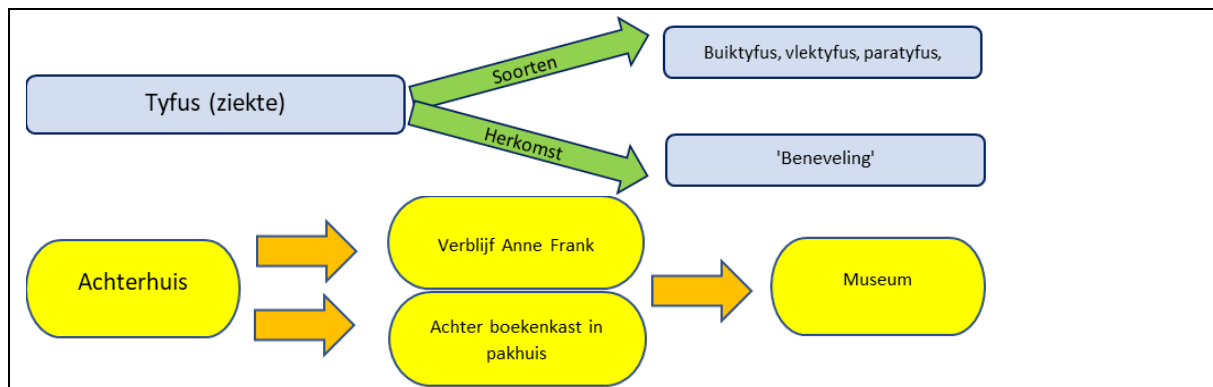
In tien weken tijd vulde ze 32 vellen van haar dagboek in, maar door haar arrestatie kon ze het boek niet afmaken. Annes laatste dagboek aantekening was op 1 augustus 19.

Drie dagen later werden de onderduikers na meer dan twee jaar (25 maanden) ontdekt. Ze werden op augustus 1944 door de Sicherheitsdienst en Nederlandse politieagenten gearresteerd. Lange tijd werd gedacht dat de onderduikers verraden waren, al was niet bekend door wie. In 2016 publiceerde de Anne Frank Stichting de resultaten van een nieuw onderzoek, waarin wordt verondersteld dat de onderduikers misschien bij toeval werden ontdekt.

De dagboekpapieren (de notitieboeken en losse vellen) werden na de arrestatie gevonden op de vloer van het achterhuis door twee personeelsleden die tot de helpers van de onderduikers behoorden: Miep Gies en Bep Voskuijl. Miep Gies verstopte ze in haar bureaula in de hoop ze op een dag aan Anne terug te geven.

Haar dagboek werd uitgegeven en is een van de meest gelezen boeken ter wereld. Door haar dagboek werd Anne Frank een internationaal icoon van de Holocaust, de moord op zes miljoen Joden tijdens de Tweede Wereldoorlog. Anne Frank is opgenomen in de Canon van de Nederlanders als een van de vijftig thema's van de Nederlandse geschiedenis.





### Juryrapport

Wij hebben in de podcast met z'n drieën besloten dat de gekozen persoon van Cécile, James Watt, de belangrijkste persoon was en de grootste invloed had van de drie genomineerden. Anne Frank viel als eerste af. Dit kwam vooral doordat Anne Frank ons kennis en informatie gaf, maar niet iets waar wij bijvoorbeeld vandaag de dag nog gebruik van maken of iets wat in haar tijd de wereld heeft veranderd. Zij was zeker belangrijk, maar in vergelijking tot James en Marie was zij het minst belangrijk. Toen ging het tussen James en Marie. Beide hebben gezorgd voor kennis die wij nu nog nodig hebben. Marie was een vrouw, waardoor ze dus ook een rolmodel werd, maar als we puur kijken naar de invloed van de persoon dan wint James. Hij heeft gezorgd voor de moderne stoommachine en deed dat vrijwel alleen. Marie werkte in een team en zonder Marie had het team het waarschijnlijk ook wel gered.

Ik ben het helemaal eens met de uitkomst. In de podcast hoor je ook dat ik als eerste zeg dat Anne af valt en we het, na wat overwegen, uiteindelijk allemaal met elkaar eens zijn.

### Leerling 5

#### Samuel van Houten

Ik heb Samuel van Houten gekozen als persoon dat vereeuwigd moet worden in ons lokaal. Hij leefde van 1837 tot 1930 en is geboren in Groningen. Hij heeft rechten gestudeerd en heeft met zijn vrouw Elisabeth van Konijnen 5 dochters en 2 zonen gekregen. Toen zijn vader Derk overleed nam hij zijn plek over in de gemeenteraad. Later werd hij ook nog kamerlid van de tweede kamer wat hij voor 25 jaar bleef. Hij is dus een erg slim persoon en hij had alles gewoon goed voor elkaar. Hij werd vooral bekend door zijn Kinderwetje uit 1874 waarin bepaalde vormen van kinderarbeid werden verboden.

Hij leefde van 1837 tot 1930 en is geboren in Groningen. Hij heeft rechten gestudeerd en heeft met zijn vrouw Elisabeth van Konijnen 5 dochters en 2 zonen gekregen. Toen zijn vader Derk overleed nam hij zijn plek over in de gemeenteraad. Later werd hij ook nog kamerlid van de tweede kamer wat hij voor 25 jaar bleef.

Hij heeft een grote invloed gehad op het kiesrecht en hij heeft ook verscheidene wetten ingesteld zoals het kinderwetje.

Het kinderwetje zorgde ervoor dat kinderen onder 12 jaar niet meer mochten werken Dit berustte op economische redenen. Kinderarbeid zou roofbouw zijn op het nationaal productieve vermogen.

Hij heeft dus de kinderarbeid onder de 12 jaar oud afgeschaft. Het was niet helemaal afgeschaft en zeker niet alle mensen hielden zich eraan, maar het was een grote stap in een goede richting. Hij is een van de redenen waarom wij als kinderen nu niet hoeven te werken. Ik vind dit een echte heldendaad, om wat voor motieven het ook ging.

Van Houten bracht op zijn beurt in 1896 een nieuwe kieswet tot stand die stemrecht verleende aan de helft van de mannelijke volwassenen (boven 25 jaar). Deze uitbreiding was een flinke stap op weg naar het algemeen kiesrecht.

Vanwege zijn hoge leeftijd van 85 jaar was hijzelf in 1922 geen kandidaat voor de Tweede Kamer, maar schoof hij Lizzy van Dorp naar voren. Deze feministische econoom was zijn buurvrouw in Bloemendaal bij Haarlem. De partij haalde één zetel en Van Dorp werd de eerste vrouwelijke fractieleider in Nederland. Met haar stem droeg ze bij aan de verwerping van de Vlootwet in 1923.

De drie acties die ik net heb genoemd hebben allemaal zwaar positieve gevolgen gehad voor het leven nu. Hij heeft de aan de hendel getrokken voor een betere toekomst voor iedereen. Daarom vind ik dat hij een plekje verdient in ons lokaal.

#### Afstemming scripts

Stap 1. Eerst gaan we introduceren wie we hebben. Dit zal in totaal 2 min duren

Stap 2. Daarna gaan we in gespreksvorm argumenten geven waarom deze persoon zo goed is. Dit zal 8 min duren

Stap 3. Hierop volgend gaan we discussiëren wie het beste is. Dit zal 5 min duren.

Stap 4. Als laatst beslissen we wie het best is om op te hangen in het geschiedenis lokaal.

#### Begin script

Hoi, welkom bij deze historische podcast. Vandaag gaan wij het hebben over helden van het heden en het verleden. Wij met 4 man op zoek gegaan naar de voor ons grootste helden van de geschiedenis en het heden. Arne: Ik vind Samuel van Houten is de grootste held van de geschiedenis. Joey: Ik vind dat Dwight Eisenhower de grootste held is. Nou ik vind toch Obama wel een grotere held, ach nee joh, het is Karl Marx.

Arne: nee het is Samuel van houten. Ik zal het even uitleggen. "legt uit". Milan, nee Karl marx heeft toch echt meer gedaan. "legt uit". Joey: nee, het communisme is slecht. Het kapitalisme van eisenhower is veel beter. "legt uit". Niels: nee een betere president is toch obama. "legt uit". Hierna hebben we een discussie die geïmproviseerd gaat worden om het gesprekselement te behouden.

#### Juryrapport

Ik, Milan, Joey en Niels hebben een podcast gemaakt over onze vier helden in de geschiedenis.

Ik had gekozen voor Samuel van Houten, Joey had gekozen voor Dwight D. Eisenhower, Milan had gekozen voor Karl Marx en Niels had gekozen voor Barack Obama.

Uit deze podcast resulteerde dat wij Dwight D. Eisenhower de grootste held vonden onder alle gekozen personen. Daaronder stond Samuel van Houten, daaronder stond weer Barack Obama en als minst grote held hadden we Karl Marx gekozen.

Deze keuze vond ik helemaal goed. Ik ben het er volledig mee eens.

We hebben Dwight D. Eisenhower gekozen, omdat wij vonden dat dit persoon de meeste en belangrijkste daden heeft uitgericht. Het was wel een moeilijke keuze, omdat we keken naar het evenwicht tussen de goede en slechte daden van elke persoon. Uiteindelijk vonden we dat Eisenhower ondanks zijn slechte daden nog steeds de grootste held was.

Eisenhower was vooral bekend vanwege zijn rol als opperbevelhebber van de geallieerde strijdkrachten in de tweede wereldoorlog, daarnaast was hij tussen 1953 en 1961 president van de Verenigde Staten. De tijd waarin hij leefde was de tijd van de wereldoorlogen. Dat is niet een prettige tijd en er was een groot gat tussen armoede en rijkdom. De veiligheid was op veel plekken heel laag. Vrijheid werd op veel plekken heel beperkt en mensen die zich niet aan de regels hielden werden hard gestraft.

Eisenhower was een held voor deze redenen.



Hij was een soldaat in de eerste wereldoorlog en heeft veel heldendaden verricht tijdens deze oorlog. Hij promoveerde daardoor naar eerste luitenant.  
Als president zette hij de Amerikaanse strijd tegen de verspreiding van het communisme voort.  
Na de 2de wereldoorlog werd hij militair gouverneur van het Amerikaanse deel van Duitsland, Hier heeft hij voor veiligheid gezorgd.  
In 1950 werd hij opperbevelhebber van de NAVO en bracht hij landen bij elkaar.

## Leerling 6

*Opdracht niet ingeleverd.*

## Leerling 7

### SCRIPT

Harry Styles is een held omdat:

Hij vindt dat mannen en vrouwen gelijk zijn, hij is een echte feminist. Hij heeft meegedaan aan de campagne #HeForShe. Hij vindt in hokjes stoppen geen goed principe en draagt daarom ook 'vrouwen' kleding als hij dat leuke items vindt.

Hij is gedeeltelijk daarom ook een fashion icon. Hij geeft andere de inspiratie en zelfvertrouwen om te dragen wat je zelf fijn vindt. Harry draagt altijd iets out of the box, bijvoorbeeld tijdens zijn concerten of videoclip.

Hij geeft mensen niet alleen zelfvertrouwen in fashion, maar ook in je geaardheid. Hij support de LGBTQ+ community. Hij wil zichzelf niet in een zo'n hokje duwen en zegt dat als er iemand op zijn pad komt waarvan hij houdt, dat hij van die persoon houdt. Tijdens zijn concerten zwaait en rent hij regelmatig met een regenboog vlag. Zelfs heeft Harry tijdens een concert een meisje geholpen met uit de kast komen voor haar moeder.

Hij heeft dus een groot hart. Niet alleen voor zijn fans maar ook voor zijn familie. Hij is graag terug in Worcestershire, Engeland, bij zijn familie. Tijdens de feestdagen maar ook tussendoor wil hij graag in Engeland zijn om zijn familie en vrienden te zien.

Je zou denken dat door zijn fame en zijn enorme fanbase dat hij zich er ook zo naar gedraagt. Dat is helemaal niet zo. Hij is heel bescheiden en snapt niet waarom hij zo beroemd is. Hij ziet zijn fans dan ook niet als fans maar eerder als vrienden van een ander leven.

Naast dat hij bescheiden is, is hij ook een hele lieve en respectvolle man. Naar ouderen toe zie hem vaak heel beleefd zijn. Ook na de breuk van zijn band One Direction heeft niets behalve goeds gezegd over de bandmates. Hij spreekt waarschijnlijk nog regelmatig met Niall Horan.

*Historische begrippen:*

Feminist: iemand dit streeft en kritisch kijkt naar vrouwenemancipatie.

Vrouwenemancipatie: de wereldwijde beweging voor gelijke rechten van een vrouw op politiek, economisch, sociaal en cultureel gebied.

#HeForShe: campagne voor gelijkheid tussen genders.

LGBTQ+ community: dit zijn alle mensen met een andere geaardheid dan heteroseksualiteit.

### Afgestemd script

We hebben als groep niet een script afgestemd. Wat we wel hebben gedaan om te kunnen straten is een intro en einde gemaakt. Die structuur hebben we aangehouden. Zo zag die eruit:

Intro - Dit is de geschiedenis podcast van Emma Fatou en Bridget

We behandelen elke week een ander onderwerp met vandaag de vraag wie is een held?

Emma: Fatou, wie is voor jou nou echt een held?

Fatou: Begint haar verhaal en Bridget en Emma haken erop in.

Einde - Nou heeft iedereen zijn punten besproken want nu gaan we beslissen wie de uiteindelijke held is geworden.

We hebben besloten en de held van vandaag is ... Dat vinden we door ... Dat betekent dat ... heeft gewonnen en daarmee sluiten we de podcast van vandaag af. We zien jullie volgende week weer bij een nieuwe ronde.

### Juryrapport

Wij hebben Tupac als uiteindelijk held gekozen. Ik sta hierachter, dat betekent niet dat ik mijn gekozen held en die van mijn andere groepslid geen held meer vind. Wij zijn tot deze keuze gekomen, door de volgende punten:

Tupac hij heeft in heel de wereld ervoor gezorgd dat gekleurde mensen een **beter leven kregen**. Hij streed tegen **segregatie** en **racisme** in de VS. Hij heeft dus heel veel invloed gehad op iedereen. Ook als je niet gekleurd bent, je gedachten worden veranderd.

Tupac heeft deze beweging vooral tot stand gezet met zijn muziek, dat komt omdat hij in een **andere tijd leefde**. Hier was geen internet, mensen bereiken ging dus lastiger. Mijn held en die van mijn andere groepslid zijn nog steeds actief, maar die hebben sociale media als hulpmiddel. Daarnaast leefde Tupac in een **achterstandswijk** en had geen **startkapitaal**. Omdat hij zelf gekleurd stond hij al een stap achter, hij moest eerst zijn eigen respect verdienen, wilde hij dat voor de gekleurde gemeenschap krijgen.

Als laatste, Tupac leeft niet meer dus kunnen we het uiteindelijke resultaat van zijn **ondernemerschap** zien. Mijn held en die van mijn groepslid, zijn nog vol bezig. We weten daarom zeker dat Tupac iets groots heeft gedaan.

## Leerling 8

### Script

Mohandass Karamchand Gandhi leefde van 1869 tot 1948. Gandhi woonde in India. India was een afhankelijk land. Het was een kolonie van de Britten. India viel onder Brits-Indië samen met andere landen. Later werd Indië onafhankelijk. Er waren veel godsdiensten, maar de bekendste waren de Islam en het **Hindoeïsme**. Deze groepen konden in het begin goed met elkaar overweg en hielpen elkaar zelfs, maar dit veranderde vlak voor de dood van Gandhi. Na de dood van Gandhi is de strijd tussen deze 2 rivalen verdergegaan. Tot op de dag van vandaag gaat de strijd om het gebied Kashmir. Gandhi leefde in de tijd toen de eerste wereldoorlog begon. Ook de Indiërs speelde hier een grote rol in samen met de Britten. De Indiërs hoopte dat ze hun zelfbestuur terug zouden krijgen door met de Britten, de Duitsers, de Hongaren en het Ottomaanse rijk, ofwel de geallieerden, te vechten tegen de centralen. Verder was er een hele duidelijke verdeling in de samenleving. Er was veel armoede en vrouwen hadden niet veel te zeggen. De mensen uit hogere families hadden meer te zeggen. Op het gebied van in- en export werd er vooral gehandeld in textiel. De Britten hadden de EIC opgericht en na een tijdje kregen ze een **handelsmonopolie** in bepaalde gebieden waardoor ze de **factorijen** uit konden breiden. De Britten hadden een belangrijke positie op het gebied van handel.

Ghandi streed voor een onafhankelijk Indië. Ghandi was van jongs af aan al bezig met de onafhankelijkheid van Indië. Toen hij een advocatenpraktijk in Zuid-Afrika opende, kwam hij erachter hoe slecht Indiërs werden behandeld. Vanaf dat moment besliste hij om zich in te gaan zetten voor mensenrechten. Hij richtte een organisatie op voor de rechten van Indiërs. In deze tijd

ontwikkelde hij ook de **satyagraha**. Hij verzette zich dus tegen de Britten, maar ook tegen de Indiërs die geweld gebruikte. Gandhi was namelijk een **pacifist**. Hij verzette zich niet door middel van geweld, maar vooral door middel van burgerlijke ongehoorzaamheid. Uiteindelijk werd Indië onafhankelijk en dat hebben we mede te danken aan Gandhi.

Verschillende culturen en religies moesten allemaal naast elkaar konden leven. Gandhi geloofde in het **jainisme**. Dit is ontstaan uit het hindoeïsme. Er was niet altijd al een probleem tussen verschillende religies in Indië. De hindoeïsten en de moslims konden in het begin goed met elkaar, maar na een tijdje veranderde de relatie tussen deze 2 groepen. Na de onafhankelijkheid van Indië is Indië opgedeeld geraakt in 2 delen: India, hindoeïsme en Pakistan, Islam. Gandhi heeft altijd nog gezegd dat de 2 groepen vreedzaam met elkaar om moeten gaan, maar na zijn dood is dat dus zeker niet gebeurt. Gandhi is uiteindelijk vermoord door een hindoeïst. Terwijl Gandhi dus zelf ook grotendeels geloofde in het Hindoeïsme. Hij is vermoord, omdat er werd gevonden dat Gandhi het niet goed voor zijn eigen volk (de Hindoeïsten) opnam.

Hij pleitte voor een gelijke behandeling van de laagste stand van de bevolking: de paria's. De bevolking van Indië stond verdeeld in het **kastelenstelsel**. Hierin werd je geplaatst vanaf het moment waarop je geboren werd en je kon niet omhoogkomen. Gandhi was hier zwaar tegen en wilde dat iedereen gelijk behandeld werd. Gandhi was een advocaat en kwam uit een rijke familie. Gandhi had zelf ook veel geld, maar dit was niet aan hem te zien. Hij vond dat al zijn ideeën door iedereen gedaan moesten kunnen worden en hij zou dus nooit een idee hebben waar veel geld voor nodig zou zijn. Dat zou niet gunstig zijn voor de armen. Gandhi is een heel groot voorbeeld geweest op het gebied van mensenrechten voor Martin Luther King en Nelson Mandela. Geweldloos verzetsstrijder. Het bijzonderste aan Gandhi was dat hij alles wat hij heeft bereikt, geweldloos heeft bereikt. Hij beledigde zijn vijanden niet, deed niet aan **blasfemie** noch geweld. Gandhi zijn geboortenaam is Mohandas Karamchand Gandhi, maar de meeste mensen zullen hem kennen als Mahatma Gandhi. Deze naam betekent grote ziel en heeft hij gekregen, omdat hij zo erg zijn best deed voor de Indiërs.

## Leerling 9

### Script Podcast

Willem van Oranje (1533-1584) wordt door velen gezien als 'de grootste Nederlander aller tijden'. Maar wat heeft Willem nou precies gedaan om deze titel te krijgen? Willem die Luthers is opgevoed en in 1544 ook de baas over het prinsdom in Orange in Frankrijk. In de tijd dat Willem prins van Oranje was, was een groot gebied in Europa (onder meer Spanje, de Nederlanden en Duitsland) onder leiding van Karel V. De gebieden waar Karel V in heerste waren merendeels Rooms-Katholiek. Willem werd door Karel V gedwongen om in Brussel te wonen wilde hij zijn titel als Prins van Oranje behouden. Dit betekende ook dat hij dus ook Katholiek moest zijn in plaats van Protestants. Hierdoor had hij ook de leer van beide geloven en wist hij ook de verschillen en de verschillende kromme aspecten van het Katholieke geloof uit deze tijd.

Willem had een goede band met Karel zelf, maar niet met Filips II die merendeels het gezag had in de Nederlanden. De Nederlandse bevolking was absoluut geen fan van Filips en het Spaanse rijk omdat de belastingen erg hoog waren en Filips de Nederlanden wilde bekeren tot het Rooms-Katholicisme. De Nederlanden werden kortgezegd bestuurd door een bestuur die geen rekening hield met de Nederlandse bevolking.

In 1568 greep Willem in tegen dit bestuur met een Oorlog die 80 jaar zou duren. Hij verzamelde geld voor deze oorlog met het verkopen van een groot deel van zijn bezittingen en huurde met dit geld soldaten.

In 1584 werd Willem van Oranje vermoord door de Fransman Balthazar Gerard. Dit nadat hij in 1580 al vogelvrij werd verklaard door Filips waardoor iedereen hem dus legaal kon

vermoorden en daarvoor ook nog is een geldsom voor zou krijgen. Daarom leefden Willem deze 4 jaar ook al met de gedachte dat elke minuut zijn laatste kan zijn.

Nederland brak als laatste hoop de dijken door en de Spanjaarden trokken zich terug.

Door hard te vechten heeft Nederland uiteindelijk gewonnen. Spanje had een gebrek aan geld en er was een belangrijke soldaat gestorven, rede genoeg om voor de Nederlanders om hard te zijn. Met nog steun van Frankrijk en Engeland zorgden ze ervoor dat Spanje zich terugtrok. Nederland had gewonnen en Spanje benoemde Nederland als een Republiek tijdens 'de Vrede van Münster' in 1648.

Waarom verdient Willem van Oranje een plek in het lokaal?

Willem werd natuurlijk niet voor niks gezien als 1 van de meest invloedrijke personen van de Nederlandse geschiedenis. Maar waarom nou eigenlijk?

Willem leidde de Nederlandse opstand die als gevolg had dat het Nederland gevormd werd als die we nu kennen: onafhankelijk.

De beste vraag die je jezelf dus kan stellen is: Hoe zou Nederland eruit hebben gezien als Willem deze opstand niet had geleid en de oorlog tegen Spanje niet was aangegaan?

Zouden we dan een Nederland kennen met dezelfde hoge belastingen en het gebrek aan vrijheid in godsdienst, compleet afhankelijk van het Spaanse rijk?

Mede door Willem werd Nederland uiteindelijk verenigd tot 1 land wat zorgde voor een sterkere staat en hierdoor dus uiteindelijk ook een welvarender Nederland.

## Reflectie podcast

Uiteindelijke keuze winnaar: Nelson Mandela

Bas was de uiteindelijke winnaar van de strijd tussen onze helden. De keuze is zo onderling gemaakt omdat Bas met vele sterke argumenten kwam en de weinige tegenargumenten die hij kreeg goed kon verdedigen doormiddel van verschillende delen opgezochte informatie. Nelson Mandela had naar mijn mening niet gewonnen doordat hij meer goede dingen had gedaan dan de andere helden, maar omdat hij weinig tot geen slechte dingen heeft gedaan waardoor bij Nelson het stukje duisternis die de rest van de helden wel hadden ontbrak.

Reflectie opname en afstemming scripts

Naar mijn mening ging de opname van de podcast zoals we verwacht hadden. De opname begon goed maar werd deels ook een voorlees podcast. Dit was alleen bij de historische context het geval. Later in de podcast waar we onze argumenten gaven en op elkaar in gingen begon het op een echte podcast te lijken met goede discussies af en toe een grap en vaak begrip voor elkaars verhaal. Soms liep dit laatste enigszins uit de hand en begonnen we door elkaar heen te praten maar pakte hierna de draad weer snel op.

Zonder dat we het doorhadden hebben we er wel een stuk langere opname van gemaakt dan we verwacht hadden en wat de bedoeling was. Dit vooral omdat het 2e en laatste deel volledig niet voorgelezen en spontaan was.

## Leerling 10

Script:

Dwight D. Eisenhower (1890-1969)

Eisenhower was vooral bekend vanwege zijn rol als opperbevelhebber van de geallieerde strijdkrachten in de tweede wereldoorlog, daarnaast was hij tussen 1953 en 1961 president van de Verenigde Staten, maar hoe begon dit alles? Dwight studeerde al in 1915 af aan de U.S. Military academy in New York. Tijdens de eerste jaren van de eerste wereldoorlog of

de grote oorlog was hij actief als tweede luitenant in Texas, waarna hij binnen een jaar al promoveerde naar eerste luitenant. In 1917 deed Amerika mee aan de oorlog, enkel kreeg Eisenhower de taak om een tankeenheid te trainen in Pennsylvania terwijl hij juist hoopte op een leidinggevende rol in Europa. Tijdens het **Interbellum** was hij actief als militair adviseur in de Filipijnen onder generaal Douglas MacArthur. Eisenhower verdient deze plek vanwege zijn verleende dienst als vijfsterrengeneraal van de geallieerde strijdkrachten in 1944 en 1945. Als president zette hij de Amerikaanse strijd tegen verspreiding van het **communisme** voort. Na de 2e wereldoorlog was hij de militaire gouverneur van het Amerikaanse deel van Duitsland. In 1950 werd hij opperbevelhebber van de **NAVO**. Dit is reden genoeg om de plaats in het lokaal aan Eisenhower te geven, hij heeft veel betekend voor de wereld.

Eisenhower is een held die het verdiend geprezen te worden, hij hoort de plek in het lokaal te krijgen vanwege:

- Zijn verleende dienst als vijfsterrengeneraal van de geallieerde strijdkrachten in de 2e wereldoorlog.
- Zijn strijd tegen het communisme als president van de verenigde staten.
- Zijn dienst voor de NAVO

Begrippenlijst:

Interbellum: Periode van vrede tussen de 2 wereldoorlogen in.

Communisme: Economisch en politiek systeem waarin alle mensen gelijk bezit en recht zouden hebben.

NAVO: Noord-Atlantische verdragsorganisatie, militair bondgenootschap opgericht in 1949.

Afstemming scripts:

Hoi, welkom bij deze historische podcast. Vandaag gaan wij het hebben over helden van het heden en het verleden. Wij met 4 man op zoek gegaan naar de voor ons grootste helden van de geschiedenis en het heden. Arne: Ik vind Samuel van Houten is de grootste held van de geschiedenis. Joey: Ik vind dat Dwight Eisenhower de grootste held is. Nou ik vind toch Obama wel een grotere held, ach nee joh, het is Karl Marx.

Arne: nee het is Samuel van houten. Ik zal het even uitleggen. "legt uit". Milan, nee Karl Marx heeft toch echt meer gedaan. "legt uit". Joey: nee, het communisme is slecht. Het kapitalisme van eisenhower is veel beter. "legt uit". Niels: nee een betere president is toch obama. "legt uit".

Hierna hebben we een discussie die geïmproviseerd gaat worden om het gesprekselement te behouden.

Juryrapport:

Na veel discussie kwamen wij tot de conclusie dat Dwight David Eisenhower de winnaar is.

Eisenhower is in 1890 geboren en overleden in 1969. In 1915 maakte Eisenhower zijn studie aan de U.S. Academy in New York af. Hierna ging hij als tweede luitenant aan de slag in Texas. Al na een jaar promoveerde hij tot eerste luitenant. In 1917 ging de VS meedoen met **de grote oorlog of eerste wereldoorlog**. Eisenhower ging tijdens deze oorlog een Amerikaanse tankeenheid trainen in Pennsylvania, hij hoopte hier al een leidinggevende rol in Europa te krijgen. Na de oorlog ging hij aan de slag als militair adviseur in de Filipijnen onder leiding van generaal Douglas Macarthur. Toen de tweede wereldoorlog uitbrak, waarin de **Nazi's** grote delen van Europa hadden veroverd ging het

snel met de promoties van Eisenhower, in 1939 begon hij als Luitenant-Kolonel, in 1941 werd hij Kolonel en Brigadier-Generaal, In 1942 werd hij Generaal-Majoor, in 1943 Generaal in 1944 General of the army met vijf sterren. Eisenhower was tijdens de invasie van Europa van grote invloed. In 1950 werd hij Supreme Allied Commander Europe bij de in het jaar daarvoor opgerichte NAVO. In 1953 werd hij in VS verkozen als president, tijdens zijn presidentschap zette hij de door zijn voorganger Truman gestarte strijd tegen het communisme voort in 1961 eindigde zijn presidentschap en in 1969 overleed hij.

Eisenhower is het door mij gekozen persoon en door de groep als winnaar verkozen persoon.

Ik heb Eisenhower is in eerste instantie gekozen, omdat al zijn prestaties en verleende diensten hij erg aanspraken, na wat nader onderzoek vond ik hem passend om voor deze opdracht uit te kiezen.

Wij hebben als groep Eisenhower verkozen vanwege de volgende punten:

- Zijn invloed en dienst als vijfsterrengeneraal voor de bevrijding van Europa. Hij was erg belangrijk in de invasie in Noord-Afrika en Sicilië en tijdens D-Day, de invasie in Normandië.
- Zijn contributie in de strijd tegen het communisme als president, belangrijk voor het voorkomen van een derde wereldoorlog tijdens de koude oorlog.
- Zijn rol als hoge leider in de NAVO.

Kijkend naar de overige personen die wij hadden gekozen kwamen wij naar mijn mening terecht op deze uitkomst.

Begrippenlijst:

- De grote oorlog of eerste wereldoorlog: Oorlog tussen de geallieerden (Rusland, Amerika, Frankrijk en Groot-Brittannië) en centralen (Duitsland, Oostenrijk-Hongarije en Servië) welke duurde van 1914 tot en met 1918.
- Nazi: Afkorting voor Nationaal Socialist.
- NAVO: Noord-Atlantische verdragsorganisatie, militair bondgenootschap opgericht in 1949

## Leerling 11

Script

Juana Inés de la Cruz

In de vroegmoderne tijd was het Spaanse rijk een van de grootste wereldrijken. Mexico was een van de Spaanse koloniën. Hierdoor monopoliseerden de Spanjaarden de posities van economische privileges en politieke macht. Juana Inés de la Cruz werd geboren op 12 november 1651. Haar grootouders waren Spaans en dus deel van de geachte klasse. Juana werd door haar moeder opgevoed samen met haar zussen nadat haar vader hun had verlaten. Op driejarige leeftijd volgde Juana haar oudste zus naar school en leerde ze al lezen. Vanaf toen spendeerde ze veel tijd in haar opa's bibliotheek om te lezen, schrijven en leren. Ze schreef haar eerste gedicht toen ze 8 was. Op haar zestiende werd ze vanwege haar gewaardeerde familie en intellect door Antonio Sebastián de Toledo, de onderkoning van Nieuw-Spanje ontdekt. De onderkoning was zo onder de indruk van Juana's kennis dat ze werd uitgenodigd om voor een panel van prestigieuze theologen, juristen en wiskundigen haar kennis te demonstreren. Toen ze was geslaagd ging ze als hofdame dienen. Ze werd erg populair en ontving vele aanzoeken, maar ze was meer geïnteresseerd in leren dus ging ze naar het St. Jerome klooster om nog meer te leren, schrijven en les te geven. Daarnaast was ze ook de accountant en archivist van het klooster.

Ze spendeerde haar tijd in het klooster aan het schrijven van gedichten en toneelstukken en studeerde ook muziekstukken, filosofie en natuurkunde. Ze werd gezien als een van de laatste grootste schrijfsters van de Spaanse barokstijl. Haar bekendste gedicht 'Hombres Necios' vertaald 'dwaze mannen' ging over het seksistische en onlogische gedrag van mannen. Haar feminisme werd verassend veel geaccepteerd totdat een bisschop haar kritiek op de kerk onthulde waarin Juana het vrouwenrecht verdedigde. Aangezien er in deze tijd het geloof van groot belang was, werd Juana's kritiek niet gewaardeerd. Ze moest al haar boeken verkopen en mocht nooit meer een boek uitbrengen.

Toch bleef ze onder de kerk en vernieuwde ze haar geloften om alleen nog maar religieuze teksten te schrijven. Ze begon ook vrijwilligerswerk te doen toen de pest in het land kwam als heersende ziekte. Ze overleed kort daarna op 17 april 1695 toen ze zelf de pest kreeg als resultaat van het verzorgen van haar zussen.

Tot op de dag van vandaag gezien als een van de eerste en meest belangrijke feministe in de Amerikanen. Ze wordt nog altijd erkend (in Amerika) voor haar werk en er zijn inmiddels tal documentaires, verhalen en opera's die haar verhaal vertellen. Ook staat ze op de 200 peso biljet van Mexico. Ze heeft een belangrijke rol gespeeld voor de vrouwen toen en nu. Ook heeft ze educatie een prioriteit gemaakt, ik citeer

“Ik studeer niet om meer te weten, maar om minder te negeren”

Juana verdient een mooie plek in het lokaal omdat ze een van de eerste feministen was en vrouwen waardeerde voor de kennis die zij bezaten, in een tijd waar het vrouwenrecht vrijwel niet bestond. Ze krijgt daarbij erg weinig erkenning vergeleken met de mannen uit de geschiedenis, zo weet een groot aantal mensen, vooral uit de westerse wereld, niet wie zij is. Ze was ook een belangrijke vrouwelijke literator en ze schreef prachtige teksten. Ze kan voor velen van ons een inspiratie zijn dus hou het plekje maar vrij.

Juryrapport: De Historische Podcast

Wij hebben aan het einde van onze podcast geen duidelijke keuze gemaakt. Wij vinden namelijk dat alle drie personen erg belangrijk waren en een plekje in het lokaal verdienen. Natuurlijk verschillen de personen wel, Juana leefde tijdens de 17e eeuw terwijl Rosa en Marthin Luther veel later in beeld kwamen. Toch waren ze alle drie erg belangrijk en hebben hun acties een verschil gemaakt in de maatschappij. Juist daarom vonden wij het erg lastig om een keuze te kunnen maken. Juana heeft dan misschien niet de SCLC opgericht, maar toch staat ze op het 200 peso biljet in Mexico. Ik kan met alle zekerheid zeggen dat zij een historisch icoon is en vooral omdat ze al in 17e eeuw verandering maakte voor de vrouw, met haar prachtige teksten en **feministische** acties.

Juana verdient een plek in het lokaal omdat ze een van de eerste feministen was en vrouwen waardeerde voor de kennis die zij bezaten, in een tijd waar het vrouwenrecht vrijwel niet bestond. Ze krijgt daarbij erg weinig erkenning vergeleken met de mannen uit de geschiedenis, zo weet een groot aantal mensen, vooral uit de westerse wereld, niet wie zij is. Ze was ook een belangrijke vrouwelijke literator en ze schreef prachtige teksten.

*Rosa Parks verdient een plek in het lokaal, want zij was een vrouw die veel goede acties verrichte, zoals dat zij in de afro-Amerikaanse burgerrechtenbeweging zat. Ook had haar actie van blijven zitten in de bus grote gevolgen omdat haar zaak naar het hoger gerechtshof ging wat besloot dat rassensegregatie onwettig was. Zij heeft dat allemaal in gang gezet en dat heeft veel effect op het heden.*

Rosa Parks is naar mijn mening ook erg belangrijk geweest zoals Elise vertelde, dit komt ook terug op het punt dat er meer belangrijke vrouwen uit de geschiedenis erkend moeten worden. Marthin Luther heeft natuurlijk ook veel goeds verricht, maar ik vind dat Rosa Parks een vrouw, die dezelfde intenties had, dezelfde erkenning verdient.

Marthin Luther King heeft zoals Lydia dat vertelde veel meer gedaan dan alleen het schrijven van de welbekende “I Have A Dream” speech. Vooral omdat racisme ook nu nog

een groot probleem is waar ontzettend veel mensen geconfronteerd mee worden. Ook in onze buurt.

*De kracht ligt in de aantallen en hij spoorde mensen met zijn toespraken aan om op te komen voor hun rechten. Ten eerste is natuurlijk onder andere door hem de wet tegen **segregatie** in openbaar vervoer onwettig verklaard. Kort na zijn wereldberoemde speech "I have a dream" over zijn droom dat mensen niet meer worden beoordeeld op hun huidskleur ontvangt hij de nobelprijs en word de **voting right acts** aangenomen. Deze wet verbiedt rassendiscriminatie tijdens stemmen, een grote mijlpaal in de wetgeving in de Verenigde Staten. Er volgen nog meer marsen met de nodige consequenties maar uiteindelijk bereiken ze ook dat de wet op onderwijs **integratie** wordt aangenomen.*

Het is moeilijk om te zeggen wie beter racisme is tegengegaan en wie meer heeft betekend voor de geschiedenis, deze aspecten zullen altijd verschillen per persoon. Hoewel de een misschien betere argumenten heeft bedacht zijn alle personen iconisch en hebben ze wat bijgedragen aan onze geschiedenis en dat vind ik het belangrijkste.

## Leerling 12

### Martin Luther King Jr

Martin Luther King, bekend natuurlijk om zijn toespraak "I have a dream", maar wat was die droom eigenlijk? Wie was deze man überhaupt? Dat ga ik jullie vertellen. Hij werd geboren in 1929 onder de naam Michael King net zoals zijn vader. Toen het gezin begin jaren dertig naar Duitsland verhuisde is die naam veranderd als eerbetoon aan Maarten Luther.

Hij was een slimme man en ging net zoals zijn vader theologie studeren en werd ook dominee.

Hij werd **vanaf jongs af aan al** geconfronteerd met **racisme**, vriendjes die niet met hem mochten spelen door zijn huidskleur of plekken waar die niet mocht komen. Op een dag in Montgomery in 1955 kwam een zwarte vrouw, Rosa Parks, in opstand toen ze niet haar plek wou opgeven in de bus voor een witte vrouw. Dit moest officieel volgens de wet en daarom werd Rosa Parks opgepakt. King vond dit niet kunnen en kwam samen met de zwarte gemeenschap van Montgomery in opstand d.m.v. een bus boycot. 382 dagen later kregen ze gelijk en werd de wet ingetrokken.

**Daar stopte het niet bij** in januari dat jaar daarna werd **SCLC** opgericht met King als voorzitter. Deze organisatie vroeg aandacht voor de discriminatie die er was en King reisde hiervoor naar vele landen.

De bus boycot en de SCLC was maar het begin. Martin Luther King Jr was erg goed in menigtes toespreken en daar heeft die zijn bekendheid ook door gekregen. Hij leidde vele protesten maar heeft nooit geweld gebruikt, geïnspireerd door Gandhi. Een uitspraak van hem was:

"Ons doel mag nooit zijn om de witte man te verslaan of te vernederen, maar om zijn vriendschap en begrip te verkrijgen."

De protesten kregen **steeds meer** sympathie van witte Amerikanen die vonden dat het politiekorps te streng optrad tegen de geweldloze protesten.

Mooie praatjes zijn leuk maar wat heeft die uiteindelijk nou bereikt? De kracht ligt in de aantallen en hij spoorde mensen met zijn toespraken aan om op te komen voor hun rechten. Ten eerste is natuurlijk onder andere door hem de wet tegen **segregatie** in openbaar vervoer onwettig verklaard. Kort na zijn wereldberoemde speech "I have a dream" over zijn droom dat mensen niet meer worden beoordeeld op hun huidskleur



ontvangt hij de nobelprijs en word de **voting right acts** aangenomen. Deze wet verbiedt rassendiscriminatie tijdens stemmen, een grote mijlpaal in de wetgeving in de Verenigde Staten. Er volgen nog meer marsen met de nodige consequenties maar uiteindelijk bereiken ze ook dat de wet op onderwijs **integratie** wordt aangenomen.

Ik denk dat het bijzondere van Martin Luther King niet zijn individuele acties zijn maar zijn talent om de menigte aan te sporen. **Ook is die nooit afgeweken** van zijn standpunt voor een geweldloos verzet ook al werd er vaak wel met geweld terug gehandeld. Hij heeft nooit opgegeven en zelfs zijn standpunten uiteindelijk met zijn leven betaald toen die in 1968 werd vermoord. Daarvoor al heeft die ook verschillende keren vastgezet en er hebben meerdere aanslagen jegens hem plaatsgevonden dit heeft hem echter nooit ontmoedigd om te stoppen met zijn strijd tegen **rassenscheiding**.

Hieruit kan ik concluderen dat Martin Luther King als een ware held beschouwd kan worden.

-formuleer argumenten vanuit de historische context

-laat zien dat racisme nog steeds een probleem is, ook in NL.

-Representatie van minderheden en vrouwen in de geschiedenis.

## Juryrapport

We wisten eigenlijk alle 3 niet goed dat we echt een persoon uiteindelijk moesten kiezen. We dachten dat we de keuze meer bij de luisteraar moesten neerleggen, totdat we deze opdracht zagen.

Stel ik zou nu een persoon nog moeten kiezen die voor mijn gevoel heeft gewonnen zou ik denk ik Juana Inez de la Cruz kiezen.

"Juana Inés de la Cruz werd geboren op 12 november 1651. Haar grootouders waren Spaans en dus deel van de geachte klasse. Juana werd door haar moeder opgevoed samen met haar zussen nadat haar vader hun had verlaten. Op driejarige leeftijd volgde Juana haar oudste zus naar school en leerde ze al lezen. **Vanaf toen** spendeerde ze veel tijd in haar opa's bibliotheek om te lezen, schrijven en leren. Ze schreef haar eerste gedicht toen ze 8 was."

Voor mij was wel een doorslaggevend argument dat ze zo bekend is in Mexico en omgeving en ik nog nooit van haar had gehoord. Juist dan een plek in het geschiedenis lokaal zodat daar meer aandacht aan wordt besteed en over wordt geleerd is belangrijk. Qua daden heb ik om eerlijk gezegd **nog steeds niet** helemaal helder wat ze heeft bereikt maar daar hoop ik in de toekomst nog meer over te leren.

Wel heb ik geleerd dat er een denkwijze was **in die tijd** dat vrouwen niet slim waren en Juana liet zien dat dat wel zo was. En een **feminist** zijn in die tijd is op zichzelf al bijzonder en heldwaardig.

**Feminist** = Feminisme is de verzamelnaam voor maatschappelijke en politieke stromingen of bewegingen die ongelijke verhoudingen tussen man en vrouw kritisch bekijken en streven naar vrouwenemancipatie.

**Vrouwenemancipatie** = een beweging die streeft naar gelijkberechtiging van achtergestelde groepen.

## Leerling 13

Script James Watt  
*Cécile Hermans*

James Watt is geboren op 19 januari in 1736 en leefde in het Verenigd Koninkrijk. Hij was erg goed in wiskunde en ging studeren in London. Hij was een schotse ingenieur, hij gebruikt wetenschap en technologie om maatschappelijke problemen op te lossen. Hij leefde in de eerste **industriële revolutie**, die begon rond 1750 in het Verenigd Koninkrijk.

In deze tijd werden veel machines gebruikt, er vond **massaproductie** plaats, dit was ook een stuk sneller. Het gevolg hiervan is dat de opbrengst hoger werd. De industriële revolutie wordt dus als een van de grootste economische veranderingen gezien. Er was ook meer voedsel. Er konden meer mensen worden gevoed, hierdoor nam het geboortecijfer toe. In de 18e eeuw was er geen politieke eenheid in het Verenigd Koninkrijk. Er was ook veel **religieuze onverschilligheid**. John Wesley stichtte in 1738 de **methodisten** en aan het einde van de 18e eeuw was er een religieus **revel**.

James Watt is een echte held en verdient een plek in het lokaal. Hij heeft voor een van de grootste veranderingen in de geschiedenis gezorgd, waar we niet zonder zouden kunnen leven. Hij heeft namelijk de moderne **stoommachine** uitgevonden in 1769.

In 1712 heeft Thomas Newcomen de stoommachine bedacht. Er waren dus al stoommachines maar deze konden niet echt gebruikt worden, ze verspilden heel veel brandstof. James Watt heeft de stoommachine verbeterd zodat ze echt gebruikt konden worden. Deze werd vooral in de textielindustrie gebruikt. Ook kon er massaal ijzer worden bewerkt. Dit zorgde er dus voor dat het menselijke werk door machines kon worden uitgevoerd. Er werden dus veel machines gebruikt om te produceren. Hierdoor nam de industriële revolutie erg toe.

Het werk van dieren, zoals paarden die karren moesten trekken werd overgenomen door de stoommachine. Deze werd gebruikt in stoomtreinen. De eerste spoorlijn werd in 1825 gebouwd. Ook kwamen er stoomschepen. Handelen over lange afstand werd veel makkelijker en vooral sneller. Hierdoor ging het economisch heel goed en nam de welvaart toe in het Verenigd Koninkrijk. Deze ontwikkelingen in het transport namen snel toe, ook werd de communicatie later veel makkelijker. Dit gebeurde ook gemakkelijk door de politieke en sociale **emancipatie** van bevolkingsgroepen. De wereld voelde hierdoor veel kleiner. Hierdoor kon het **nationalisme** opkomen.

De bevolking van het Verenigd Koninkrijk trok naar de steden. Daar had je meer kans op werk en een beter leven. Er kwam een **klassenmaatschappij**.

James Watt is zo'n belangrijk persoon in die tijd geweest dat de eenheid van vermogen, arbeid per tijdseenheid, naar hem is vernoemd. Het woord watt wordt nog veel gebruikt in de natuurkunde.

De James Watt International Gold Medal is naar hem vernoemd. Deze prijs wordt uitgereikt aan uitstaande ingenieurs.

Later werden er vakbonden opgericht door de industriële revolutie, hierdoor kwam het **socialisme** op en ontstond het **communisme**.

Ten slotte heeft hij het eerste kopieerapparaat uitgevonden, waar hij in 1781 patent op kreeg. Dit is weer totaal iets anders. Dit valt in het kantoorleven van nu ook niet meer te missen.

*Begrippenlijst:*

Industriële revolutie: de overgang van handmatig naar machinaal produceren van goederen, die zorgde voor grootschalige organisatorische en sociale veranderingen.

Massaproductie: er wordt van 1 product grote hoeveelheden geproduceerd.

Religieuze onverschilligheid: ook wel atheïsme, het beschrijft een vorm van neutraliteit ten opzichte van religies.

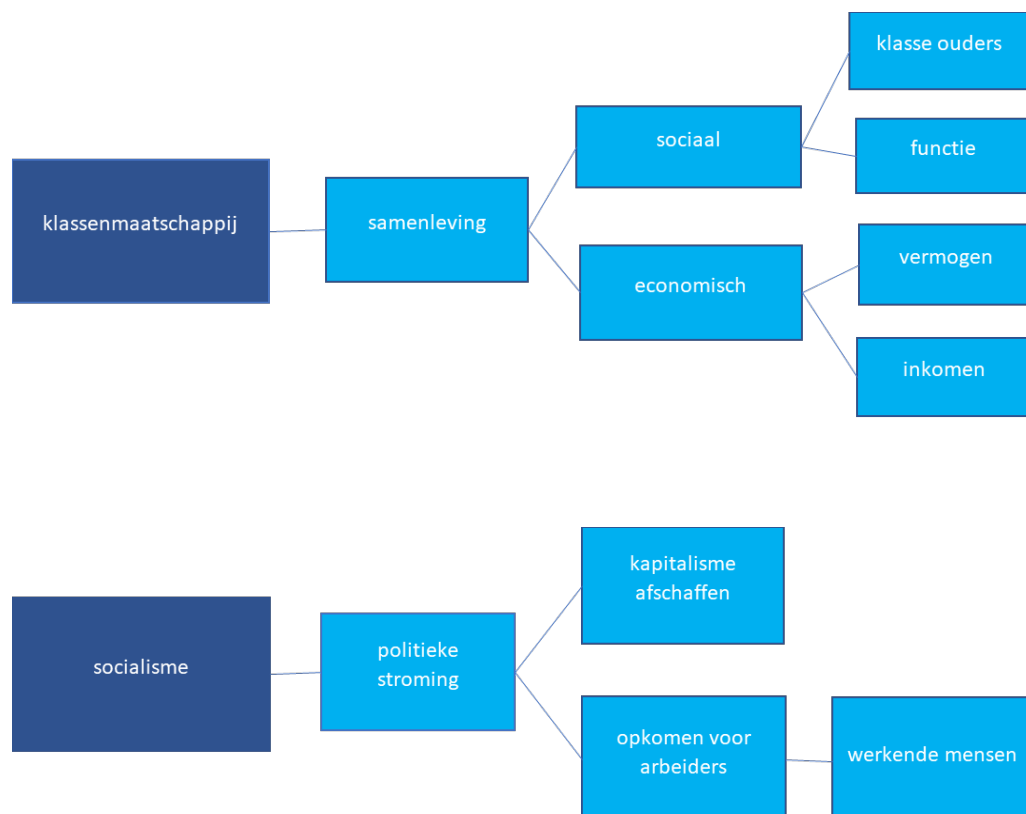
Methodisten: de aanhangers van een godsdienstige beweging uit de Anglicaanse kerk.

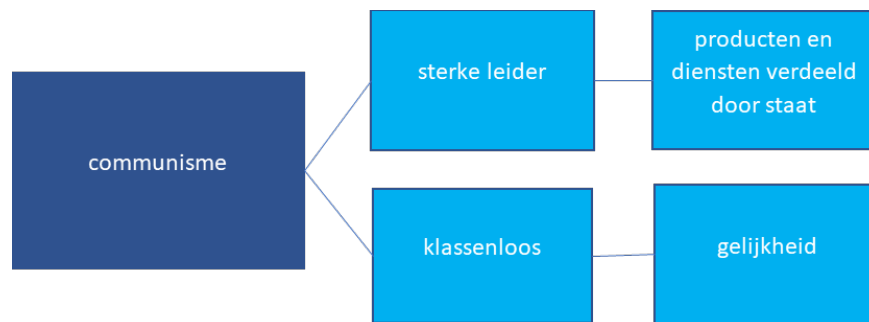
Reveil: een internationale herleven van het gereformeerde denken en handelen.

Stoommachine: een motor die door middel van onder druk staande stoom (vaak als gevolg van verhitting door verbranding van steenkool) mechanische arbeid levert.

Nationalisme: is in de 19e eeuw ontstaan en is politieke ideologie die het eigen land als uitgangspunt stelt.

Emancipatie: streven naar gelijke rechten en zelfstandigheid.





## Onderlinge afstemming

Historische vragen:

Waarom droeg Anne Frank bij aan de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog?

Waarom was James Watt belangrijk voor de industriële revolutie?

Waarom was Marie Curie belangrijk voor de wetenschap?

Overeenkomsten:

Marie Curie en Anne Frank leven allebei in een oorlog.

James Watt en Marie Curie zijn allebei uitvinder. Ze leven allebei in de industriële revolutie.

Marie Curie en Anne Frank waren allebei belangrijke vrouwen.

Draaiboek:

### Introductie personen

-Annelies Marie (Anne) Frank was een Duits-joods meisje dat wereldberoemd werd met het dagboek dat ze tijdens de Tweede Wereldoorlog schreef, terwijl ze ondergedoken was in het achterhuis. Ze leefde in de 20ste eeuw.

-James Watt leefde in de 18e eeuw in het Verenigd Koninkrijk. Hij was een Schotse ingenieur en heeft de moderne stoommachine uitgevonden. Deze versterkte de industriële revolutie.

-Marie Curie leefde in de 19e en 20e eeuw en ze was een Pools-Frans scheikunde- en natuurkundige. Zij was heel belangrijk op het gebied van de radioactiviteit, ontving twee Nobelprijzen en ontdekte de elementen polonium en radium.

### Argumenten

-Anne Frank

Tijdens deze onderduikjaren werd haar dagboek steeds belangrijker. Anne schreef hierin over het dagelijks leven in het achterhuis, de angst om ontdekt te worden tijdens het onderduiken, haar ontluikende gevoelens voor Peter, de ruzies met haar ouders, andere onderduikers en haar ambities om schrijfster te worden.

Dankzij haar dagboek weten we een stuk meer over hoe de Joden de Tweede Wereldoorlog ervaren. Anne Frank is daarmee het symbool geworden van de zes miljoen joodse slachtoffers tijdens de Tweede Wereldoorlog.

-James Watt

James Watt heeft de stoommachine verbeterd waardoor hij echt gebruikt kon worden. Het menselijke werk werd door machines uitgevoerd. Hierdoor ontstond massaproductie. De

moderne stoommachine werd gebruikt in de textielindustrie. Hierdoor nam de industriële revolutie erg toe, die zorgde voor een groeiende welvaart.

De moderne stoommachine werd ook gebruikt in de stoomtreinen en stoomschepen. Handelen over lange afstanden werd makkelijker en sneller. Ook de communicatie werd veel makkelijker. De wereld voelde hierdoor veel kleiner.

De eenheid van vermogen, arbeid per tijdseenheid, is naar hem vernoemd.

Hij heeft ook het kopieerapparaat uitgevonden. Dit valt niet te missen in het kantorenleven van nu.

-Marie Curie

Marie was zeer dapper.

Marie Curie ontving de eerste Nobelprijs voor werk aan radioactiviteit en de tweede voor de ontdekking van de elementen radium en polonium.

Toch was ze vastbesloten om radioactiviteit te gebruiken om de samenleving te helpen, waar we vandaag nog steeds van profiteren.

Ze was daarom verder ook zeer belangrijk als rolmodel voor vele vrouwelijke onderzoekers.

### Vragen

Waarom droeg Anne Frank bij aan de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog?

Waarom was James Watt belangrijk voor de industriële revolutie?

Waarom was Marie Curie belangrijk voor de wetenschap?

### Discussiëren

Kritiek.

### Conclusie

Welke persoon heeft gewonnen?

Reflectie: Juryrapport

Anne Frank geeft ons veel kennis over de Tweede Wereldoorlog, maar deze heeft niet ons leven veranderd. Daarom viel zij in het begin al af.

Ook overwogen we Marie Curie omdat zij een vrouw was en dus een rolmodel. Maar ze werkte in een team. Waarschijnlijk was het zonder haar ook wel gelukt.

James Watt leefde in de 18e eeuw in het Verenigd Koninkrijk. Hier ontstond de eerste **industriële revolutie**, waardoor het economisch heel goed ging. Er was geen politieke eenheid. Er was veel **religieuze onverschilligheid**.

James Watt heeft de moderne **stoommachine** uitgevonden, waardoor de industriële revolutie plaatsvond. Ook heeft hij dit individueel uitgevonden in tegenstelling tot Marie Curie. Dit was het doorslaggevende argument.

Daarom zijn we tot de conclusie gekomen dat James Watt de grootste invloed heeft en dus de winnaar is van de onze 3 personen: Anne Frank, Marie Curie en James Watt.

## Leerling 14

SCRIPT

Mijn historisch persoon is **Karl Marx**, hij is een erg belangrijk persoon. Hij staat vooral bekend vanwege zijn boek: **het Communistisch manifest**. Dit is de inspiratie voor het latere **communisme**.

### Historische context:

Karl Marx heeft met zijn boek een grote **revolutie** veroorzaakt in meerdere landen zoals Rusland, dat later de Sovjet-Unie zou worden. Ook China werd communistisch. Dit heeft een grote economische verandering gebracht in deze landen en heeft burgers meer macht gegeven. Hierdoor werden vooral in Rusland de verhoudingen beter. Ook was Karl Marx erg belangrijk voor de filosofie en **het politieke denken**. Hij is de bedenker van communisme en **socialisme**. Hij heeft ook nauwe familiebanden met Nederland. Hij is verwant aan de familie Philips (de grote fabrikant van gloeilampen) en bezoekt zijn familie vaak. Toen Karl Marx 'Das Kapital' schreef, waren de arbeidsomstandigheden in de fabrieken, waar veel arme mensen werkten vaak ondraaglijk. Het salaris was net genoeg om van te leven en maar weinig mensen lukte dat dan ook. Deze tijd werd genoemd: de industriële revolutie. Karl Marx beschouwde het als zijn plicht om uit te leggen wat kapitalisme werkelijk was.

### Argumenten:

Karl Marx heeft op veel verschillende vlakken vooruitgang gebracht, niet alleen met het Communisme maar ook op het politieke en economische vlak.

Op economisch vlak bemoeide hij zich met de uitbuiting van de arbeiders in de fabrieken. Hij sprak over het feit dat fabriekseigenaren steeds rijker werden door het **"ontmenselijken"** van de arbeiders. Hij vond het niet kunnen dat arbeiders als winstmachines werden gebruikt en dat ze werden gereduceerd tot een arbeidseenheid. Hij kwam op voor **rechten** van de arbeiders.

Ook was hij erg belangrijk voor de filosofie, hij beschreef bijvoorbeeld dat mensen werden "ontmenst" zoals ik al eerder heb gezegd. Hij besprak in zijn **Parijse Manuscripten** dat mensen sociale wezens zijn en arbeid speelt dan ook een grote en **cruciale** rol in deze sociale relaties. Maar volgens het kapitalisme is arbeid ondergeschikt aan winst van fabriekseigenaren. Hij vergelijkt de arbeiders met radertjes in een machine. Ze werken wel samen, maar ze vervreemden zich van elkaar.

### Afstemmingen script en planning voor de Podcast

Stap 1. Eerst gaan we **introduceren** wie we hebben. Dit zal in totaal 2 min duren

Stap 2. Daarna gaan we in gespreksvorm argumenten geven waarom deze persoon zo goed is. Dit zal 8 min duren

Stap 3. Hierop volgend gaan we **discussiëren** wie het beste is. Dit zal 5 min duren.

Stap 4. Als laatst beslissen we wie het best is om op te hangen in het geschiedenis lokaal.

### Begin Podcast:

Hoi, welkom bij deze historische podcast. Vandaag gaan wij het hebben over helden van het heden en het verleden. Wij met 4 man op zoek gegaan naar de voor ons grootste helden van de geschiedenis en het heden. Arne: Ik vind Samuel van Houten is de grootste held van de geschiedenis. Joey: Ik vind dat Dwight Eisenhower de grootste held is. Nou ik vind toch Obama wel een grotere held, ach nee joh, het is Karl Marx.

Arne: nee het is Samuel van houten. Ik zal het even uitleggen. "legt uit". Milan, nee Karl marx heeft toch echt meer gedaan. "legt uit". Joey: nee, het communisme is slecht. Het kapitalisme van eisenhower is veel beter. "legt uit". Niels: nee een betere president is toch obama. "legt uit".

Hierna hebben we een discussie die geïmproviseerd gaat worden om het **gesprekselement** te behouden. Dit zorgt ervoor dat we echt een gesprek hebben en zo een leuke discussie kunnen hebben.

## Juryrapport Milan Kleijer

De winnaar in onze podcast is geworden: Dwight David Eisenhower.

Dwight David Eisenhower leefde van 1890 tot 1969 en was een Amerikaans generaal en **politicus**. Hij was actief in de VS tijdens de Eerste Wereldoorlog en werkte daar in de leiding van het Amerikaanse trainingskamp voor oorlogvoering voor tanks. Tussen de twee Wereldoorlogen werkte hij voor de onderminister van Oorlog. Tijdens de Tweede Wereldoorlog was hij de opperbevelhebber van de Geallieerde strijdkrachten in Europa. Hij was het die de opdracht gaf voor de D-Day invasie bij Normandië op 6 juni 1944; het begin van de bevrijding van West-Europa. In een paar jaar tijd was Eisenhower opgeklommen van een luitenant naar een belangrijke generaal. Later, **van 1953 tot 1961**, werd hij de 34<sup>e</sup> **president van de Verenigde Staten**. Hij volgde Harry Truman op.

Onze argumenten hiervoor zijn:

Eisenhower was een hoge militair, hij heeft in de Eerste Wereldoorlog in de VS geholpen op een militaire basis. Maar later, tijdens de Tweede Wereldoorlog heeft hij ook echt in Europa gestreden tegen de **nazi's**. Hij gaf onder andere de bevelen voor de **invasie** in Noord-Afrika, de invasies in Sicilië en Italië en voor de geallieerde invasie in West-Europa. Ook was hij degene die de opdracht gaf voor de D-Day invasie bij Normandië op 6 juni 1944. Na de oorlog werd hij als held gezien. Hij heeft dus veel voor het leger gedaan en er echt een goede en belangrijke rol gespeeld.

Hij heeft als president van de Verenigde Staten veel gedaan voor andere **kapitalistische** landen.

Hij heeft de Koude Oorlog in toom kunnen houden en een **atoomoorlog** voorkomen. Ook wilde hij, net als zijn voorganger Harry Truman, het communisme indammen.

Ik denk dat er zeker ook minder positieve kanten zitten aan Dwight David Eisenhower. Zoals:

Ook al heeft hij de **Koude Oorlog** in toom weten te houden, hij heeft hem niet opgelost. Hij heeft landen beïnvloed door geld aan te bieden en **economische steun** te bieden zodat ze kapitalistisch werden.

Hij is de **Vietnamoorlog** gestart.

Verder ben ik van mening dat de anderen meer naar de slechte kant van het verhaal van Karl Marx hebben gekeken. Karl Marx heeft het **communisme** natuurlijk ontwikkeld; hij was de grondlegger van het communisme. Echter bedoelde hij het als iets goeds om de "gewone" mensen ook meer macht en bezit te geven. Hij ging er natuurlijk niet vanuit dat mensen het gingen misbruiken. Ook heeft hij veel gedaan voor: de **filosofie**, arbeiders door ze rechten te geven en het politieke denken van vandaag de dag. Maar dat neemt niet weg dat door zijn communisme vroeger en in het heden wel mensen werden en worden **onderdrukt**.

### Begrippenlijst:

Arbeiders: Mensen die hun arbeid aanbieden voor loon.

Atoomoorlog: Oorlog waarin Atoomwapens worden gebruikt.

**Communisme:** Economisch en politiek bestuursstelsel waarbij al het eigendom van een staat eerlijk verdeeld wordt over alle burgers.

**Communistisch manifest:** Boek van Karl Marx over het communisme en socialisme.

**Cruciaal:** Erg belangrijk.

**Discussiëren:** Verschil in mening bespreken.

**Economische steun:** Geld dat wordt gegeven aan een partij aan de andere partij.

**Filosofie:** Wijsbegeerte.

**Gesprekselement:** Een gesprek een gesprek laten zijn.

**Introduceren:** Iets nieuws laten zien/horen.

**Invasie:** (Vijandelijke) Inval in een gebied of land.

**Kapitalisme:** een economisch systeem dat is gebaseerd op investeringen van geld in de verwachting winst te maken. De productiemiddelen zijn meestal in privaat eigendom.

**Koude oorlog:** Oorlog tussen het kapitalistische westen met de VS als leider en het communistische Oostblok met als leider de Sovjet-Unie waarin (vrijwel) niet wordt gestreden.

**Onderdrukken:** Dat mensen niet alles kunnen zeggen of doen wat ze willen.

**Ontmenselijken:** het uit het mens zijn halen van mensen.

**Nazi:** Lid van de NSDAP tijdens WW2.

**Parijse Manuscripten :** Boek van Karl Marx over de oneerlijkheid van de verdeling van de welvaart tussen arbeiders en fabriekseigenaren.

**Het politieke denken:** denken via een politiek beeld.

**President van de Verenigde Staten:** Verkozen leider van de Verenigde Staten.

**Rechten:** Bevoegdheden, aanspraak.

**Revolutie:** Omwenteling van een staatsbewind.

**Socialisme:** politieke maatschappijvorm met het kernidee dat het collectief de hoogste macht heeft.

**Vietnamoorlog:** Oorlog in Vietnam tussen het communisme en het kapitalisme.

## Leerling 15

Script

Ik heb voor Barack Obama gekozen als persoon. Hij was de president van de Verenigde Staten van 2009 tot 2017.

Barack Hoessein Obama was geboren op 4 augustus 1961 en studeerde politicologie in Los Angeles en New York.

Obama kon zich als president goed inleven in de burgers van zijn land, omdat hij het overgrote deel van zijn leven een gewone burger was. Ook bleef hij niet in een bubbel zitten en las hij brieven van burgers zodat hij snapte hoe de mensen zich voelden en hoe hij de feedback van zijn land kan gebruiken om het land beter te maken.

Zijn humor was ook een reden waarom hij geliefd was onder de bevolking. De humor zorgde voor populariteit en het zorgde er ook voor dat hij zijn werk vanaf meerdere perspectieven bekijkt en het zorgt ervoor dat hij zijn werk niet te serieus nam.

Ook de organisatie had hij goed op orde: hij zette de juiste mensen op de juiste posities en zorgde ervoor dat iedereen wist wat hij of zij aan het doen was.

Je kan ook zien dat Obama veel minder opspraak veroorzaakte dan zijn voorganger Bush jr en zijn opvolgers Trump en Biden. Dit laat zien dat hij een betere president was dan de andere presidenten in de 21<sup>e</sup> eeuw en daarom verdient hij om geprezen te worden

Planning voor opname



### Begin script

Hoi, welkom bij deze historische podcast. Vandaag gaan wij het hebben over helden van het heden en het verleden. Wij met 4 man op zoek gegaan naar de voor ons grootste helden van de geschiedenis en het heden. Arne: Ik vind Samuel van Houten is de grootste held van de geschiedenis. Joey: Ik vind dat Dwight Eisenhower de grootste held is. Nou ik vind toch Obama wel een grotere held, ach nee joh, het is Karl Marx.

Arne: nee het is Samuel van houten. Ik zal het even uitleggen. "legt uit". Milan, nee Karl marx heeft toch echt meer gedaan. "legt uit". Joey: nee, het communisme is slecht. Het kapitalisme van eisenhower is veel beter. "legt uit". Niels: nee een betere president is toch obama. "legt uit".

Hierna hebben we een discussie die geïmproviseerd gaat worden om het gesprekselement te behouden.

Ten slotte beslissen wiens persoon de winnaar is van de discussie.

### Juryrapport

Na de discussie kwam Dwight Eisenhower als winnaar uit de bus.

Eisenhower is in zijn leven zowel bij de 1e als de 2e wereldoorlog betrokken geweest en is later vanaf 1953 tot 1961 president van de Verenigde Staten geweest.

De argumenten voor Eisenhower:

Hij hielp in de **geallieerden** in de 1e wereldoorlog als hoge militair in de VS en later vocht hij in de 2e wereldoorlog tegen **nazi-Duitsland**.

Hij betekende later als president veel voor andere **kapitalistische** landen.

Hij heeft ervoor gezorgd dat de koude oorlog niet uit de hand liep.

Zijn contributie in de Navo.

Een tegenargument voor Eisenhower:

Om de verspreiding van het communisme te stoppen heeft hij in meerdere verkiezingen in andere landen geschraapt, waardoor er geen kans was voor communisten om aan de macht te komen. Hiermee beïnvloedde hij de verkiezingen in die landen en hielp hij de leiders daar om verkiezingsfraude te plegen.

Redenen waarom de andere 3 personen niet hebben gewonnen:

Barack Obama:

Net als Eisenhower een goede Amerikaanse president, maar is verder minder invloedrijk geweest in zijn carrière.

Samuel van Houten:

Net als Obama was hij minder invloedrijk dan Eisenhower.

Waar Eisenhower globaal veel invloed had, was van Houten slechts lokaal van belang

Carl Marx:

Zijn intenties over het **communisme** waren goed, maar de uitkomst van zijn 'uitvinding' kent alleen maar minpunten en is de bron van de meeste grote problemen die je hedendaags in de wereld ziet.

Zelf ben ik het eens met deze keuze. Ik was nog aan het twijfelen of ik misschien toch voor Samuel van Houten moest kiezen, aangezien er niks negatiefs over hem te zeggen was, maar uiteindelijk maakte het gebied waar de persoon invloedrijk was de doorslag en koos ik voor Eisenhower.

### Leerling 16

*Geen opdracht ingeleverd.*

## Leerling 17

Geen opdracht ingeleverd.

---

## Leerling 18

Geen opdracht ingeleverd.

---

## Leerling 19

Geen opdracht ingeleverd.

---

## Leerling 20

### Script Hatsjepsot

Het oude **Egypte** was een beschaving die rond 3300 voor Christus is ontstaan langs de rivier de Nijl. De **irrigatie** van het landbouwgebied rond de Nijl was erg belangrijk. Hoe gestructureerd de **maatschappij** was, wordt duidelijk door de tempels, mastaba's en piramides die de grootse beschaving naliet.

Het Egyptische schrift is een beeldschrift, waarvan de schrifttekens bekendstaan onder de naam **hiërogliefen**.

Het oude Egypte was **oorspronkelijk** verdeeld in twee cultuurgroepen, die als Opper- en Neder-Egypte bekendstaan. Neder-Egypte was het noordelijke deel waar de Nijl in de Middellandse Zee uitmondt. Opper-Egypte was het zuidelijke deel. Er werden veel grondstoffen en dergelijke gedolven.

Aan het begin van de **dynastie** van het oude koninkrijk (3100 voor Christus) ontwikkelde zich uit de primitieve lokale en **stamgebonden** religies een nationale religie. In veel gevallen werden de **goden** afgebeeld met menselijke lichamen, maar met dierlijke hoofden.

De funeraire monumenten die aan de andere kant van de Nijl lagen, zijn goed bewaard gebleven. **Hierdoor** lijkt de oud-Egyptische **samenleving** nogal sterk gericht te zijn geweest op het bouwen van graven en het leven na de dood. De Egyptische goden waren ook nauw verbonden met het sterke Egyptische geloof dat er leven na de dood was.

De meeste oude Egyptenaren waren boeren en leidden een eenvoudig leven. 1/4 van het jaar stonden de akkers onder water en konden de boeren niks doen. Ze konden dan meehelpen aan de bouw van piramides, tempels of andere gebouwen.

De rol van de vrouw in het oude Egypte is opmerkelijk. **In vergelijking** met de **klassieke oudheid** van Griekenland hadden de vrouwen in Egypte veel meer rechten. Er waren vrouwelijke farao's zoals Hatsjepsot, en de troonopvolging verliep via de vrouwelijke lijn. Verder zijn er administratieve **papyri** waarin vrouwen genoemd worden als grootgrondbezitters.

Aan het hoofd van de Egyptische maatschappij stond de koning, **farao** genoemd. Hij stond aan het hoofd van het militaire, religieuze en bestuurlijke apparaat. Daarnaast kon hij ook in rechtszaken uitspraak doen. *Zijn macht was niet altijd **absoluut**; in periodes van zwak centraal gezag namen de lokale **gouverneurs** of **nomarchen** veel **autonomie**.* De farao kon zijn rijk natuurlijk niet alleen besturen en werd daardoor bijgestaan door ministers en ambtenaren. De Egyptische koningin oefende ook naast een mannelijke bewindvoerder grote invloed uit.

Prinses Hatsjepsoet had het geluk dat ze de dochter was van de machtigste man uit de wijde omgeving, misschien wel van de wereld. Haar vader was farao Thoetmosis, heerser over Opper- en Neder-Egypte.

Hatsjepsoet werd in stapjes farao. Haar vader, Thoetmosis, werd tot farao benoemd, want Thoetmosis heeft twee zoons. Nu haar vader tot farao is verheven, krijgt Hatsjepsoet een nieuwe rol. Haar moeder stoomt haar klaar voor de belangrijke functie die de dochter van een farao traditioneel vervult: als Godsvrouw van Amon zal zij voortaan de belangrijkste rituelen in de Amoncultus uitvoeren in de grote tempel van Karnak. Als zij tien jaar is, sterven plotseling na elkaar haar twee broers, de beoogde troonopvolgers. En nog geen twee jaar later overlijdt haar vader Thoetmosis I zelf. De enige mannelijke troonpretendent is de ziekelijke jonge zoon van één van de bijvrouwen van Thoetmosis. Om zijn aanspraak op de troon te versterken, wordt deze Thoetmosis II vrijwel direct na de begrafenis van hun vader uitgehuwelijkt aan zijn halfzusje Hatsjepsoet, dan twaalf jaar oud. Zij moet mannelijke troonopvolgers baren.

Eenmaal aan de macht heeft Hatsjepsoet een belangrijke rol in de maatschappij. Heel belangrijk in de van godsdienst doordrenkte **cultuur** was de **modernisering** van de religie. De god Amon kreeg door Hatsjepsoet definitief een leidende positie, plus de daarbij behorende reeks tempels in het hele land. Ook voerde zij belangrijke reorganisaties door in het leger. Omdat tijdens haar regering de binnenlandse situatie **stabiel** was, stuurde Hatsjepsoet verschillende zeer succesvolle handelsmissies erop uit. De schatkist van het paleis was rijk gevuld, de tempels deelden mee, en uiteindelijk ook de bevolking.

Hatsjepsoet is de belangrijkste vrouw van Egypte, maar haar eerste kind is een dochter. Wel verwekt haar echtgenoot een zoon bij een slavin, Thoetmosis III. Voor Hatsjepsoet zelf ook weer zwanger kan worden, sterft haar man Thoetmosis II.

Hatsjepsoet beweert publiekelijk dat het de wil van de goden is dat zij, en niet de eigenlijke moeder van Thoetmosis III, als regentes naast de nieuwe koning zal regeren. Ze zet haar claim kracht bij met behulp van Amon, van wie Egyptenaren geloven dat farao's er een mythische band mee hebben. Hij liet weten dat zij uitverkoren was en voorspelde dat zij zou heersen over de Egyptenaren. Nu haar man is overleden, begrijpt zij dat de tijd gekomen is waarop deze **profetie** in vervulling gaat en zij haar door Amon opgelegde taak moet uitvoeren. Het belang van deze openbaring blijkt uit het feit dat Hatsjepsoet dit mirakel later op vele plekken laat afbeelden. Overall in Egypte zijn ze teruggevonden.

Zo wordt Hatsjepsoet regentes. Ze bouwt systematisch aan haar positie en krijgt **geleidelijk** steeds meer macht. Tactisch blijft ze wel haar loyaliteit aan haar mannelijke familieleden onderstrepen met officiële monumenten en standbeelden, maar ze smeedt tegelijkertijd de voor een heerser noodzakelijke banden met de machtige priesterklasse en invloedrijke hoffunctionarissen. Vermoedelijk zeven jaar nadat ze regentes werd voor Thoetmosis III, zet Hatsjepsoet de allerlaatste stap: zij laat zich formeel tot farao kronen.

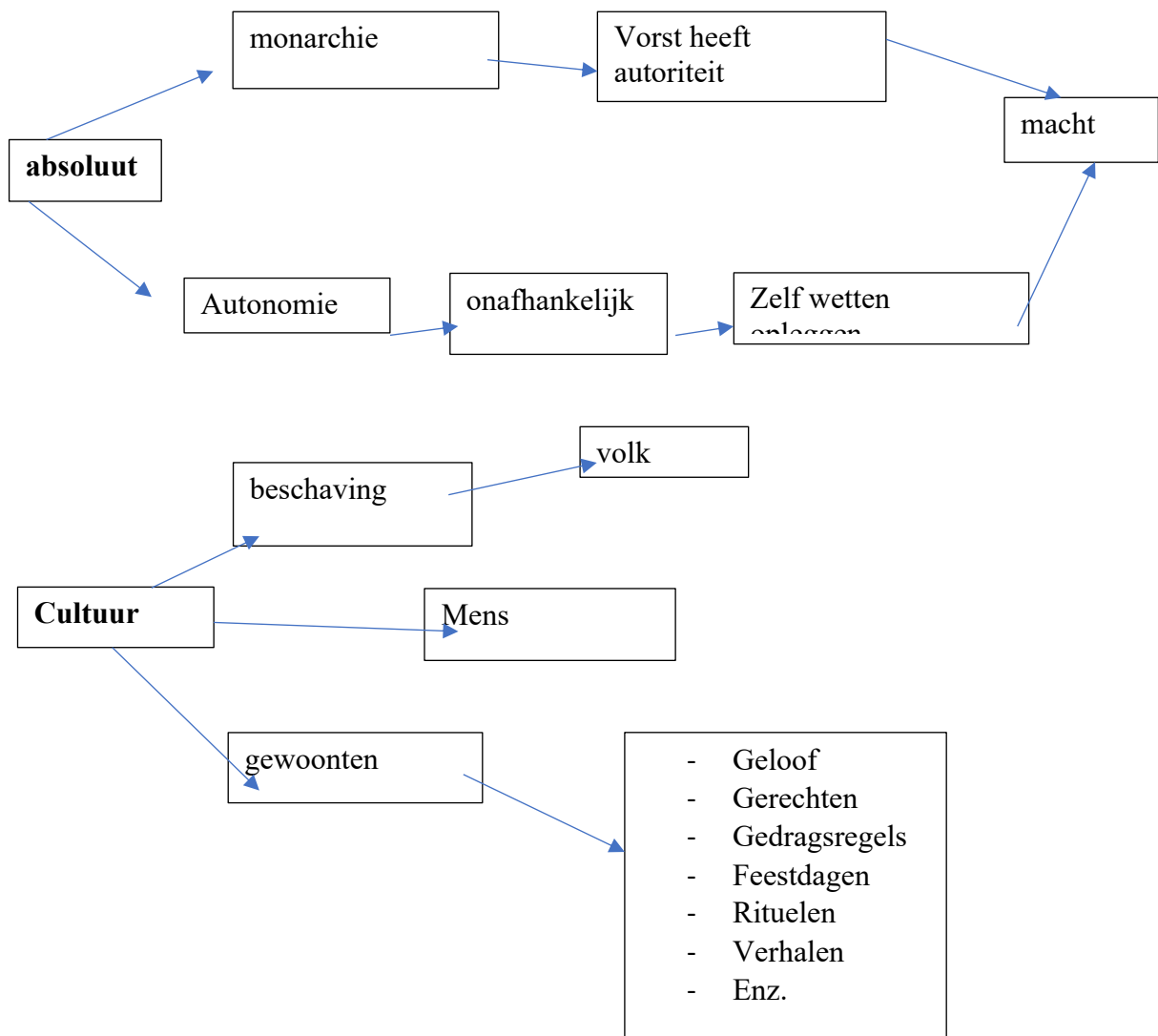
Hatsjepsoets prestatie was uitzonderlijk. Weliswaar zaten andere vrouwen tijdelijk op de gouden faraotroon, maar altijd als regentes voor minderjarige zonen. Hatsjepsoet regeerde het grootste deel van de 22 jaar dat zij aan de macht was in haar eentje. Dit is geen enkele andere vrouw voor of na haar gelukt. Bovendien had ze haar positie te danken aan haar eigen handig besturen en strategisch inzicht. Daarnaast voorkwam ze dat haar machtsgreep, zoals **gebruikelijk** bij dynastiewisselingen in Egypte, gepaard ging met bloedvergieten en sociale onrust.

Ongetwijfeld hebben sommigen de wenkbrauwen gefronst toen zij zich tot farao uitriep, want in Egypte had de ultieme macht en alle symbolen die daarbij hoorden een volstrekt masculien karakter, Hatsjepsoet liet zich ook afbeelden met baard. En een vrouwelijke vorm van het woord farao ontbrak dan ook. Maar het is geaccepteerd. Dit moet te maken hebben met de religieuze boodschap die Hatsjepsoet voortdurend verkondigt: zij is als enige uitverkorene Amons instrument. Ook laat zij haar neefje Thoetmosis III in alle stukken zijn officiële koninklijke titels behouden. Daarom dachten **egyptologen** lang dat zij slechts **co-regent** was. Maar de macht lag volledig bij haar. Ze bracht het allemaal zo overtuigend dat haar stap, hoe ongebruikelijk ook, is aanvaard door grote delen van de bevolking én de priesters.

Wanneer Hatsjepsoet overlijdt, neemt Thoetmosis III **direct** afstand van haar. Hij verwijt haar en haar voorgangers dat ze slap waren geworden en de veiligheid van het land in gevaar hadden gebracht, en hij trekt meteen met succes ten strijde tegen Syrië, een van de aartsvijanden van Egypte. Hij komt met een enorme **oorlogsbuit** terug. Met zijn welslagen vervaagt de herinnering aan zijn voorgangster. Thoetmosis versnelt dit proces door beetje bij beetje haar beeltenissen en naam uit het openbare leven te verwijderen. Zijn opvolgers gaan hiermee door.

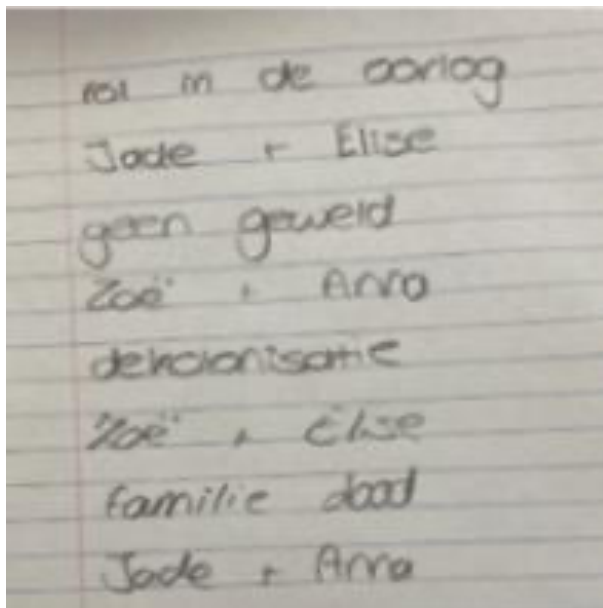
Ik vind dat Hatsjepsoet als belangrijker persoon moet worden gezien. Het is erg knap dat ze als vrouwelijke farao zo lang heeft geregeerd, ook al was de taak alleen voor mannen. Daarnaast heeft ze een grote bijdrage geleverd aan de maatschappij. Door haar werd de God Amon belangrijk. En ze heeft het land veel rijkdom gebracht door haar handelsmissies. Helemaal door eigen toedoen is zij de belangrijkste persoon van Egypte geworden in haar tijd. We spreken hier over gebeurtenissen van z'on 5000 jaar geleden. Hatsjepsoet is een van de machtigste personen op aarde op dat moment. De afgelopen 1000 jaar is er geen een vrouw zo machtig geweest, de vrouwen die in ons geschiedenis lesboek staan zijn op je vingers te tellen. Dit betekent dus dat de er bijna geen belangrijke vrouwen zijn geweest, laat staan erg machtig. Als vrouwen minder onderdrukt zouden worden, zouden zij ook grote delen van de wereld kunnen besturen, met Hatsjepsoet als voorbeeld. Hatsjepsoet heeft namelijk voor rijkdom gezorgd zonder geweld. Als dit 5000 jaar geleden al kon, waarom nu nog steeds niet?

## Begrippen



## Afstemming scripts

Van tevoren hebben we elkaars scripts gelezen en bestudeerd. Samen hebben we aantekeningen gemaakt. We hebben opgeschreven welke delen van de scripts overeenkwamen of juist volledig tegengesteld van elkaar waren. Op die manier kunnen we goed discussiëren tijdens de podcast.



## Vragen gesteld tijdens de podcast

Ik heb van tevoren geen vragen voorbereid, alleen de scripts afgestemd. Ik vind een podcast alleen een podcast wanneer de vragen en het gesprek spontaan zijn. Ik kan de vragen die ik gesteld heb niet hier noteren, want de podcast kan ik niet terugluisteren. Deze staat op een USB van school, Elise kon de podcast niet doorsturen naar mij.

## Juryrapport

Wij als groepje hebben gekozen voor het historische figuur Gandhi.

Historische context

Mohandas Karamchand Gandhi woonde in het door de Britten gekoloniseerde Indië en was een pacifist. Deze groepen konden in het begin goed met elkaar overweg en hielpen elkaar zelfs, maar dit veranderde vlak voor de dood van Gandhi. Na de dood van Gandhi is de strijd tussen deze 2 rivalen verdergegaan. De Indiërs hoopte dat ze hun zelfbestuur terug zouden krijgen door met de Britten, de Duitsers, de Hongaren en het Ottomaanse rijk, ofwel de *geallieerden*, te vechten tegen de centralen. De samenleving was verdeeld.

Er was een hele duidelijke verdeling in de samenleving. Vrouwen waren ondergeschikt in de samenleving. Op het gebied van in- en export werd er vooral gehandeld in textiel. De Britten hadden de EIC opgericht en na een tijdje kregen ze een *handelsmonopolie* in bepaalde gebieden. De Britten hadden een belangrijke positie op het gebied van handel. Het was van jongs af aan al bezig met de onafhankelijkheid van Indië. Toen hij een advocatenpraktijk in Zuid-Afrika opende, kwam hij erachter hoe slecht Indiërs werden behandeld. Vanaf dat moment besloot hij om zich in te zetten voor mensenrechten. Hij verzette zich dus tegen de Britten, maar ook tegen de Indiërs. Hierin werd je geplaagd vanaf het moment waarop je geboren werd en je kon niet omhoogkomen. Gandhi was hier zwaar tegen en wilde dat iedereen gelijk behandeld werd. Gandhi was een advocaat en kwam uit een rijke familie. Gandhi had zelf ook veel geld, maar dit was niet aan hem te zien. Hij vond dat al zijn ideeën

door iedereen gedaan moesten kunnen worden en hij zou dus nooit een idee hebben waar veel geld voor nodig zou zijn.

### Argumentatie

De vraag die ik nu moet beantwoorden, is waarom ik denk dat Ghandi wel of geen held is, en dus juist wel, of juist niet, een plekje in het lokaal verdient. Maar wat maakt een historisch figuur nou een held? In mijn perspectief zijn dat bepaalde eigenschappen zoals erkenning en acceptatie van het potentiële risico of de opoffering die wordt gemaakt door het nemen van heldhaftige acties. Een echte held handelt vrijwillig ten dienste van anderen die in nood zijn, of het nu voor een individu, een groep of een gemeenschap is. Het figuur beperkt zich niet alleen tot zijn eigen perspectief, maar begrijpt ook die van anderen. Ook voert deze acties uit zonder enige verwachting van beloning of extern gewin.

Alhoewel ik natuurlijk vind dat al het bovenstaande toepasbaar is op Albert Camus (anders had ik hem niet als historisch figuur gekozen), was de keuze voor mij tussen Jades figuur, Stanislav Petrov en Ghandi. Petrov was iemand die de juiste keuze maakte op het juiste moment, en daardoor **potentiële gevolgen** had voorkomen die impact gehad had kunnen hebben op de hele wereld. De reikwijdte van deze actie is ongelooflijk groot, maar de toewijding van een historisch figuur en de beweegredenen, zijn naar mijn mening toch net iets belangrijker dan de daden van een bepaald figuur en de **gevolgen** daarvan. Daarom heb ik toch voor Ghandi gekozen. Hij heeft meerdere dingen bereikt, al misschien wel niet op mondiaal niveau, die toch erg van belang zijn geweest.

*Anna en Elise hebben samen het juryrapport geschreven en de volledige podcast geëdit.*

### Bronnen

Cultuur | betekenis & definitie. (2022, 19 juni). [www.ensie.nl](http://www.ensie.nl).

<https://www.ensie.nl/betekenis/cultuur>

*De eerste vrouwelijke farao.* (z.d.). Rijksmuseum van Oudheden.

<https://www.rmo.nl/museumkennis/egypte/de-voorwerpen/de-eerste-vrouwelijke-farao/>

*Geschiedenis werkplaats.* (z.d.). Noordhoff.

Jolanda, R. E. (2017, 14 juni). *Hatsjepsoet*. Kemet. <https://www.kemet.nl/hatsjepsoet/>

Vermeulen, J. (2016, 10 augustus). *De beste farao was een vrouw: maak kennis met Hatsjepsoet*. Scientias.nl. <https://scientias.nl/beste-farao-was-vrouw/>

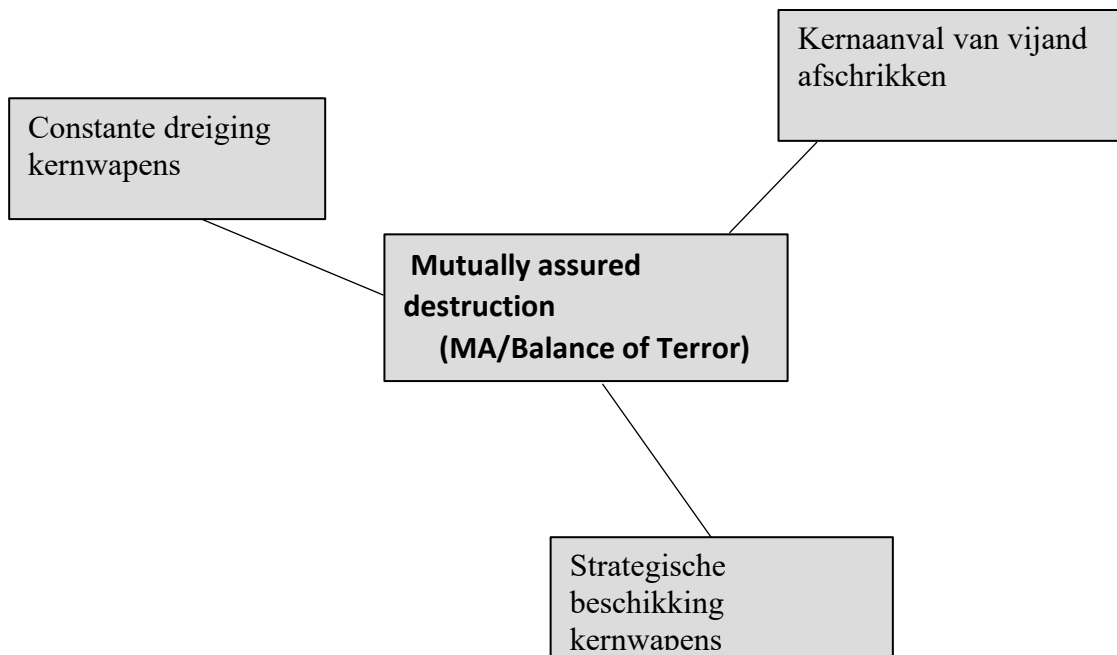
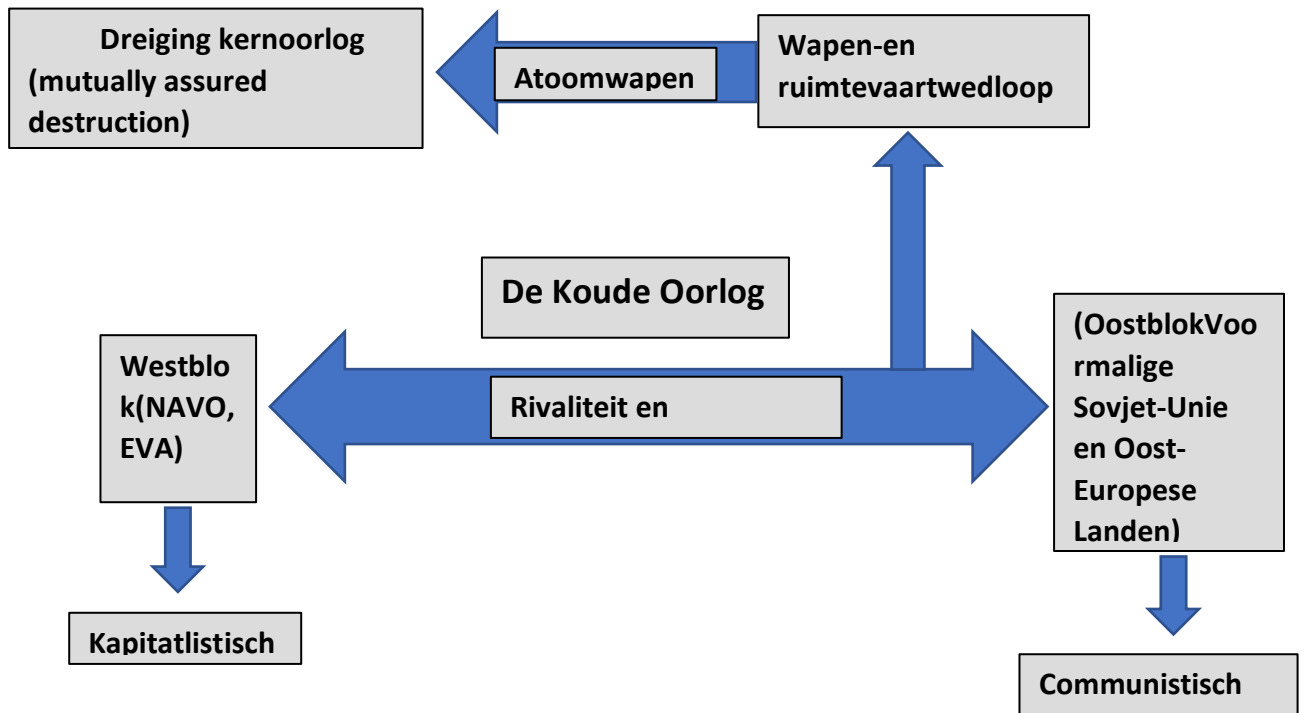
### Leerling 21

#### Script

De persoon die ik gekozen heb is Stanislav Petrov. Hij was luitenant-kolonel in een luchtverdedigingseenheid in de **Sovjet-Unie**. Hij had bevel over een bunker waarin er met satellieten in de gaten werd gehouden of dat er in Amerika **kernraketten** gelanceerd werden. Dit was tijdens de **Koude Oorlog**. Er was tijdens de Koude Oorlog erg veel spanning tussen Rusland en de VS. Er was de constante dreiging van een **kernoorlog**, en beide partijen waren van plan om zich niet door de ander te laten verrassen. **Hierdoor** ontstond het protocol dat als de een de aanval zou inzetten, de ander dan meteen zou reageren (**Mutually assured destruction**). Een kernoorlog zou de kracht hebben om de planeet onleefbaar te kunnen maken. Het was dus niet wenselijk dat er echt een begonnen zou worden. Het waarschuwingssysteem van de post waarin Stanislav Petrov bevel voerde gaf op 26 september 1983 aan dat er een Amerikaanse raket was afgeschoten. Dit zou de **aanleiding** tot een kernoorlog betekenen. Petrov oordeelde echter dat het vals alarm was, omdat het hem onwaarschijnlijk leek dat Amerika een kernoorlog zou beginnen met maar 1 raket. Ook toen het systeem aangaf dat er 5 kernraketten onderweg waren, gaf hij het bevel om niks te doen. Hij rapporteerde de melding dus niet aan zijn meerderen, die hoogstwaarschijnlijk het bevel hadden gegeven om de tegenaanval in te zetten. Het protocol was erop gemaakt om bij een melding niet na te denken, maar om direct tot actie over te gaan. Hij nam een enorm risico door

niks te doen: Als hij ongelijk had, en hij deed niks, dan zou dit tot direct gevolg hebben zijn land opgeblazen zou worden zonder dat ze iets terug zouden kunnen doen. Als hij deed wat volgens het protocol moest, dan zou dat betekenen dat hij miljoenen onschuldige mensen tot de dood veroordeelde, misschien geheel zonder reden. Ook zou hij zichzelf en zijn familie in groot gevaar voor de Russische overheid brengen als door het protocol niet te volgen. Na ongeveer een half uur bleek dat hij gelijk had. De technologie van de Sovjet-Unie was nog erg primitief, en door een combinatie van de manier waarop de zon op de bewolking scheen en van de stand van een satelliet ten opzichte van de aarde leek het voor het systeem alsof er een raketlancering plaatsvond. Petrov ontving echter geen erkenning voor het feit dat hij mogelijk de wereld had gered. Als het zou uitkomen dat het systeem een fout had gemaakt, dan zouden zijn meerderen de schuld krijgen, dus werd de gebeurtenis in de doofpot gestopt. Petrov werd uiteindelijk niet ontslagen, maar hij werd wel naar een minder belangrijke post verplaatst. Ik vind dat Stanislav Petrov een plaats in het lokaal verdient omdat hij met groot risico voor zichzelf, zijn familie, zijn land en de wereld een onmogelijk oordeel moest maken, en zijn uiteindelijke handelingen gingen in tegen wat hij getraind was om te doen. Hij heeft mogelijk honderden miljoenen, of zelfs miljarden mensen gered, wat ik genoeg reden vind om hem een held te maken.

## Begrippenstructuurschema's





## Onderlinge afstemming

Opbouw

Chronologische volgorde: Anna-Zoë-Elise-Jade

Vorm: Debat

Draaiboek

Inleiding: Iedereen vertelt iets over de historische context van hun gekozen figuren.

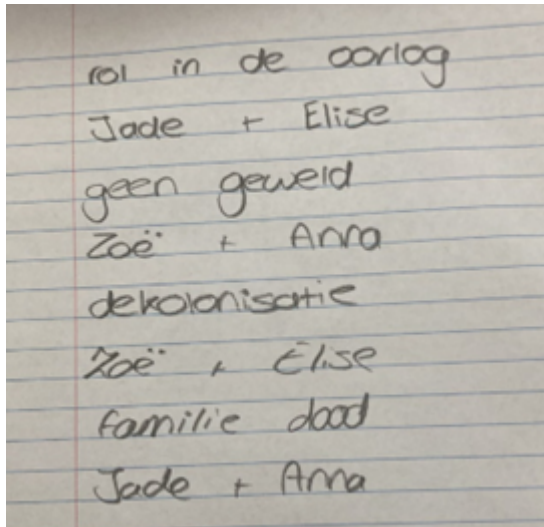
Kern: We reageren en debatteren op basis van elkaar historische context.

Slot: We besluiten wie van onze figuren een "held" is, en dus een plekje in het lokaal verdient.

Beoordelingscriteria

Op welke schaal de daden van de figuren effect hebben, de beweegredenen van de figuren, en de mate van toewijding van de figuren.

Vertaalslag feitelijk-conceptueel



### Historische vragen

Aan Zoë: Valt Gandhi met sommige andere mensen die besproken werden te vergelijken omdat hij alle privileges had en zij niet?

Aan Anna: Wat aan Hatjsetoet, anders dan dat ze een vrouw was, maakt haar een held?

Aan Elise: Wat voor concrete invloeden heeft Albert Camus gehad?

Algemene vragen: Is het de persoon of zijn het de daden die iemand een held maken?

Waarom zouden mensen die veel invloed hebben gehad op de wereld van nu belangrijker zijn dan mensen die weinig invloed hadden op de wereld van vandaag maar wel veel invloed op die van vroeger?

### Juryrapport

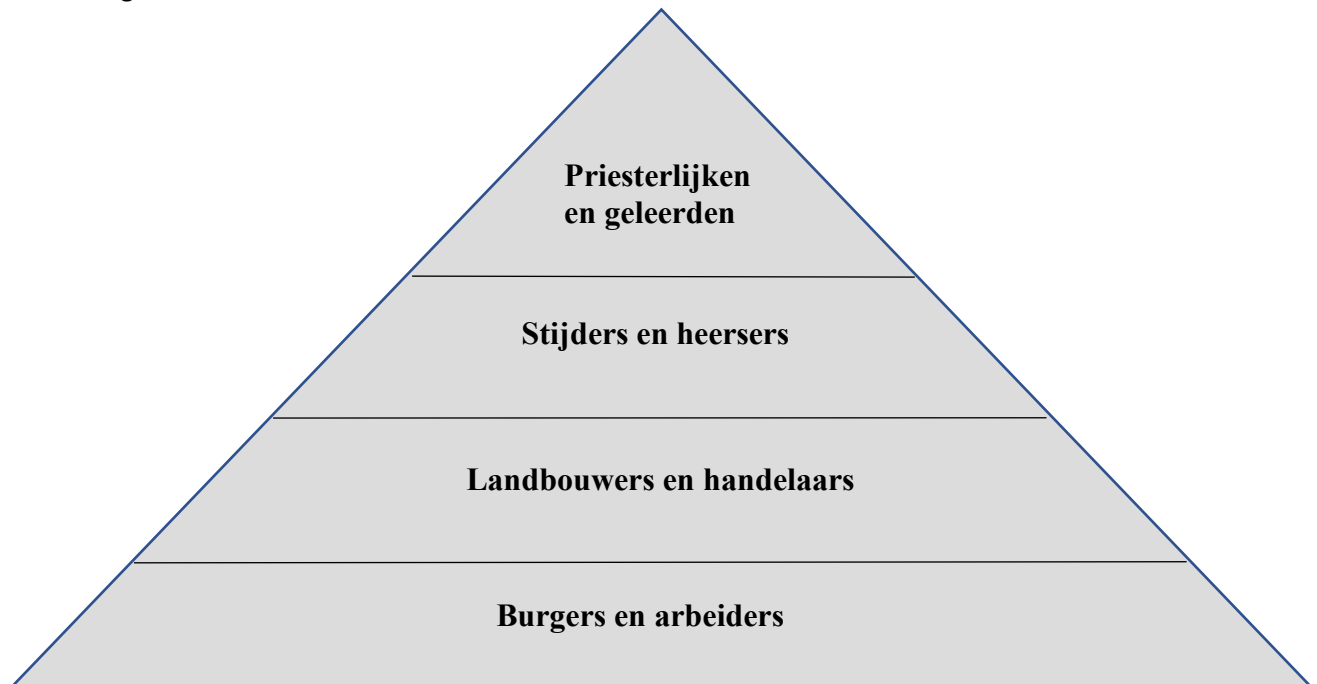
Wij tot groepje hebben Gandhi gekozen als de persoon die een plekje als held in het lokaal verdient.

Mohandas Karamchand Gandhi was een Indische **pacifist** die in India leefde in de tijd van de **Britse bezetting**. Hij was een grondlegger van de moderne staat India en een voorstander voor geweldloos protest. Hij spande zich ook in voor de verzoening tussen **moslims en hindoes in India**. Er was tijdens zijn leven een strikte verdeling van rollen in de samenleving. **Het kastenstelsel** was **namelijk** van kracht. Ook werden vrouwen als ondergeschikt aan mannen gezien. Er was **dus** veel ongelijkheid in de samenleving. Gandhi werd geboren in India, en volgde een studie rechten in Londen. **Nadat** hij als advocaat in Zuid-Afrika had gewerkt, ontdekte hij dat Indiërs daar als derderangsburgers werden behandeld. **Dit leidde ertoe** dat hij zijn hele leven zou vechten voor de rechten van Indiërs.

De reden dat wij Gandhi gekozen hebben als held is dat wij er tijdens ons gesprek achter kwamen dat we de intentie achter de acties van een persoon belangrijker vinden dan de daadwerkelijke

handelingen van die persoon als het gaat om het besluiten wie er een held is en wie niet. Hoewel Gandhi net als de andere personen besproken op de podcast veel gedaan heeft voor de wereld, is er een sterk **contrast** tussen hem en Hatsjetoet en Petrov. Gandhi heeft zijn leven gewijd aan het helpen van mensen, **terwijl** Hatsjetoet zoals elke andere monarch vooral macht wilde hebben, en Petrovs aandeel aan de wereldgeschiedenis in minder dan een uur plaatsvond. Qua inzet en intentie is Albert Camus degene die het meest met hem overeenkomt. Gandhi heeft meer positieve invloed gehad op de wereld dan Camus. Als je die twee dingen optelt, komt er uit dat Gandhi de grootste held is die een plekje in het lokaal verdient.

Afbeelding: Het kastenstelsel



### **Begrippenlijst**

Sovjet-Unie: Tegenwoordig: Rusland. Eenpartijstaat die van 1922 tot 1991 bestond.

Koude Oorlog: Periode van gewapende vrede tussen de communistische en kapitalistische wereldhelften. Sterke spanning en veel rivaliteit tussen Rusland en de VS.

Kernwapens: Wapens die aangedreven worden door onstabiele atoomkernen. Kernwapens zijn zo extreem destructief dat ze de kracht hebben om de aarde meerdere keren over onleefbaar te maken.

Kernoorlog: Oorlog waarbij er kernwapens worden ingezet.

Russische overheid: De Russische overheid was ten tijde van de Koude Oorlog erg streng. Het was een mogelijkheid dat iemand uit het leger die niet directe orders volg, geëxecuteerd zou worden. Dit zou een ramp zijn voor zijn familie.

Mutually assured destruction: 'Gegarandeerde wederzijdse destructie' Principe waarbij het gegarandeerd is dat als één partij actie onderneemt tegen de andere partij(en), ze allemaal aan het kortste eind zullen trekken.

Pacifist: Iemand die streeft naar algehele vrede.

Britse bezetting: Tot 1947 werd India geregeerd als een onderdeel van het Britse rijk.

Hindoes en moslims in India: In India is er een langdurig religieus conflict gaande tussen hindoes en moslims.

Kastenstelsel: Een kastenstelsel is een gesloten systeem van sociale stratificatie waarbij sociale groepen een onderlinge hiërarchie kennen, vaak met bijbehorende beroepen, op basis van afkomst

### **Bronnenlijst**

[https://nl.wikipedia.org/wiki/Stanislav\\_Petrov](https://nl.wikipedia.org/wiki/Stanislav_Petrov)

<https://vriendvandeshow.nl/allegeschiedenisooit/episodes/stanislav-petrov-de-man-die-de-wereld-redde>

## Leerling 22

### Script

Albert Camus was geboren op 7 november, 1913, in Moldovi, Frans-Algerije (tegenwoordig: Déan, Algerije).

Frans-Algerije is een benaming voor Algerije ten tijde van de Frans overheersing. Ondanks de goede relatie tussen Frankrijk en Algerije, was Karel X al een langere periode van plan Algerije binnen te vallen. De *sociale aanleiding* van de Franse invasie van Algerije is dat Frankrijk zijn schulden aan de Algerijnse *Dey* en de Joodse kooplieden van Algerije niet wilde terugbetalen. Een *directe oorzaak* is het moderne *imperialisme* dat heerste in Frankrijk aan het begin van de 20e eeuw.

De Franse overheersing in Algerije begon in 1830 met de *invasie van Algiers*. Binnen drie weken na de landing van meer dan 30.000 Franse troepen werd Algiers veroverd en er volgde een periode van moorden, verkrachtingen en verwoestingen van moskeeën. Frans-Algerije werd verdeeld in drie departementen, Algiers, Oran en Constantine, bestuurd door een Franse gouverneur-generaal en het Frans werd de voertaal.

Een vorm van *discontinuïteit* was dat er veel Fransen naar Frans-Algerije trokken, die zich grote lappen vruchtbare grond toe-eigenden om er een boerderij te beginnen. Deze immigranten staan bekend als colons of *pied-noirs*. Het gezin van Camus valt onder deze *pied-noirs*. De term *pied-noirs* heeft niet alleen betrekking tot de Franse kolonisten, zoals de vader van Camus, maar ook uit andere Europese landen, zoals Spanje, het geboorteland van de moeder van Camus. Na de moord van zijn vader gedurende de Slag om Marne in 1914, vertrokken Camus' zijn moeder, die erg ziek was, en zijn oudere broer naar Algiers, 1 van de departementen van Frans-Algerije. De *pied-noirs* maakten een groot deel uit van de Frans-Algerijnse bevolking, de inheemse islamitische bevolking bleef echter een meerderheid van de populatie in Frans-Algerije. Onder de moslimbevolking was er sprake van ontevredenheid over het gebrek aan politieke en economische status, en de roep om meer politieke autonomie en uiteindelijke onafhankelijkheid van Frankrijk. Camus sloot hier zich later bij aan.

Er was sprake van veel armoede in Frans-Algerije, waar Camus zelf ook onder leidde. School en onderwijs waren de redding van de jonge Camus toen hij opgroeide in deze akelige armoede. Hij genoot met enthousiasme van zijn schoolwerk. Zijn leraren herkenden hem als een student met speciale vaardigheden, vooral in het schrijven en interpreteren van literatuur. De scherpe geest van Camus leverde hem een beurs op om naar de Universiteit van Algiers te gaan. Daar voltooide hij wat het equivalent is van een master in de filosofie. Hij blonk ook uit in voetbal. Een van de vele ernstige aanvallen van tuberculose dwong hem echter om te stoppen met school en voetbal. De armoede en ziekte die Camus in zijn jeugd doormaakte, hadden grote *invloed* op zijn schrijven.

Nadat hij de universiteit had verlaten, werd Camus lid van de *Franse Communistische Partij*. In 1940 begon hij het decennium als een plaatselijk geprezen auteur en toneelschrijver, maar buiten Algiers was hij een vrijwel onbekend figuur. Hij bracht zijn tijd gedurende het begin van de Tweede Wereldoorlog, die uitbrak in 1939, door in Parijs, waar hij begon met het schrijven van zijn eerste roman, *The Stranger*. Hij maakte ook deel uit van een Franse verzetsbeweging tegen de Duitse bezetting. Hij schreef tegelijkertijd anti-nazi-stukken voor de *Combat*.

Ook *ontwikkelde* Camus zijn filosofie van het *absurde* in Parijs. Een belangrijk onderdeel van deze filosofie was de bewering van Camus dat het leven geen rationele of verlossende betekenis heeft. De ervaring van de Tweede Wereldoorlog bracht vele andere intellectuelen tot soortgelijke conclusies. Geconfronteerd met de verschrikkingen van Hitlers *nazi-regime* en de ongekende slachting van de oorlog, konden velen niet langer accepteren dat het menselijk bestaan een doel of een waarneembare betekenis had. Het bestaan leek eenvoudig, om Camus' term te gebruiken, absurd.

Het begin van de jaren 40 verliep ongunstig voor Camus als journalist. De Tweede Wereldoorlog en de bezetting van Frankrijk leidde tot de *politiek-bestuurlijke aanleiding* van een officieel censuur en een steeds groter optreden tegen linkse media. Camus had nog steeds geen vast werk of vast inkomen toen hij, na in december 1940 te trouwen met zijn tweede vrouw, Francine Faure, Parijs verliet, en terugkeerde naar Algerije. Hij spendeerde zijn tijd in Algerije als parttime docent en legde de laatste hand aan zijn roman waarin het absurdisme een grote rol speelde, *The Stranger*, die *uiteindelijk* in 1942 werd gepubliceerd en waarop positieve kritieken werden ontvangen, waaronder een lange en indringende recensie door Jean-Paul Sartre. Mede *als gevolg van* zijn eerste roman eindigde Camus het decennium als een literair intellectueel van wereldklasse en een internationaal erkende romanschrijver, toneelschrijver, journalist, filosofisch essayist en voorvechter van vrijheid.

### **Waarom Albert Camus een plek in het lokaal verdient**

Streven naar Algerijnse autonomie (*dekolonisatie*)

Dat Albert Camus, een pied-noir, zich *uiteindelijk* aansloot bij de ideeën van de inheemse moslimbevolking van Frans-Algerije en streefde naar Algerijnse autonomie, is opmerkelijk. Er is geen sprake van *standplaatsgebondenheid* aangezien Camus, met zijn Franse achtergrond, er juist tegenin ging door de inheemse moslimbevolking te hulp te schieten. Hij werd lid van de '*Parti du Peuple Algerien*'. Een *gevolg op korte termijn* van zijn deelname aan deze islamitische beweging is dat hij werd verbannen uit de Franse Communistische Partij en gelabeld als een trotskyist. Hij werd *daarnaast* lid van een anarchistische partij die de Algerijnse autonomie *ondersteunde*. In 1938 begon hij deel uit te maken van een anti-kolonistische beweging genaamd Alger républicain. Albert Camus is één van de weinige Franse pied-noirs die zich op deze manier inzette voor de Algerijnse autonomie en de vrijheid van de inheemse islamitische bevolking van Algerije.

Bevrijding nazi-bezetting

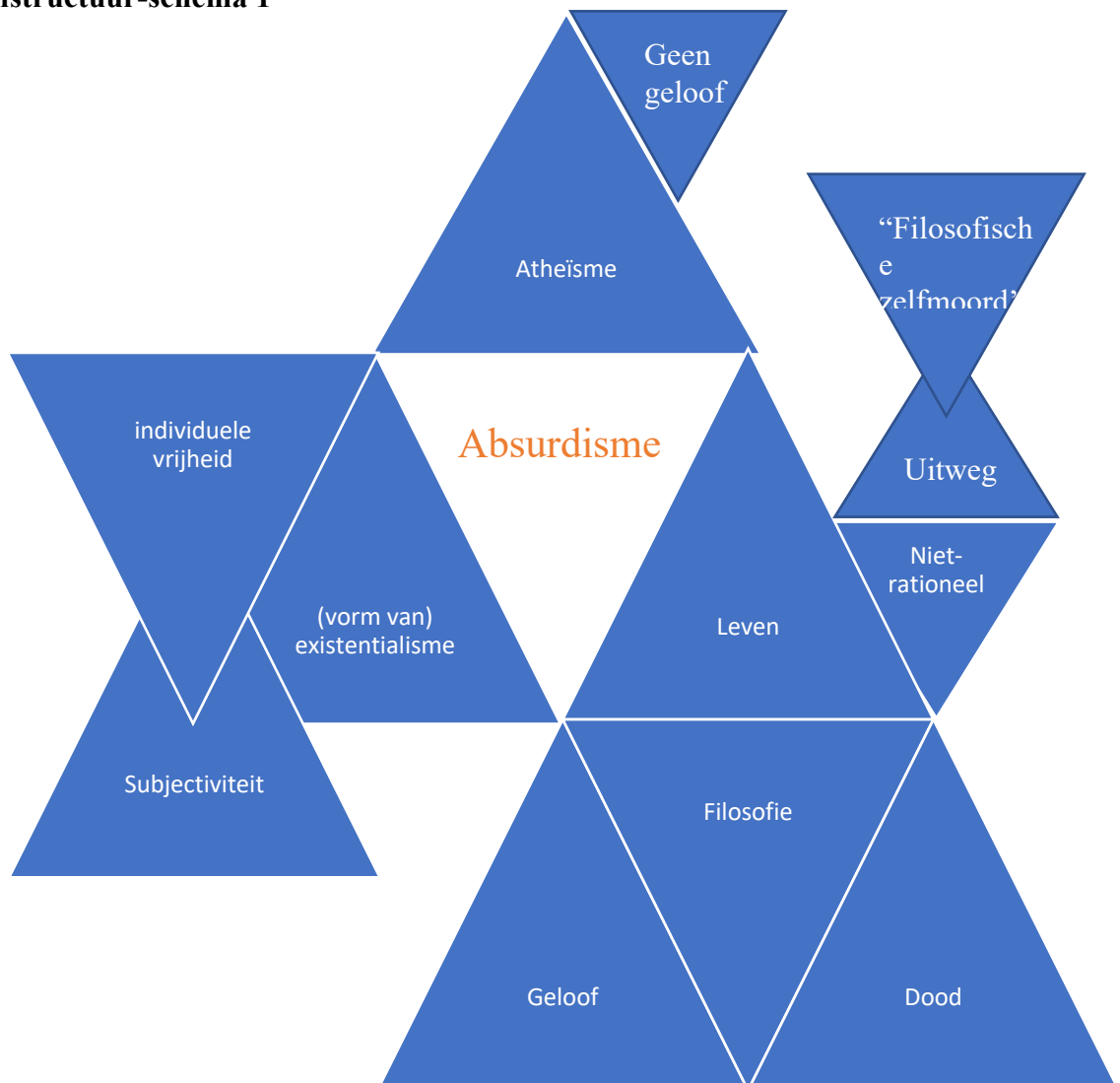
Aan het begin van de Tweede Wereldoorlog sloot Camus zich aan bij het Franse verzet om Parijs te helpen bevrijden van de nazi-bezetting; hij ontmoette Jean-Paul Sartre tijdens zijn periode van militaire dienst en zijn bijdrage aan de Combat. Net als Sartre schreef en publiceerde Camus gedurende de hele duur politiek commentaar op het conflict. In 1945 was hij een van de weinige *geallieerde* journalisten die het Amerikaanse gebruik van de atoombom in Hiroshima veroordeelde. De *indirecte oorzaak* van de breuk met Sartre was dat Camus een uitgesproken criticus was van de communistische theorie.

Literair werk

In 1942, hetzelfde jaar dat *The Stranger* werd gepubliceerd, publiceerde Camus ook *The Myth of Sisyphus*, zijn beroemde filosofische essay over het absurde. Een *gevolg op lange termijn* van reeds genoemde werken is *de vestiging van* Camus' reputatie als een belangrijke en briljante literaire figuur. De dominante filosofische *bijdrage* van Camus' werk is het absurdisme. Hoewel hij vaak wordt geassocieerd met het existentialisme, verwierp hij het label *met als doel om* niet te worden beschouwd als filosofisch verwant aan Sartre. In de loop van zijn carrière produceerde hij talloze romans, toneelstukken en essays die zijn filosofie *verder ontwikkelden*. Samen met *The Myth of Sisyphus*, is *The Rebel* zijn

bekendste filosofische essay. Als erkenning voor zijn bijdrage aan de Franse en wereldliteratuur, ontving Camus in 1957 de Nobelprijs voor de Literatuur.

### Begrippenstructuur-schema 1



### Bronnenlijst

*Albert Camus* | *Encyclopedia.com*. (z.d.). Encyclopedia.Com. Geraadpleegd op 22 april 2022, van <https://www.encyclopedia.com/people/literature-and-arts/french-literature-biographies/albert-camus>

*Albert Camus: A Concise Biography - UF Special and Area Studies Collections*. (z.d.). Albert Camus Collection. Geraadpleegd op 22 april 2022, van <https://www.uflib.ufl.edu/findingaids/Supplements/camus/camusbio.pdf>

B. (2021, 29 juni). *Albert Camus*. Biography. Geraadpleegd op 22 april 2022, van <https://www.biography.com/scholar/albert-camus>

C. (2013, 11 december). *Albert Camus Biography - Life of French Philosopher*. Totally History. Geraadpleegd op 22 april 2022, van <https://totallyhistory.com/albert-camus/>

*Camus, Albert* | *Internet Encyclopedia of Philosophy*. (z.d.). Internet Encyclopedia of Philosophy. Geraadpleegd op 22 april 2022, van <https://iep.utm.edu/albert-camus/#H1>  
*Frans Algerije*. (z.d.). Frans-Algerije. Geraadpleegd op 22 april 2022, van [https://stringfixer.com/nl/French Algeria](https://stringfixer.com/nl/French%20Algeria)

Koops, E. (2021, 12 oktober). *Algerijnse Oorlog (1954–1962) – Oorzaken, samenvatting, tijdslijn & gevolgen*. Historiek. Geraadpleegd op 22 april 2022, van <https://historiek.net/algerijnse-oorlog-oorzaken-samenvatting-tijdslijn-gevolgen/138014/#:%7E:text=Op%2014%20juni%201830%20trokken,werd%20een%20kolonie%20van%20Frankrijk.&text=Aanvankelijk%20bleef%20er%20sprake%20van,1847%20overgaven%20aan%20de%20Fransen>.

[landenweb@landenweb.nl](mailto:landenweb@landenweb.nl). (z.d.). *ALGERIJE Geschiedenis* | *Landenweb.nl*. Algerije.

Geraadpleegd op 22 april 2022, van <https://www.landenweb.nl/algerije/geschiedenis/>

*The Stranger: Albert Camus and The Stranger Background*. (z.d.). SparkNotes. Geraadpleegd op 22 april 2022, van

<https://www.sparknotes.com/lit/stranger/context/#:%7E:text=Albert%20Camus%20was%20born%20on,grandmother%20and%20a%20paralyzed%20uncle>.

*The Stranger*. (z.d.). My Site. Geraadpleegd op 22 april 2022, van

<https://barringerlit.weebly.com/the-stranger.html>

## **Onderlinge afstemming**

Opbouw

Chronologische volgorde, dus: Anna-Zoë-Ik-Jade.

Vorm: debat.

Draaiboek

Inleiding: Iedereen vertelt iets over de historische context van hun gekozen figuren.

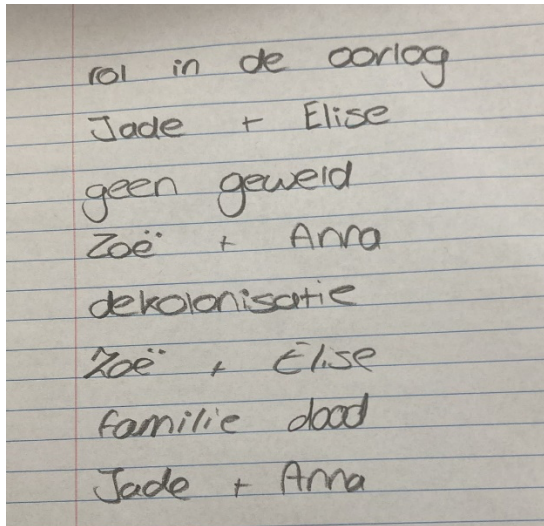
Kern: We reageren en debatteren op basis van elkaar historische context.

Slot: We besluiten wie van onze figuren een ‘held’ is, en dus een plekje in het lokaal verdient.

Beoordelingscriteria

Op welke schaal de daden van de figuren effect hebben, de beweegredenen van de figuren, en de mate van toewijding van de figuren.

Vertaalslag feitelijk-conceptueel



### Historische vragen

Zoë: "Was de achtergrond van Gandhi, in vergelijking met Camus, van belang geweest voor zijn verrichte daden?" (vergelijkend)

"Denk je dat Ghandi ook tegen de dekolonisatie van Indië zou zijn geweest, als hij één van de Britten was?" (waarderend)

Jade: "Denk je dat de keuze van Petrov om niets te doen een bewuste keuze was geweest? Waarom wel, of waarom niet?" (waarderend)

Algemeen: "Wat maakt iemand een held? Wat zijn de factoren die in overweging moeten worden genomen?" (definiërend, beschrijvend)

Anna: "Waarom is juist Hatsjepsoet de 'machtigste vrouw'?" (verklarend)

### Juryrapport

Wij als groepje hebben gekozen voor het historische figuur Ghandi.

Historische context Ghandi

Mohandas Karamchand Gandhi woonde in het door de Britten gekoloniseerde Indië en was een **pacifist**. Deze groepen konden in het begin goed met elkaar overweg en hielpen elkaar zelfs, maar dit veranderde vlak voor de dood van Gandhi. Na de dood van Gandhi is de strijd tussen deze 2 rivalen verdergegaan. De Indiërs hoopte dat ze hun zelfbestuur terug zouden krijgen door met de Britten, de Duitsers, de Hongaren en het Ottomaanse rijk, ofwel de **geallieerden**, te vechten tegen de centralen.

Er was **verder** ook een hele duidelijke verdeling in de samenleving. Vrouwen waren ondergeschikt in de samenleving. Op het gebied van in- en export werd er vooral gehandeld in textiel. De Britten hadden de EIC opgericht en na een tijdje kregen ze een **handelsmonopolie** in bepaalde gebieden, dit **stimuleerde** de belangrijke positie van Groot-Brittannië. Het openen van een advocatenpraktijk in Zuid-Afrika was de **directe oorzaak** van zijn beslissing om zichzelf in te zetten voor mensenrechten.

Argumentatie

De vraag die ik nu moet beantwoorden, is waarom ik denk dat Ghandi wel of geen held is, en dus juist wel, of juist niet, een plekje in het lokaal verdient. Maar wat maakt een historisch figuur nou een held? In mijn perspectief zijn dat bepaalde eigenschappen zoals erkenning en acceptatie van het potentiële risico of de opoffering die wordt gemaakt door het nemen van heldhaftige acties. Een echte held handelt vrijwillig ten dienste van anderen die in nood zijn, of het nu voor een individu, een groep of een gemeenschap is. Het figuur

beperkt zich niet alleen tot zijn eigen perspectief, maar begrijpt ook die van anderen. *Daarnaast* voert deze acties uit zonder enige verwachting van beloning of extern gewin. Alhoewel ik natuurlijk vindt dat al het bovenstaande toepasbaar is op Albert Camus (anders had ik hem niet als historisch figuur gekozen), was de keuze voor mij tussen Jades figuur, Stanislav Petrov en Ghandi. Petrov was iemand die de juiste keuze maakte op het juiste moment, en daardoor *potentiële gevolgen* had *voorkomen* die impact gehad had kunnen hebben op de hele wereld. De reikwijdte van deze actie is ongelooflijk groot, maar de toewijding van een historisch figuur en de beweegredenen, zijn naar mijn mening toch net iets belangrijker dan de daden van een bepaald figuur en de zowel *onbedoelde als bedoelde gevolgen* daarvan. Daarom heb ik toch voor Ghandi gekozen. Hij heeft meerdere dingen bereikt, al misschien wel niet op mondiaal niveau, die toch erg van belang zijn geweest. Karakteristieken die voor mij behoren tot een held vloeien voort uit de meerdere daden van Ghandi. Bijvoorbeeld zijn geweldloze politieke acties vergen een mate van toewijding en dapperheid. Hij representeerde zijn politieke *ideologieën* en belichaamde de actieve geweldloosheid waarvoor hij zijn leven lang gepleit heeft. Hij had veel geld, wat gelijk had kunnen staan aan meer macht, maar of dit ook echt het geval was is onduidelijk. *Anna en Elise hebben samen het juryrapport geschreven en de volledige podcast geëdit*

## Begrippenlijst

Albert Camus

*Dey* de titel van het opperhoofd in de roefstaten Tunis, Algiers en Tripoli.

*Imperialisme* het proces waarbij landen hun macht in andere delen van de wereld uit willen breiden door gebieden te veroveren en te beheersen. Het overnemen gebeurt niet, zoals bij kolonialisme, alleen om economische redenen, maar ook om de eigen cultuur en politiek over te brengen of deze zelfs op te leggen aan de overheerste bevolking.

*Invasie van Algiers* een grootschalige militaire operatie waarbij het koninkrijk Frankrijk, geregeerd door Karel X, het Ottomaanse Algerije binnenviel en veroverde.

*Pied-noirs* term die wordt gebruikt om de kolonisten (colons) in Algerije aan te duiden tot het einde van de Algerijnse Oorlog in 1962.

*Franse Communistische Partij* politieke partij in Frankrijk. De communistische partij werd in 1920 gesticht toen een groep linkse socialisten zich van de Section Française de l'Internationale Ouvrière (SFIO) afscheidde.

*Combat* Franse krant die tijdens de Tweede Wereldoorlog werd gemaakt. Het werd in 1941 opgericht als een clandestiene krant van het Franse verzet.

*Absurdisme* filosofie waarin wordt gesteld dat het leven eigenlijk zinloos is, dat het niet rationeel te verklaren is waarom er leven is, en dat het menselijk lijden het resultaat is van vergeefse pogingen tot zingeving; filosofie van het absurde

*Nazi-regime* het regime in de Duitse staat in de periode van 30 januari 1933 tot 23 mei 1945 ook wel het Derde Rijk genoemd

*Nazi* nationaalsocialist, aanhanger van de politiek van Adolf Hitler

*Parti du Peuple Algerien* Islamitische politieke beweging in Algerije

*Geallieerden* staten die samen vochten tegen Duitsland, Italië en Japan tijdens de Tweede Wereldoorlog

*Dekolonisatie* het staatkundig zelfstandig worden van koloniën.

*Kolonie* een vestiging van een deel van een bevolking, buiten het eigenlijke territorium van het volk.

*Standplaatsgebondenheid* Het denken en doen van een mens is afhankelijk van zijn achtergrond en de omstandigheden waarin hij zich bevindt.



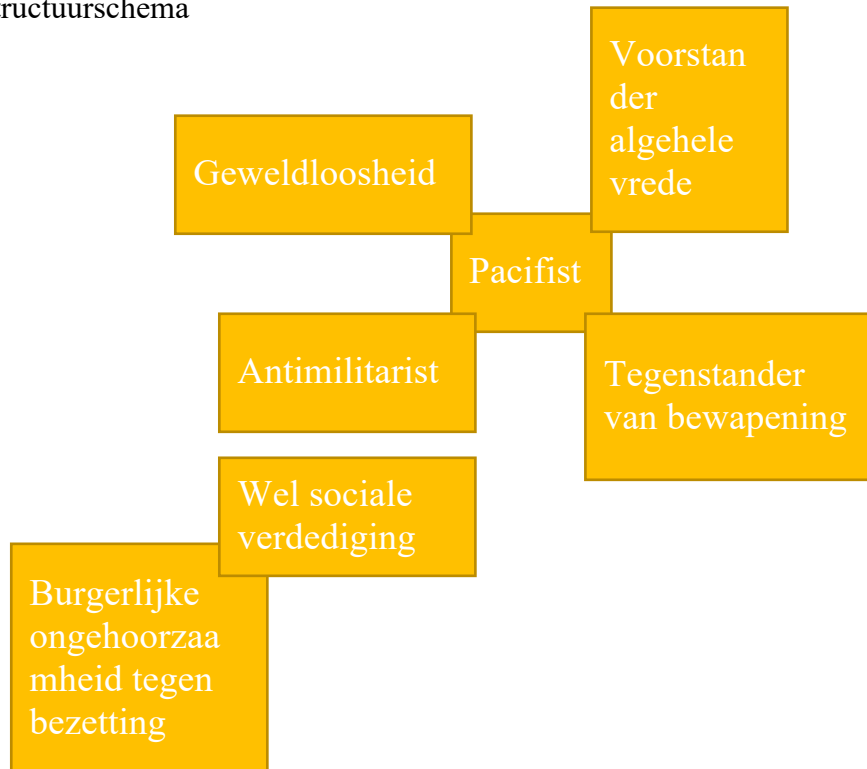
Ghandi

*Pacifist* iemand die op het standpunt staat dat geweld geen geschikt middel is om problemen op te lossen

*Handelsmonopolie* officieel recht om als enige te mogen handelen in een bepaald product of met een bepaald land of volk

*Ideologie* visie op de mens en op manieren om de samenleving te verbeteren

Begrippen-structuurschema



---

**Bijlage 14. Leerlingmateriaal (Opgenomen)**

Audiobestanden op aanvraag beschikbaar via:

[Jorishuisintveld@gmail.com](mailto:Jorishuisintveld@gmail.com)