



Geschiedenis en Dyslexie

Een ontwerponderzoek naar de mogelijkheden om dyslectische onderbouwleerlingen te ondersteunen bij het schoolvak geschiedenis

Tessa Snepvangers

2117363

Masterscriptie Geschiedenis: Educatie en communicatie

Graduate School of Teaching

Universiteit Utrecht

Eerste beoordelaar: Dr. Hanneke Tuithof

Tweede beoordelaar: Dr. Saro Lozano Parra

1 maart 2023

14.518 woorden

Abstract

Dyslexie is een lees- en spellingsproblematiek waardoor er geen woordherkenning kan plaatsvinden. Een probleem wat herkend wordt bij de taalvakken, maar minder bij vakken waar veel taal aanwezig is zoals geschiedenis.

Juist, bij geschiedenis wordt er veel gevraagd van de taalvaardigheid van leerlingen. Leerlingen moeten teksten lezen, antwoorden formuleren, gesprekken voeren, bronnen onderzoeken en verslagen schrijven. Daarbij staan altijd complexe historische problemen en verschijnselen centraal, waar vakspecifieke begrippen voor worden gebruikt.

Als dyslectische onderbouwleerlingen worden ondersteund bij het ontwikkelen van hun taalvaardigheid, kunnen de vaardigheden die bij het schoolvak geschiedenis centraal staan, beter ontwikkeld worden. De kans is groot dat dyslectische leerlingen de teksten niet meer als belemmering gaan zien en daardoor eerder zullen kiezen voor geschiedenis in de bovenbouw.

Voor dit ontwerponderzoek is de volgende onderzoeksvraag gesteld: *Aan welke criteria moet een herontwerp van een bestaand hoofdstuk voldoen waardoor dyslectische onderbouwleerlingen beter ondersteund worden bij geschiedenis?*

Door het raadplegen van het academische debat en het interviewen van verschillende experts op de onderzoekslocaties, zijn er verschillende ontwerpcriteria naar voren gekomen, waar mijn ontwerp aan moet voldoen. Deze zijn verwerkt in een eerste versie, waarna ik feedback heb ontvangen van één van mijn focusgroepen. De tweede versie van het ontwerp is uitgevoerd. Aan de hand van leerling producten en interviews met leerlingen, is gebleken dat het ontwerp nog verbeterd kon worden.

In de evaluatiefase van mijn onderzoek is gebleken dat het ontwerp mijn dyslectische leerlingen ondersteunt bij het lezen van de teksten en het leren van historische begrippen. Dit ontwerponderzoek vond plaats op de twee scholen waar ik als docent werk en daarmee is het onderzoek in een hele specifieke context uitgevoerd. Toch levert het enkele algemene inzichten op waar ook andere docenten en uitgeverijen hun voordeel mee kunnen doen.

Inhoudsopgave

| | |
|--|-----------|
| Abstract | 2 |
| Inhoudsopgave | 3 |
| Inleiding | 5 |
| Hoofdstuk 1: Stand van zaken in het academisch debat | 8 |
| Dyslexie | 8 |
| Definities van dyslexie | 8 |
| Wat kunnen docenten doen om dyslectische leerlingen te helpen? | 9 |
| Dyslexie en het schoolvak geschiedenis | 14 |
| Taalgericht vakonderwijs | 15 |
| Geschiedenis | 17 |
| Historisch redeneren | 18 |
| Het wiel van historisch redeneren | 19 |
| Begrippen | 20 |
| Deelconclusie | 22 |
| Hoofdstuk 2: Methode | 24 |
| De afweging van bovenbouw- of onderbouwleerlingen | 24 |
| Context | 24 |
| Locatie | 24 |
| Dyslexiebeleid | 25 |
| Vaksectie geschiedenis en de lesmethodes | 25 |
| Deelnemende groepen | 26 |
| Dyslectische onderbouwleerlingen | 26 |
| Dyslectische bovenbouwleerlingen | 26 |
| Ondersteuningscoördinator | 26 |
| Taaldocenten | 27 |
| Vaksectie geschiedenis | 27 |
| Collega's in de educatieve master | 27 |
| Niet-dyslectische onderbouwleerlingen | 27 |
| Methode | 28 |
| Instrumenten | 29 |
| Feniks | 29 |
| Interviews met deelnemende groepen | 30 |
| IPPA interview | 30 |
| Positionaliteit | 31 |
| Onderzoeksvraag | 31 |
| Samengevat | 31 |
| Hoofdstuk 3: Vooronderzoek | 32 |
| Dyslectische onderbouwleerlingen | 32 |
| Ondersteuningscoördinator | 33 |
| Taaldocenten | 33 |
| Vaksectie geschiedenis | 33 |
| Dyslectische bovenbouwleerlingen | 34 |
| Deelconclusie | 34 |
| Hoofdstuk 4: Ontwerpfasen | 35 |
| Ontwerpfase 1 | 35 |
| Feedback collega's in de educatieve master | 37 |

| | |
|--|-----------|
| Verwerking van de feedback van collega's in de educatieve master Ontwerpfase 2 | 38 38 |
| Hoofdstuk 5: Resultaten en analyse | 40 |
| Uitvoering van het ontwerp | 40 |
| Resultaten en analyse | 41 |
| IPPA interview | 44 |
| Herontwerp | 45 |
| Hoofdstuk 6: Conclusie, discussie, aanbevelingen en reflectie | 46 |
| Discussie | 49 |
| Aanbevelingen | 50 |
| Reflectie | 51 |
| Bibliografie | 52 |
| Afbeeldingen | 52 |
| Literatuur | 52 |
| Bijlagen | 55 |
| Bijlage 1: Mailcontact met de ondersteuningscoördinator | 55 |
| Bijlage 2: Leeg IPPA interview | 56 |
| Bijlage 3: Brief naar ouders van de deelnemende leerlingen | 57 |
| Bijlage 4: Interviews met de drie dyslectische onderbouwleerlingen | 58 |
| Bijlage 5: Interview met ondersteuningscoördinator | 62 |
| Bijlage 6: Interviews met drie taaldocenten | 67 |
| Bijlage 7: Interviews met drie geschiedenisdocenten | 74 |
| Bijlage 8: Ingevulde online vragenlijst dyslectische bovenbouwleerlingen met geschiedenis | 82 |
| Bijlage 9: Mijn aantekeningen van paragraaf 2.3 | 86 |
| Bijlage 10: Schematische weergave van bestuur van Karel V | 88 |
| Bijlage 11: Eerste versie van het ontwerp in twee soorten opmaak | 89 |
| Bijlage 12: Begrippenlijst versie 1 | 98 |
| Bijlage 13: Opdrachten bij de leertekst versie 1 | 100 |
| Bijlage 14: Bronvermelding afbeeldingen/illustraties van het ontwerp | 102 |
| Bijlage 15: Ontwerp van het gehele hoofdstuk incl. begrippenlijst | 108 |
| Bijlage 16: Opdrachten bij de leertekst versie 2 | 136 |
| Bijlage 17: Eindinterviews met drie deelnemende dyslectische leerlingen | 161 |
| Bijlage 18: Resultaten focusgroep niet-dyslectische leerlingen | 165 |
| Bijlage 19: Leerlingenmateriaal 5w1h-vragen | 167 |
| Bijlage 20: Leerlingenmateriaal leertekst | 170 |
| Bijlage 21: IPPA interview tabel | 172 |
| Bijlage 22: Definitief ontwerp | 175 |
| Bijlage 23: Audittrail | 230 |
| Bijlage 24: Plagiaatverklaring | 237 |

Inleiding

"Mam, ik moet voor school een boek lezen, maar dat gaat mij nooit lukken binnen die paar weken" zei mijn broertje, ongeveer 8 jaar geleden. Mijn broertje heeft dyslexie en hij is niet de enige in het gezin die er last van heeft. Ik kan zelf als dyslectische docent mijn dyslectische leerling goed begrijpen.

Een dyslectische leerling heeft veel moeite met taal, omdat het verband tussen klanken en schrifttekens niet of nauwelijks wordt gelegd in de hersenen.¹ Dyslexie heeft verschillende uitwerkingen, zoals trager lezen, veel spellingsfouten maken, rare zinsopbouw schrijven en moeite hebben met andere talen.² Schoolvakken waarbij een sterk ontwikkelde taalvaardigheid vereist is, zijn dus moeilijker voor dyslectische leerlingen.

Geschiedenis doet een beroep op de taalvaardigheid, zoals het lezen van teksten (boeken en bronnen), het formuleren van antwoorden en het voeren van discussies.³ Bij historisch redenen worden historisch complexe problemen en verschijnselen bestudeerd, waar taal een grote rol bij speelt.⁴ Leerlingen hebben bij geschiedenis een sterk ontwikkelde taalvaardigheden nodig.

Een belangrijk onderdeel van deze vaktaal is het gebruik van historische begrippen. Deze zetten leerlingen in bij de bovengenoemde historische activiteiten.⁵ De vaktaal komt ook naar voren in het schrijven van antwoorden en het lezen van teksten uit schoolboeken.⁶ Omdat dyslectische leerlingen moeite hebben met taal, kunnen zij de vaktaal van geschiedenis als moeilijk ervaren.⁷

Om docenten inzicht te geven om leerlingen beter te ondersteunen in hun taalvaardigheid is taalgericht vakonderwijs ontwikkeld. Docenten stellen hierbij vakdoelen op die gericht zijn op taalvaardigheid, in de context van hun schoolvak.⁸ De aandacht voor taalgericht onderwijs is vastgelegd in een wet van 2010, waarbij de scholen verplicht zijn de leerlingen te helpen met de ontwikkeling van hun taalvaardigheden.⁹ De wet zorgde ervoor dat er meer aandacht kwam voor taalgericht vakonderwijs bij organisaties als Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) en

¹ Walter Geerts en René van Kralingen, *Handboek voor leraren* (Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2011, tweede herziene druk 2016), 263.

² Tom Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem* (Amsterdam: Uitgeverij Boom, 1996, vierde herziene druk 2004), 18.

³ Maaike Hajer en Theun Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2004 derde herziene druk 2015), 5.

⁴ Hajer en Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs*, 14.

⁵ Hajer en Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs*, 13.

⁶ Hajer en Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs*, 5.

⁷ Geerts en Van Kralingen, *Handboek voor leraren*, 263. En: Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 18.

⁸ SLO, *Effectiever onderwijzen door taalgericht vakonderwijs*, via <https://www.slo.nl/thema/meer/taalgericht-vakonderwijs/> (geraadpleegd 10 september 2022).

⁹ Rijksoverheid, *Referenties taal en rekenen*, via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/referentiekader-taal-en-rekenen> (geraadpleegd 10 oktober 2022). En: Hajer en Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs*, 15.

Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.¹⁰ Ook komt er steeds meer scholing voor docenten en docentopleiders over taalgericht vakonderwijs.¹¹

Het probleem van taalgericht onderwijs is echter dat er geen aandacht is voor dyslectische leerlingen, terwijl deze dyslectische leerlingen wel trager zijn met lezen en moeite hebben met spelling en zinsopbouw.¹² Deze leerlingen hebben juist meer hulp nodig bij talige vakken zoals geschiedenis. Een ander probleem is dat er geen vakspecifieke tips zijn voor geschiedenisdocenten om dyslectische leerlingen te ondersteunen bij de taligheid van geschiedenis.

Het beschrijven en onderzoeken van dit probleem zal vanuit verschillende invalshoeken gebeuren. Zo wordt gekeken naar de verschillende actoren op de locaties van dit onderzoek. Ik ga de ondersteuningscoördinator, taaldocenten, geschiedenisdocenten en leerlingen raadplegen op de locaties van dit onderzoek.¹³ Door de probleemstelling vanuit verschillende perspectieven te bekijken hoop ik aanknopingspunten te vinden die mij kunnen helpen bij mijn onderzoek naar welke tips/handvatten geschiedenisdocenten kunnen inzetten om hun dyslectische leerlingen te helpen bij geschiedenis.

De tweede invalshoek vanuit waar ik kijk, is de wetenschappelijke literatuur. De relevante concepten omtrent dit academische debat zijn: dyslexie, taalgericht vakonderwijs en historisch redeneren met in het bijzonder begripsvorming.

Voor dit onderzoek is het belangrijk om literatuur te bespreken over wat dyslexie precies inhoudt. Met die kennis kan er specifieker worden gezocht naar tips/handvatten voor docenten om deze in te zetten in de les. Zo typeert psycholoog Tom Braams dyslexie als een taal- en spellingsprobleem met verschillende uitingen in zijn boek *Dyslexie, een complex taalprobleem*. Braams kijkt naar de oorzaken van het ontstaan van dyslexie tot aan verschillende ondersteuningsmogelijkheden voor de dyslectische leerlingen. Het boek is relevant voor de algemene tips die iedere docent, ongeacht het schoolvak, kan inzetten in zijn/haar lessen.

In dit onderzoek is het tweede relevante concept taalgericht vakonderwijs. Dit concept is belangrijk voor mijn onderzoek, omdat dit onderzoek zich richt op het gebruik van vaktaal bij dyslectische leerlingen. Het is ook belangrijk omdat er al onderzoeken hebben plaatsgevonden rondom vaktaal. Hier zijn al verschillende resultaten uit naar voren gekomen, die mogelijk ingezet kunnen worden door geschiedenisdocenten bij hun dyslectische leerlingen.

¹⁰ SLO, *Effectiever onderwijzen door taalgericht vakonderwijs*. Zie ook: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, *Taalgericht vakonderwijs*, via <https://www.expertisecentrum-mmv.nl/taalgericht-vakonderwijs/> (geraadpleegd 10 september 2022).

¹¹ Universiteit Utrecht, *Taalgericht geschiedenisonderwijs, Workshop over taalgericht geschiedenisonderwijs*, via <https://nascholing-gs.wp.hum.uu.nl/taalgericht-geschiedenisonderwijs/> (geraadpleegd 10 september 2022).

¹² Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 18.

¹³ Zie de deelnemers in hoofdstuk 2: Methode

Het derde concept van dit onderzoek is historisch redeneren, waarbij er specifiek wordt gekeken naar begripsvorming. Historisch redeneren vraagt veel van de taalvaardigheid van leerlingen. Vakdidactische onderzoekers zoals Carla van Boxtel, Jannet van Drie en Peter Seixas beschrijven in hun uitwerkingen van historisch redeneren hoe belangrijk het lezen en het schrijven van de vaktaal is.¹⁴ Van Boxtel en Van Drie benadrukken het gebruik van historische begrippen bij historisch redeneren. Het onder de knie krijgen van de historische begrippen is een eis om te kunnen historisch redeneren.¹⁵ Dit is voor mij de reden om ook historisch redeneren middels wetenschappelijke literatuur te onderzoeken, omdat historisch redeneren ook voor dyslectische leerlingen belangrijk is.

De twee relevante concepten historisch redeneren en dyslexie worden met elkaar verbonden in een hoofdstuk van de Britse historicus Richard Dargie. In het boek *Dyslexia- Successful Inclusion in the Secondary School* van Lindsay Peer en Gavin Reid beschrijft Dargie verschillende tips die geschiedenisdocenten kunnen inzetten tijdens hun lessen.¹⁶ Het hoofdstuk is uniek, omdat het verbinden van historisch redeneren en dyslexie door andere onderzoekers niet is gedaan. Dargie gebruikt niet het concept van taalgericht vakonderwijs, wat ik wel ga doen. Er is geen enkel onderzoek dat deze drie concepten aan elkaar koppelt. In dit onderzoek ga ik wel alle drie de concepten (dyslexie, taalgericht vakonderwijs en historisch redeneren) met elkaar verbinden. Dat maakt dit onderzoek relevant voor geschiedenisdocenten die dyslectische leerlingen willen ondersteunen.

Middels het raadplegen van de wetenschappelijke literatuur en het afnemen van de interviews met verschillende actoren op mijn onderzoekslocaties hoop ik tot verschillende ontwerpcriteria te komen voor een herontwerp. Dit herontwerp wordt geëvalueerd waarna de definitieve ontwerpcriteria ingezet kunnen worden om dyslectische leerlingen te kunnen ondersteunen bij geschiedenis.

¹⁴ Jannet van Drie and Carla van Boxtel, 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', in: *Educational Psychology Review* 2008 20:2, 87-110. Zie ook: Peter Seixas and Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Toronto: Nelson Education, 2012).

¹⁵ Van Drie and Van Boxtel, 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', 99-103.

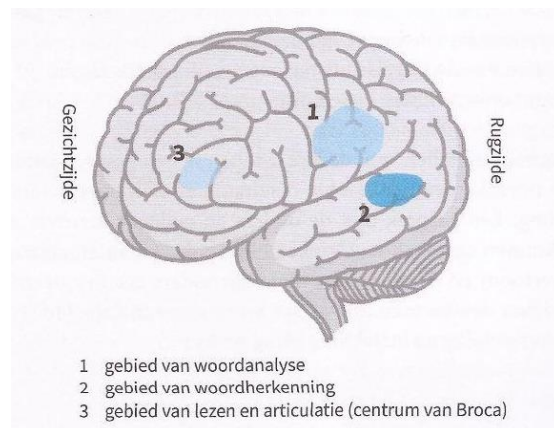
¹⁶ Richard Dargie, 'Dyslexia and History', in: Lindsay Peer and Gavin Reid (eds) *Dyslexia- Successful Inclusion in the Secondary School* (London: David Fulton Publishers, 2001), 72-80.

Hoofdstuk 1: Stand van zaken in het academisch debat

De relevante concepten, dyslexie, taalgericht vakonderwijs en historisch redeneren met verdieping omtrent begripsvorming, zullen hier verder verhelderd worden. Ten eerste wordt dyslexie getypeerd, daarna worden er verschillende tips besproken. Deze tips zijn evidence based vanuit onderzoeken rondom dyslexie. Als tweede concept wordt taalgericht vakonderwijs besproken. Het verband met historisch redeneren omtrent begripsvorming zal daarbij duidelijk worden gemaakt.

Dyslexie

De Hersenstichting omschrijft dyslexie als volgt: "Dyslexie betekent letterlijk dat iemand moeite heeft met taal."¹⁷ Dyslexie is een verwerkingsprobleem, waarbij er een onvolledige koppeling plaatsvindt tussen klankcodes en woordbeelden. De fonologische verwerking (de verbinding tussen gebied 1 en 2 op de afbeelding¹⁸) zorgt ervoor dat er geen woordherkenning kan plaatsvinden, ook wel lexicale identificatie genoemd.¹⁹ Het individu kan daardoor een ander woord of andere klank noemen en/of lezen dan er in werkelijkheid staat.²⁰



Definitie van dyslexie

Voor het vaststellen van dyslexie bij een individu moet er een onderzoek plaatsvinden. Het lastige is dat dyslexie moeilijk is vast te stellen, omdat het geen duidelijke en vaststaande definitie heeft. De definitie is op den duur veranderd, dit heeft twee redenen:

1. Dyslexie heeft als kenmerk dat het een individueel gebonden profiel is.²¹ Dyslexie is voor ieder individu anders. Om die reden is er sprake van lichte, matige en ernstige tot zeer ernstige dyslexie.²² De complexiteit van een individueel gebonden profiel zorgt ervoor dat er verschillende manieren zijn, hoe dyslexie tot uiting komt.²³ Hiermee wordt soms onvoldoende rekening gehouden en wordt dus bijvoorbeeld niet opgemerkt dat de ene dyslect beter is in lezen dan de andere dyslect.²⁴
2. Daarnaast vallen niet alle lees- en/of spellingsproblematieken onder dyslexie. Dit heeft als reden dat andere lees- en/of spellingsproblematieken vaak

¹⁷ Hersenstichting, *Dyslexie en dyscalculie*, via <https://www.hersenstichting.nl/hersenaandoeningen/dyslexie-en-dyscalculie/> (geraadpleegd 1 augustus 2022).

¹⁸ Jos van der Wal en Jacob de Wilde, *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding* (Bussum: Uitgeverij Coutinho, 1996, vijfde herziene druk 2017), 359.

¹⁹ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 29-30.

²⁰ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 30.

²¹ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 5.

²² Geerts en Van Kralingen, *Handboek voor leraren*, 263.

²³ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 5.

²⁴ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 19.

opgelost kunnen worden, terwijl dyslexie niet opgelost kan worden en dus ieder individu moet leren omgaan met zijn/haar dyslexie.²⁵

Momenteel zijn er twee definities die in Nederland van toepassing zijn op dyslexie:²⁶

De eerste definitie is van *Stichting Dyslexie Nederland (SDN)*: 'Dyslexie is een specifieke leerstoornis die zich kenmerkt door een hardnekkig probleem in het aanleren van accuraat en vlot lezen en/of spellen op woordniveau, dat niet het gevolg is van omgevingsfactoren en/of een lichamelijke, neurologische of algemeen verstandelijke beperking.'²⁷

De tweede definitie komt uit *Protocol Dyslexie Diagnostiek & Behandeling 2.0*: 'Dyslexie is een specifieke lees- en spellingstoornis met een neurobiologische basis, die wordt veroorzaakt door cognitieve verwerkingsstoornissen op het raakvlak van fonologische en orthografische taalverwerking. Deze specifieke taalverwerkingsproblemen wijken proportioneel af van het overige cognitieve en m.n. taalverwerkingsprofiel en leiden tot een ernstig probleem met het lezen en spellen van woorden ondanks regelmatig onderwijs. Dit specifieke lees- en spellingsprobleem beperkt in ernstige mate een normale educatieve ontwikkeling, die op grond van de overige cognitieve vaardigheden geïndiceerd zou zijn.'²⁸

Beide definities hebben hun voor- en nadelen. De definitie van *SDN* is niet zo expliciet als de definitie van *Protocol Dyslexie Diagnostiek & Behandeling*. Beide definities benoemen dat er bepaalde mogelijkheden rondom andere taalproblemen uitgesloten moeten worden. Een nadeel aan de definitie van *Protocol Dyslexie en Diagnostiek & behandeling* is, dat er vanuit wordt gegaan dat bij ieder dyslectische individu zodanig ernstige problemen ontstaan in het onderwijs, dat het halen van een diploma haast niet haalbaar is. Dat is niet voor ieder individu van toepassing, want dyslexie is voor ieder individu anders. Met de juiste begeleiding kunnen deze individuen een behoorlijk lees- en spellingsniveau bereiken.²⁹

Kortom, dyslexie is moeilijk te typeren, omdat dyslexie bij ieder individu anders is en niet alle lees- en spellingsproblematiek onder dyslexie valt. Dit kan invloed hebben op de ondersteuning van dyslexie en de omgang met dyslexie op scholen tijdens de lessen.

Wat kunnen docenten doen om dyslectische leerlingen te helpen?

Dyslexie komt tot uiting bij fonologische verwerkingen van taal, zoals het snel uitspreken van woorden en bij het lezen en schrijven. De taalverwerking zit hem niet alleen bij de (vreemde) talen, maar ook bij andere schoolvakken.³⁰ Er wordt

²⁵ Van der Wal en De Wilde, *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*, 359. Zie ook: Koos Henneman, Judith Bekebrede, Albert Cox en Hedwig de Krosse, *Protocol dyslexie voortgezet onderwijs. Handreiking voor directie, middenmanagement en docenten* (Masterplan Dyslexie, 2013), 19. En: Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 55.

²⁶ Henneman, et al., *Protocol dyslexie voortgezet onderwijs. Handreiking voor directie, middenmanagement en docenten*, 19.

²⁷ Stichting Dyslexie Nederland, *Dyslexie diagnostiek en behandeling* (geheel herziene versie, 2016), 7.

²⁸ Nationaal referentiecentrum Dyslexie, *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling 2.0* (mei 2013), 6.

²⁹ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 18.

³⁰ Geerts en Van Kralingen, *Handboek voor leraren*, 264.

voortdurend een beroep gedaan op het snel kunnen verwerken en produceren van teksten. Daarbij kunnen dyslectische leerlingen een hoge tijdsdruk ervaren. Ook hebben zij meer tijd nodig om de opdrachten te verwerken en tot een antwoord te komen.³¹

Docenten worden bewust gemaakt van dyslexie door middel van handboeken, zoals *Handboek voor leraren* van Geerts en Van Kralingen en *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding* van Van der Wal en De Wilde. In deze boeken worden tips/handvatten gegeven over hoe een docent zijn dyslectische leerling kan begeleiden.³² Dit zijn algemene tips die voor alle vakken in te zetten zijn. Verschillende docentenopleidingen gebruiken de theorie uit deze boeken, waardoor ik deze relevant vind om mee te nemen in dit onderzoek.

Docenten kunnen dyslexie ook bestuderen in gespecialiseerde boeken zoals *Dyslexie, een complex taalprobleem* van gz-psycholoog Tom Braams (gespecialiseerd in leerstoornissen) en *Dyslexia and Inclusion* van psycholoog en docent Gavin Reid. Beide boeken gaan uitgebreid in op dyslexie, waarbij er tips/handvatten worden gegeven voor docenten om dyslectische leerlingen te begeleiden met lezen en het leren van begrippen. Dit zijn precies de concepten die ik wil belichten in dit onderzoek, omdat deze in mijn ogen essentieel zijn bij het vak geschiedenis.

De werken van Braams, Reid, Geerts en Van Kralingen en Van der Wal en De Wilde tonen niet hoe docenten deze tips/handvatten ervaren. Een aantal van deze tips/handvatten is uitgevoerd door zestien Libanese docenten Engels. Ghada Awada en Mar Plana beschreven de ervaringen van deze docenten in een overzichtelijk artikel. Naast de bovengenoemde werken is er voor dit artikel gekozen, omdat juist dit artikel het docentenperspectief van deze tips/handvatten belicht. Dit artikel beschrijft de voor- en nadelen van de verschillende tips/handvatten vanuit het perspectief van de docent, die er tenslotte mee aan het werk gaat om de dyslectische leerling te begeleiden.

De verschillende bovenstaande werken, met de verschillende auteurs (die verschillende achtergronden hebben), hebben verschillende overeenkomsten en verschillen in tips/handvatten voor docenten.

De eerste overeenkomst in de gegeven tips/handvatten is het geven van extra tijd aan dyslectische leerlingen om teksten te lezen.³³ Geerts & Van Kralingen zien dit in de eerste plaats bij toetsen, terwijl Braams dit ook graag bij leesopdrachten ziet gebeuren. Door de problemen bij de fonologische verwerkingen, zijn dyslectische leerlingen trager bij het lezen, omdat zij vaak spellend lezen of moeite hebben om tot

³¹ Henneman, et al., *Protocol dyslexie voortgezet onderwijs. Handreiking voor directie, middenmanagement en docenten*, 24.

³² Er worden mannelijke vormen gebruik in dit onderzoeksverslag, maar er worden ook vrouwen en nonbinair mee bedoeld.

³³ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 89. En: Gavin Reid, *Dyslexia and Inclusion. Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning* (London: David Fulton Publishers Ltd, 2005), 51. Zie ook: Geerts en Van Kralingen, *Handboek voor leraren*, 265. En tenslotte: Van der Wal en De Wilde, *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*, 369.

gehele woorden te komen.³⁴ Hierdoor kan de lexicale identificatie niet of nauwelijks plaatsvinden.³⁵ De tip is daarom ook om de dyslectische leerlingen meer tijd te geven voor teksten en toetsen, zodat er uiteindelijk wel een lexicale identificatie kan plaatsvinden waarmee het leesbegrip wordt verhoogd en er een verwerking kan plaatsvinden.³⁶ Het is namelijk niet dat er totaal geen lexicale identificatie kan plaatsvinden, de fonologische verwerkingen gaan bij dyslectische leerlingen vaak trager.³⁷ Door dyslectische leerlingen bij al het leeswerk wat extra tijd te geven, is het mogelijk dat de dyslectische leerlingen op den duur sneller gaan lezen.

Om de fonologische verwerking te ondersteunen kan gekozen worden om de teksten te laten voorlezen. De leerling hoeft niet zelf de klank bij de letters te zoeken waardoor lexicale identificatie sneller kan plaatsvinden.³⁸ Extra tijd voor leeswerk is dus niet nodig, als deze voorleesmogelijkheden ingezet kunnen worden. Het voorlezen kan door een docent of medeleerling gedaan worden, maar een computer/laptop kan ook gebruikt worden.³⁹ Het gebruik van computers kan, volgens Awada en Plana, ingezet worden als docenten geen tijd kunnen of willen investeren in het voorlezen.⁴⁰ Een voorleesprogramma op de computer hoeft niet alleen ingezet te worden bij teksten die voorgelezen moeten worden, maar kan ook ingezet worden bij het oefenen van begrippen. Leerlingen kunnen deze begrippen zien en horen, waardoor de verwerking in de hersenen sneller plaatsvindt. Hierdoor leren ze de begrippen gemakkelijker.⁴¹ Het inzetten van computers in de lessen wordt voornamelijk door de jongere generatie docenten gedaan, blijkt uit het onderzoek van Awada en Plana.⁴² Ik zet zelf vaak de computers/laptops in de les in, dus het is voor mij niet onbekend om daarmee te werken. Om voor mijn leerlingen en mijzelf tijd te besparen is dit zeker een handvat, dat ik toepas. Ik besef ook dat het soms niet mogelijk is om met voorleesprogramma's op de computers/laptops te werken, omdat ze er simpelweg niet op staan of niet voor een bepaald programma werken. Er moet dus wel extra tijd ingepland worden voor deze teksten, zodat de dyslectische leerlingen rustig de fonologische verwerking kunnen maken. De docent moet rekening houden met wat de mogelijkheden op de computers zijn, om daarna de extra tijd te geven die nodig is als de computer niet ingezet kan worden.

Beide tips/handvatten (voorlezen en extra tijd) hebben alle twee nog altijd te maken met taal. Sommige dyslectische leerlingen kunnen makkelijker beelddenken, omdat zij hiervoor geen taal nodig hebben. De verwerking in de hersenen kan hierdoor

³⁴ Geerts en Van Kralingen, *Handboek voor leraren*, 265. En: Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 18.

³⁵ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 29-30.

³⁶ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 31 en 89.

³⁷ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 18

³⁸ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 29-30.

³⁹ Geerts en Van Kralingen, *Handboek voor leraren*, 264.

⁴⁰ Ghada Awada and Mar Gutiérrez-Colón Plana, 'Multiple strategies approach and EFL reading comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' perceptions', in: *International Journal of Instruction* 11:3 2018, 463-476, aldaar 465 & 469.

⁴¹ Awada and Plana, 'Multiple strategies approach and EFL reading comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' perceptions', 472.

⁴² Awada and Plana, 'Multiple strategies approach and EFL reading comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' perceptions', 472.

anders en sneller verlopen.⁴³ Het eerste verschil tussen de auteurs gaat dus over het gebruik van afbeeldingen voor deze beelddenkers.

Awada en Plana zien het gebruik van afbeeldingen als een goede ondersteuning voor dyslectische leerlingen om de teksten beter te begrijpen. Uit hun onderzoek blijkt dat het docenten aanspreekt en dat het effect lijkt te hebben.⁴⁴ Het onderzoek van Awada en Plana beschrijft ook kritiek op de beeldende manier van werken. Afbeeldingen kunnen namelijk niet duidelijk zijn of kunnen belangrijke stukken uit de tekst niet representeren. Hiernaast kan het zoeken van afbeeldingen als tijdrovend gezien worden door docenten. Ondanks deze kritiekpunten willen docenten, uit het onderzoek van Awada en Plana, de afbeeldingen inzetten.⁴⁵ Afbeeldingen zijn dus goed inzetbaar, zolang ze maar concreet, toegankelijk zijn en aansluiten bij de lesstof.

Het verschil met de andere schrijvers is dat er weinig tot geen aandacht is voor de beelddenkende dyslectische leerling in vergelijking met Awada en Plana. Reid herkent deze beelddenkende leerlingen wel, maar hij benadrukt niet het gebruik van afbeeldingen in zijn tips.⁴⁶ Geerts & Van Kralingen en Van der Wal & de Wilde geven ook geen tips over het inzetten van afbeeldingen. Ondanks dat het meer tijd kost, wil ik het gebruik van afbeeldingen inzetten, om de beelddenkende dyslectische leerling te ondersteunen.

Terugkomend op de overeenkomsten. Naast de extra tijd en voorleesmogelijkheden, is er een andere overeenkomst. Dyslectische leerlingen vinden het moeilijk om tijdens het lezen hun gedachten te organiseren.⁴⁷ Dyslectische leerlingen hebben om deze reden structuur en duidelijkheid nodig.⁴⁸ Reid adviseert om gestructureerd vragen te stellen over de tekst. Enkele voorbeelden van gestructureerde vragen, volgens Reid zijn; 'Wie waren de hoofdkarakters?' en/of 'Waar ging het verhaal precies over?'.⁴⁹ Dit kan volgens Braams ook met andere structuurvragen zoals de vragen wie, wat, waar, wanneer, waarom en hoe, ook wel de 5w1h-vragen.⁵⁰ Het stellen van vragen is ook een toepassing die Awada en Plana hebben onderzocht. Docenten vonden dit een goede techniek voor het bemoedigen van een klassikale discussie waarbij leerlingen actief moeten lezen om te begrijpen waar de discussie over gaat.⁵¹

De 5w1h vragen kunnen gezien worden als een samenvatting. De leerling structureert tenslotte de tekst waarbij hij/zij de belangrijkste aspecten uit de tekst haalt.⁵² Waarbij docenten nog enthousiast waren over de vragen, zijn zij verdeeld

⁴³ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 48-49.

⁴⁴ Awada and Plana, 'Multiple strategies approach and EFL reading comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' perceptions', 465.

⁴⁵ Awada and Plana, 'Multiple strategies approach and EFL reading comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' perceptions', 465.

⁴⁶ Reid, *Dyslexia and Inclusion*, 56.

⁴⁷ Reid, *Dyslexia and Inclusion*, 55. Zie ook: Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 19.

⁴⁸ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 83.

⁴⁹ Reid, *Dyslexia and Inclusion*, 55.

⁵⁰ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 117.

⁵¹ Awada and Plana, 'Multiple strategies approach and EFL reading comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' perceptions', 471.

⁵² Reid, *Dyslexia and Inclusion*, 55. En: Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 117.

over het idee van samenvattingen maken. Acht docenten (50%) zien het als een effectieve strategie voor dyslectische leerlingen, de andere acht docenten (50%) niet. Zij vinden het erg tijdrovend en zijn van mening dat er te veel details worden weggelaten door dyslectische leerlingen.⁵³ Het weglaten van de details hoeft niet, als de leerlingen de 5w1h vragen gebruikt.

De oplossing voor het talige probleem van een samenvatting, kan volgens Braams snel opgelost worden. De samenvatting kan voor dyslectische leerlingen door de docent gemaakt worden, waarna zij het alleen maar uit hun hoofd hoeven te leren.⁵⁴ Daar zijn niet alle schrijvers het mee eens. Hier is dus het tweede verschil. Reid heeft een andere oplossing rondom het samenvatten van teksten voor de dyslectische beelddenkende leerlingen: Het maken van mindmaps. Er is taal aanwezig, maar de verbanden uit de teksten worden met pijlen duidelijk gemaakt waardoor het beeld langer bij deze dyslectische leerlingen kan blijven hangen.⁵⁵ Ik denk dat ook voor de mindmaps prima de 5w1h vragen ingezet kunnen worden, vanwege de structuur die deze vragen kunnen bieden. De manier van samenvatten zal op de dyslectische leerling afgestemd moeten worden, omdat dyslexie zich bij ieder individu anders uit.

Extra tijd, voorleesfuncties, het structureren van teksten en het maken van samenvattingen zijn allemaal gericht op het lezen van de leertekst. Awada en Plana hebben nog andere handvatten rondom het lezen van de leerteksten onderzocht. Voorbeelden hiervan zijn: bewust zijn van tekststructuur, identificatie van een hoofdidee en het voorspellen van de tekst.⁵⁶ Deze handvatten betreffen hogere orde vaardigheden en zijn voor de context van dit onderzoek minder passend. Het onderzoek wordt uitgevoerd in de onderbouw, waar mij betreft deze hogere denkvaardigheden minder aan bod komen. Deze laatste handvatten worden dus niet ingezet bij dit onderzoek.

Er zijn dus verschillende overeenkomsten en verschillen tussen de gegeven tips/handvatten van deze verschillende auteurs. De laatste tip die het benoemen waard is, komt uit de conclusie van het onderzoek van Awada en Plana. Zij vinden dat niet één toepassing de beste aanpak is. Er moeten meerdere toepassingen ingezet worden over een langere periode om het beste resultaat te zien.⁵⁷ Deze laatste tip neem ik mee, om mijn dyslectische leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen bij geschiedenis. Dit heeft ook een theoretische onderbouwing, want dyslexie uit zich bij ieder individu anders.⁵⁸ Door meerdere tips/handvatten tegelijk in te zetten, is de kans groter dat ik het juiste handvat vind wat voor één van mijn dyslectische leerlingen het meest passend is. Als ik maar één handvat tegelijk inzet, kost dat ten eerste meer tijd en ten tweede is de kans kleiner dat het meteen het

⁵³ Awada and Plana, 'Multiple strategies approach and EFL reading comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' perceptions', 471.

⁵⁴ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 90.

⁵⁵ Reid, *Dyslexia and Inclusion*, 56.

⁵⁶ Awada and Plana, 'Multiple strategies approach and EFL reading comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' perceptions', 465-466 & 470.

⁵⁷ Awada and Plana, 'Multiple strategies approach and EFL reading comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' perceptions', 473.

⁵⁸ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 5.

juiste handvat is. Daardoor zou het langer duren voordat de dyslectische leerlingen de ondersteuning krijgen die zij verdienen.

Dyslexie en het schoolvak geschiedenis

In de inleiding is Richard Dargie geïntroduceerd als de schrijver die de concepten van geschiedenis en dyslexie heeft gecombineerd. Dargie is van oorsprong Brits en zijn tekst is dan ook gericht op de *secondary school* binnen het Britse onderwijssysteem. Dit schoolsysteem is anders dan het Nederlandse onderwijssysteem, de *secondary school* is voor leerlingen van 11 tot 18 jaar, wat overeenkomt met de leeftijden van leerlingen van het voortgezet onderwijs in Nederland.⁵⁹ Dargie bespreekt verschillende tips/handvatten die geschiedenisdocenten kunnen overwegen om in te zetten tijdens hun lessen.

Dargie noemt als eerste dat docenten tijdens hun voorbereiding van de lessen goed moeten kijken naar de leerteksten. Daarbij moeten docenten zich afvragen hoe lang het lezen van de teksten kan duren.⁶⁰ Het is goed dat hier aandacht aan besteed wordt, maar als docenten niet genoeg kennis hebben van dyslexie, dan is het voor hen moeilijk om een goede tijdsinschatting te maken.⁶¹ Docenten weten dan ook niet waar zij dyslectische leerlingen moeten ondersteunen met verduidelijking van de tekst.⁶² Kennis over dyslexie blijkt hierbij wel een eis te zijn.

Het is volgens Dargie, ondanks deze eis, wel mogelijk om kleine aanpassingen aan de tekst te maken. Dargie benoemt het aanpassen van lettertype, het gebruik van kortere zinnen, opsommingen puntsgewijs wegzetten en extra illustraties toevoegen in een tekst.⁶³ Het zorgt voor overzicht en structuur die voor dyslectische leerlingen beter werkt.⁶⁴ Een goede voorgestructureerde tekst, kan dyslectische leerlingen helpen bij het lezen.

Terugkomend op de tijd die een dyslectische leerling nodig heeft voor het leeswerk, noemt Dargie zelf al de oplossing voor het niet kunnen inschatten van tijd door gebrek aan kennis. Het leeswerk kan opgegeven worden als huiswerk, waardoor dyslectische leerlingen zelf hun benodigde tijd kunnen inplannen.⁶⁵

Er is bij geschiedenis vaak sprake van een uitleg van de lesstof met aantekeningen. Dargie ziet dit bij dyslectische leerlingen vaak fout gaan. Zij focussen teveel op het goed overschrijven van de aantekeningen waardoor zij de inhoud niet mee krijgen. Om deze reden geeft Dargie aan dat geschiedenisdocenten hun powerpoint en aantekeningen moeten afstemmen op de dyslectische leerlingen. Dat is zijn derde tip/handvat. Voor de powerpoints kunnen geschiedenisdocenten het beste gebruik maken van het juiste lettertype (arial 12), grotere witregels en illustraties. De

⁵⁹ Ministerie van Buitenlandse Zaken, *Brits onderwijs*, via <https://www.sso3w.nl/uitzending/kinderen/onderwijssystemen/brits-onderwijssysteem> (geraadpleegd 14 oktober 2022).

⁶⁰ Dargie, 'Dyslexia and History', 74. Zie ook: Reid, *Dyslexia and Inclusion*, 81.

⁶¹ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 16.

⁶² Dargie, 'Dyslexia and History', 74. Zie ook: Reid, *Dyslexia and Inclusion*, 81.

⁶³ Dargie, 'Dyslexia and History', 74. Zie ook: Reid, *Dyslexia and Inclusion*, 81.

⁶⁴ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 83

⁶⁵ Dargie, 'Dyslexia and History', 74. Zie ook: Reid, *Dyslexia and Inclusion*, 81.

aantekeningen kunnen in handouts worden uitgedeeld.⁶⁶ Het uitdelen van handouts is iets wat ik standaard bij mijn uitleg en powerpoints doe. Dit is voor mij niet nieuw en zal ik ook in blijven zetten.

Kortom, Dargie richt zich vooral op het aantrekkelijk maken van teksten en aantekeningen voor dyslectische leerlingen. Deze handvatten kunnen zeker meegenomen worden in dit onderzoek om het lezen en de aantekeningen gemakkelijker te maken. Ik zie de opmaak van de teksten, als een soort basis die gemakkelijk toe te passen is. Dit zijn vrij algemene tips, en dus geen specifieke tips voor geschiedenis. De tips van Dargie over het leren van begrippen zijn terug te vinden bij het concept historisch redeneren.

Taalgericht vakonderwijs

Om de taal- en rekenvaardigheid van leerlingen in het Nederlands onderwijs te verbeteren/verhogen, werd er in 2010 een wet met nieuwe referentieniveaus in werking gesteld.⁶⁷ 'De referentieniveaus gelden voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs (MBO).'⁶⁸ De referentieniveaus van de taalvaardigheid bestaan uit vier hoofdonderwerpen:⁶⁹

- Mondelinge taalvaardigheid zoals spreken, luisteren en gesprekken voeren.
- Leesvaardigheid zoals zakelijke en literaire teksten kunnen lezen.
- Schrijfvaardigheid zoals het opstellen van een sollicitatiebrief en het schrijven van een betoog.
- Begrippenlijst en taalverzorging zoals kennis van begrippen als zelfstandig naamwoord en correcte taal toepassen

Niet gek dat er een wet ingesteld wordt om de taalvaardigheid te verbeteren, want in alle vakken speelt taal een belangrijke rol: 'Schoolboeken bevatten veel tekstmateriaal, leerlingen krijgen allerlei schriftelijke bronnen aangereikt en ze krijgen opdrachten waarbij ze leerstofvragen moeten beantwoorden en verslagen over moeten maken.'⁷⁰

Vanwege deze grote en belangrijke rol van taal is het belangrijk dat de taalvaardigheid op orde is. Is dat niet zo, dan kan de leerling vastlopen en in het ergste geval buiten het onderwijssysteem vallen. Om leerlingen te helpen bij de taalvaardigheid van de vakken kunnen docenten van alle vakken aandacht besteden aan taalontwikkende didactiek. Dit wordt ook wel taalgericht vakonderwijs genoemd.⁷¹

Als docent zie ik taalgericht vakonderwijs als een benadering waarbij de docent expliciet aandacht besteedt aan de taalvaardigheden van zijn/haar leerlingen binnen de gestelde vakdoelen. 'Die vak- en taaldoelen worden gelijktijdig ontwikkeld via

⁶⁶ Dargie, 'Dyslexia and History', 74-75.

⁶⁷ Hajer en Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs*, 15.

⁶⁸ Rijksoverheid, *Referenties taal en rekenen*.

⁶⁹ Rijksoverheid, *Referenties taal en rekenen*.

⁷⁰ Hilde Hacquebrod, 'Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid', in: *Levende Talen Tijdschrift* 2004 5:2, 17-28, aldaar 17.

⁷¹ Hacquebrod, 'Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid', 17.

onderwijs dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen de benodigde taalsteun geboden wordt.⁷² Met andere woorden, er zijn drie pijlers voor taalgericht vakonderwijs, namelijk context, interactie en steun. Als de docent rekening houdt dat de nieuwe leerstof aansluit en verbonden wordt aan de voorkennis (kennis uit het dagelijks leven en kennis uit eerder behandelde lessen) dan voldoet het taalgericht vakonderwijs aan de pijler context. Daarnaast wordt er van de leerlingen verwacht dat zij de vaktaal spreken en begrijpen. Door interactiemomenten (samenwerkingsopdrachten en onderwijsleergesprekken) in te plannen kan er geoefend worden met het spreken van de vaktaal. De docent kan de leerlingen dan steunen door te controleren of zij de vaktaal begrijpen en aanmoedigen om de juiste vaktaal te gebruiken. Daarmee is ook de pijler van steun te zien in taalgericht vakonderwijs.⁷³

De drie pijlers kunnen verwerkt worden in taaldoelen en in de didactiek.⁷⁴ Door het stellen en uitvoeren van taaldoelen, zijn de leerling voldoende toegerust om de leerstof te kunnen verwerken. Dit is voor dyslectische leerlingen niet zo, omdat zij een lees- en/of spellingprobleem hebben.⁷⁵ Hajer en Meestringa hebben geen oplossing hoe docenten de taaldoelen moeten aanbieden aan dyslectische leerlingen. Wel benadrukken Hajer en Meestringa dat de docent zich bewust moet zijn van de verschillende problemen waar dyslectische leerlingen bij taalvaardigheid tegenaan kunnen lopen.⁷⁶ Dit lijkt erg op de individuele profiel gebondenheid van dyslexie, maar er wordt verder geen rekening gehouden met de specifieke behoeften van dyslectische leerlingen.⁷⁷

Niet alleen Hajer en Meestringa hebben onderzoek gedaan naar de rol van taal in het onderwijs, ook Hacquebord heeft hiernaar onderzoek gedaan. Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen moeite hebben met schoolboekteksten, waar de zinnen te lang zijn, het woordgebruik te moeilijk is, de teksten te saai zijn en dat daardoor de leerlingen niet meteen begrijpen wat er staat.⁷⁸ Naast dat de schoolboeken lastige teksten aanbieden, kan ook het taalgebruik van de docent soms te moeilijk zijn voor leerlingen. 26% Van de onderzochte leerlingen heeft moeite met de verwerking van de uitleg.⁷⁹ Ook bij de schrijftaken hebben leerlingen last van moeilijk taalgebruik, maar voor dit onderzoek is dat niet relevant.⁸⁰

⁷² Hajer en Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs*, 14.

⁷³ Van Drie (eindred.), *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken*, 6.

⁷⁴ Hajer en Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs*, 15 & 22.

⁷⁵ Henneman, Bekebrede, Cox en de Krosse, *Protocol dyslexie voortgezet onderwijs*, 19.

⁷⁶ Hajer en Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs*, 25.

⁷⁷ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 19.

⁷⁸ Hacquebord, 'Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid', 19.

⁷⁹ Hacquebord, 'Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid', 19-21.

⁸⁰ Hacquebord, 'Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid', 21.

Geschiedenis

'Het vak geschiedenis stelt hoge eisen aan de taalvaardigheid van leerlingen.'⁸¹ Er wordt veel gelezen en er zijn specifieke begrippen aanwezig bij geschiedenis.⁸² Geschiedenis kenmerkt zich door historische complexe problemen en verschijnselen die beschreven, verklaard en vergeleken moeten worden.⁸³ Een kenmerk van de mens- en maatschappijvakken waar geschiedenis onder valt.⁸⁴

Om de leerlingen te helpen met deze taalontwikkeling, is het volgens de vakdidactici Brenda Stam en Jannet van Drie belangrijk dat de leerlingen de specifieke taal zelf gaan inzetten door te lezen, te schrijven en te spreken.⁸⁵ Het gebruik van historische begrippen in opdrachten is belangrijk. Dit kan in groepsopdrachten, waardoor er gelijk een pijler (interactie) van taalgericht vakonderwijs wordt gebruikt.⁸⁶

Niet alleen groepsopdrachten zorgen voor interactie, de docent kan ook onderdeel uitmaken van de interactie. De docent kan ook een onderwijsleergesprek beginnen over het desbetreffende onderwerp, maar ook met de desbetreffende leerling in gesprek gaan over de lesstof.⁸⁷ In beide gevallen heeft de docent kans om door te vragen, waardoor de docent inzicht krijgt van de kennis die de leerling bezit en waar nodig de docent de leerling kan bijsturen in de verwerving van kennis.⁸⁸ De interactie kan er daarnaast ook voor zorgen dat dyslectische leerlingen de lesstof op een snellere manier verwerken, omdat zij niet stil hoeven te staan bij de fonologische verwerking die plaatsvindt bij het lezen.⁸⁹

Naast de vakspecifieke taal te spreken is het ook belangrijk om vakspecifiek te kunnen lezen. De docent kan, volgens Van Boxtel en Van Drie, ervoor kiezen om de leertekst aan te passen door het gebruik van korte alinea's en zinnen, waardoor leerlingen het beter begrijpen.⁹⁰ Dit wordt ook door Dargie geadviseerd om voor dyslectische leerlingen te doen.⁹¹ Door de teksten gemakkelijker te maken om te lezen en te begrijpen, is het eenvoudiger om een goede samenvatting te schrijven met de vakspecifieke taal. De docent kan de samenvatting van feedback voorzien, zodat de leerling zich kan blijven ontwikkelen in de vakspecifieke taal. Het is ook mogelijk om samenvattende schema's te maken, zodat de hoeveelheid tekst beperkt

⁸¹ Brenda Stam en Jannet van Drie, *Talige dimensies van het geschiedenisonderwijs, een casestudy* (Utrecht: Kenniscentrum Educatie Hogeschool Utrecht, Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en Instituut voor Geschiedenisdidactiek, 2013), 3.

⁸² Carla van Boxtel en Jannet van Drie, 'Leer de vaktaal gebruiken. Taalgericht geschiedenisonderwijs helpt leerlingen de stof te begrijpen', in: *KLEIO* 3 2010, 18-22, aldaar 18. Zie ook: Stam en Van Drie, *Talige dimensies van het geschiedenisonderwijs, een casestudy*, 3.

⁸³ Van Drie (eindred.), *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken*, 14.

⁸⁴ Van Drie (eindred.), *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken*, 1-2.

⁸⁵ Stam en Van Drie, *Talige dimensies van het geschiedenisonderwijs, een casestudy*, 4. Zie ook: Van Boxtel en Van Drie, 'Leer de vaktaal gebruiken', 19.

⁸⁶ Van Boxtel en Van Drie, 'Leer de vaktaal gebruiken', 18.

⁸⁷ Van Boxtel en Van Drie, 'Leer de vaktaal gebruiken', 19. En: Stam en Van Drie, *Talige dimensies van het geschiedenisonderwijs, een casestudy*, 50-51.

⁸⁸ Stam en Van Drie, *Talige dimensies van het geschiedenisonderwijs, een casestudy*, 51.

⁸⁹ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 18.

⁹⁰ Van Boxtel en Van Drie, 'Leer de vaktaal gebruiken', 20.

⁹¹ Dargie, 'Dyslexia and History', 74. Zie ook: Reid, *Dyslexia and Inclusion*, 81.

blijft en de leerlingen de vaktaal wel begrijpen.⁹² Deze aanpassingen kunnen gerealiseerd worden door de docenten.

Uit onderzoek van Stam en Van Drie blijkt dat geschiedenisdocenten niet te veel op de stoel van de docenten Nederlands willen en moeten gaan zitten. Dit gebeurt wel, want taalgericht geschiedenisonderwijs bevat veel aspecten van het vak Nederlands.⁹³ In dit onderzoek is het niet de bedoeling dat ik als docent Nederlands ga optreden. Toch wil ik wel docenten Nederlands betrekken bij dit onderzoek vanwege de dunne scheidslijn.

Kortom, door het inzetten van interactie kan er worden gecontroleerd in hoeverre leerlingen de vakspecifieke taal onder controle hebben en waar nodig bijgestuurd kan worden. Daarnaast kunnen er simpele acties ondernomen worden om te ondersteunen bij het ontwikkelen van de specifieke vaktaal (pijler steun), zoals kortere alinea's, kortere zinnen en aansluiten op de voorkennis (pijler context).

Historisch redeneren

Historisch redeneren is een groot onderdeel geworden van geschiedenis. Deze ontwikkeling is terug te vinden in het examenprogramma geschiedenis. Dit programma bestaat uit vijf domeinen, waarbij domein A (historisch besef) en domein B (Oriëntatiekennis) de grootste domeinen zijn.⁹⁴ Hierbij focussen de doelen van Domein A zich op historisch redeneren, waarbij brongebruik, standplaatsgebondenheid, contextualiseren, argumenteren, historische vragen allemaal centraal staan. Dit geldt zowel voor het eindexamenprogramma van de havo als het vwo en in iets mindere maten, maar grotendeels ook voor het vmbo.

Dit onderzoek vindt plaats in de onderbouw.⁹⁵ In plaats van aan het eindexamenprogramma te moeten voldoen, zijn er kerndoelen opgesteld voor de onderbouw. In deze kerndoelen zijn de oriëntatiekennis en historisch redeneren terug te vinden. Het historisch redeneren bevat voor de onderbouw minder vaardigheden en is vooral gericht op de basis van deze vaardigheden. Er is onder andere aandacht voor het gebruik van historische bronnen, standplaatsgebondenheid, contextualiseren en argumenteren.⁹⁶

Door de opname van historisch redeneren in het examenprogramma en in de kerndoelen, is er in de literatuur de laatste jaren veel aandacht besteed aan dit onderwerp. De Canadese historicus Peter Seixas en docent en onderzoeker Tom Morton hebben historisch denken onderverdeeld in zes concepten in hun boek *The Big Six Historical Thinking Concepts*:⁹⁷

1. Bepalen van historische betekenis

⁹² Van Boxtel en Van Drie, 'Leer de vaktaal gebruiken', 20.

⁹³ Stam en Van Drie, *Talige dimensies van het geschiedenisonderwijs, een casestudy*, 50.

⁹⁴ College voor Toetsing en Examens, *Examenprogramma geschiedenis havo*, via <https://www.examenblad.nl/examenstof/geschiedenis-havo-vanaf-2018/2021/f=/Examenprogramma%20geschiedenis%20havo.pdf> (geraadpleegd 1 oktober 2022).

⁹⁵ Zie de argumentatie voor deze keuze in hoofdstuk 2.

⁹⁶ Rijksoverheid, *Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs*, via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs> (geraadpleegd 1 oktober 2022).

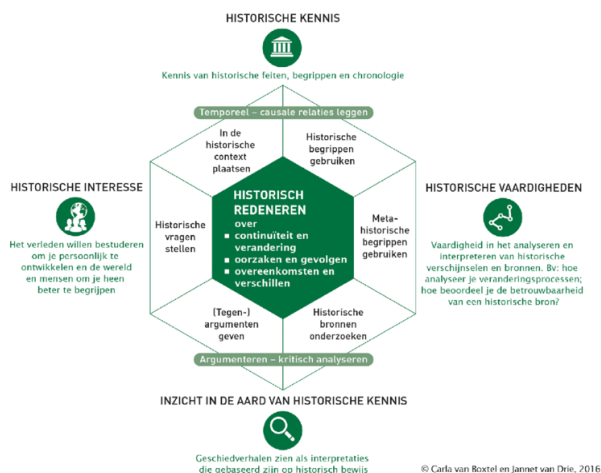
⁹⁷ Seixas and Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, 4.

2. Gebruik van primaire bronnen als bewijs
3. Identificeren van continuïteit en verandering
4. Analyseren van oorzaken en gevolgen
5. Historische perspectieven innemen
6. De ethische dimensies van historische interpretaties begrijpen

Als de leerlingen deze zes concepten kunnen toepassen hebben zij 'a deep understanding of historical events and processes through active engagement with historical texts'.⁹⁸ In de publicatie *The Big Six* worden deze concepten uitgewerkt met tips voor docenten.

Voor dit onderzoek, maak ik geen gebruik van de *The Big Six*, maar kies ik voor het historisch redeneren wiel van Van Boxtel en Van Drie. Het wiel is meer gericht op het begrijpen van vakspecifieke taal, te zien aan het gebruik van historische begrippen, het stellen van historische vragen en het lezen van historische bronnen. Vanwege de lees- en/of spellingsproblemen van dyslectische leerlingen, zijn dit punten waar zij vaker op kunnen vastlopen. Om deze reden heb ik de keuze gemaakt voor Van Boxtel en Van Drie.

Het wiel van historisch redeneren



De vakdidactici Carla van Boxtel en Jannet van Drie hebben het historisch redeneren verwerkt in een wiel (zie afbeelding hiernaast).⁹⁹ Historisch redeneren bestaat, volgens hen, uit verschillende denkactiviteiten die historisch denken worden genoemd. Met deze denkactiviteiten moet er een beargumenteerde conclusie gevormd worden over het verleden waardoor er sprake is van historisch redeneren.¹⁰⁰

Alle zes de denkactiviteiten hebben met vakspecifieke taal te maken. Soms ligt

het hanteren van vakspecifieke taal niet altijd voor de hand, omdat de vaardigheid algemener is, zoals bij de denkactiviteit (tegen-) argumenten geven. Bij anderen ligt het wel erg voor de hand. Bij het gebruik van (meta-) historische begrippen gaat het natuurlijk over specifieke begrippen die horen bij geschiedenis. Doordat dyslectische leerlingen moeite kunnen hebben met vakspecifieke taal, wil ik meer aandacht besteden aan de denkactiviteiten bij begripsvorming.

⁹⁸ The Historical Thinking Project, *Historical Thinking Concepts*, via <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts> (geraadpleegd 27 oktober 2022).

⁹⁹ Carla van Boxtel en Jannet van Drie, 'Historisch denken en redeneren onderwijzen' *KLEIO* 5 2019, 26-29, aldaar 26.

¹⁰⁰ Van Boxtel en Van Drie, 'Historisch denken en redeneren onderwijzen', 26.

Begrippen

Het gebruik van (meta-) historische begrippen bestaat uit twee denkactiviteiten. Er is namelijk sprake van het gebruik van historische begrippen en meta-historische begrippen.¹⁰¹ De meta-historische begrippen worden gebruikt om historische processen en perioden te beschrijven. Dit zijn begrippen zoals oorzaak, gevolg, continuïteit, discontinuïteit, etc.¹⁰² De historische begrippen, ook wel inhoudelijke begrippen genoemd, worden onderverdeeld in unieke en generieke begrippen.¹⁰³ Unieke begrippen zijn begrippen die gaan over één specifiek aspect, persoon, gebeurtenis of periode, zoals bijv. Farao.¹⁰⁴ Generieke begrippen zijn begrippen die vaker voorkomen in de geschiedenis, zoals bijv. revolutie.¹⁰⁵

De bovengenoemde indeling van begrippen is vrijwel overal hetzelfde, alleen zijn soms de namen van de soorten begrippen anders. De historische en meta-historische begrippen worden door vakdidacticus Smets ook concepten van de eerste en tweede orde genoemd.¹⁰⁶ Andere benaming voor meta-historische begrippen die stamt uit de jaren'90 en die nog steeds wordt gebruikt, is structuurbegrippen.¹⁰⁷ De benaming van structuurbegrippen wordt ook in Vlaanderen gebruikt.¹⁰⁸ Een andere benaming voor een bepaald soort begrippen, wordt door Van Boxtel in haar artikel 'De complexiteit van begripsontwikkeling' uit 1995 benoemd. Systematiserende begrippen kunnen verdeeld worden in politieke, economische, sociale, culturele en mentale begrippen.¹⁰⁹ Het Landelijk Expertise Centrum voor Mens- en Maatschappijvakken gebruikt de indeling van (meta-) historische begrippen van het wiel van Van Boxtel en Van Drie.¹¹⁰ Daarnaast worden ook het onderscheid van dagelijkse begrippen, overkoepelende begrippen en specifieke begrippen gebruikt. Dit is een indeling die gebruikt wordt in het gehele Nederlandse onderwijssysteem.¹¹¹

Naast de verschillende soorten historische begrippen hebben leerlingen ook moeite met de betekenissen van begrippen. Er zijn begrippen die in het ene tijdvak wat anders kunnen betekenen dan in een ander tijdvak.¹¹² Een voorbeeld hiervan is het begrip democratie. Er zijn ook begrippen die specifiek zijn voor een bepaalde

¹⁰¹ Van Drie and Van Boxtel, 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', 99-102. Zie ook: Carla van Boxtel, 'De complexiteit van begripsontwikkeling', in: *KLEIO* 2 1995, 11-15, aldaar 12.

¹⁰² Van Drie and Van Boxtel, 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', 103.

¹⁰³ Van Drie and Van Boxtel, 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', 99.

¹⁰⁴ Van Drie and Van Boxtel, 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', 99-100.

¹⁰⁵ Van Drie and Van Boxtel, 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', 100.

¹⁰⁶ Wouter Smets, 'Vier ontwerpprincipes voor het leren van historische begrippen door leerlingen, een realistische reviewstudie', in: *Dimensies* 4 2022, 27-50, aldaar 28.

¹⁰⁷ Van Boxtel, 'De complexiteit van begripsontwikkeling', 12.

¹⁰⁸ Smets, 'Vier ontwerpprincipes voor het leren van historische begrippen door leerlingen, een realistische reviewstudie', 28.

¹⁰⁹ Van Boxtel, 'De complexiteit van begripsontwikkeling', 12.

¹¹⁰ Van Boxtel is hoofd van het centrum en de publicaties van het centrum over taalgericht vakonderwijs zijn bijna allemaal van Van Drie.

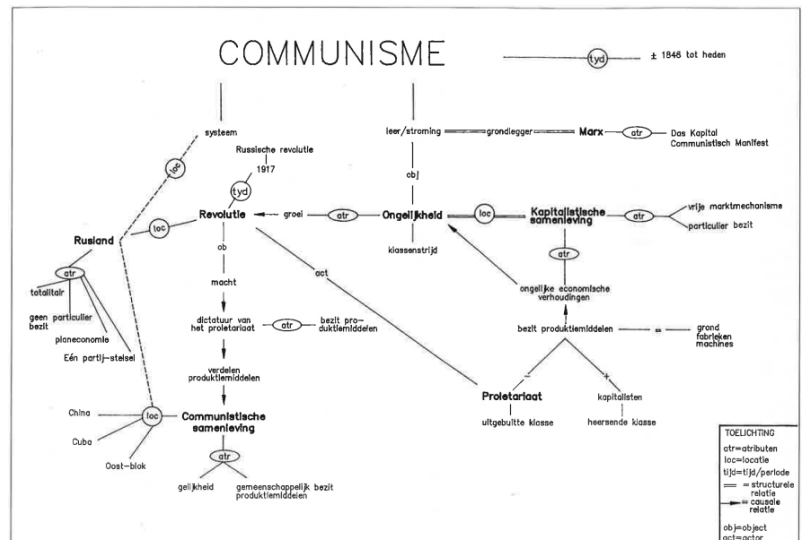
¹¹¹ Van Boxtel, 'De complexiteit van begripsontwikkeling', 12. En: Van Drie (eindred.), *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken*, 13.

¹¹² Van Drie (eindred.), *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken*, 13.

periode, zoals Farao. Dit maakt de alle begrippen bij geschiedenis vaak “te” abstract en “te” theoretisch.¹¹³

De betekenissen van begrippen zijn niet alleen lastig, omdat ze voor leerlingen te abstract en te theoretisch zijn, maar mede omdat begrippen altijd context nodig hebben. Van Boxtel en Van Drie zien dat begrippen ingebed zijn in het verhaal en niet geïsoleerd kunnen worden. Dat maakt het voor leerlingen niet gemakkelijk, want als ze het verhaal niet begrijpen, snappen zij het begrip ook niet.¹¹⁴ Het leren van nieuwe woorden kan voor dyslectische leerlingen als moeilijk worden ervaren. Zij zijn gericht op het correct spellen van het woord dat zij de inhoud van het woord negeren/vergeten, waardoor het begrijpen van het begrip in de tekst niet tot stand komt.¹¹⁵

Een oplossing voor dyslectische leerling om begrippen te leren is door begrippen meer te visualiseren. Uit het onderzoek van Van Boxtel blijkt dat sommige onderbouwleerlingen beeldende antwoorden gaven bij begrippen.¹¹⁶ Dit sluit aan bij de literatuur over dyslexie. Daarin werd door Awada en Plana veel aandacht besteed aan het inzetten van afbeeldingen ter illustraties van de tekst.¹¹⁷ Het visualiseren van begrippen hoeft niet perse met afbeeldingen. Van Boxtel visualiseert het begrip communisme met een mindmap (zie afbeelding hiernaast).¹¹⁸ De tip van mindmaps is eerder voorbij gekomen bij Reid, want het is wel tekstueel, maar minder tekstueel en laat verbanden van de tekst of het begrip zien.¹¹⁹ Een mindmap kan dus helpen bij het visualiseren.



¹¹³ Van Drie and Van Boxtel, 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', 100-101.

¹¹⁴ Van Drie and Van Boxtel, 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', 100- 101.

¹¹⁵ Awada and Plana, 'Multiple strategies approach and EFL reading comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' perceptions', 472.

¹¹⁶ Van Boxtel, 'De complexiteit van begripsontwikkeling', 16.

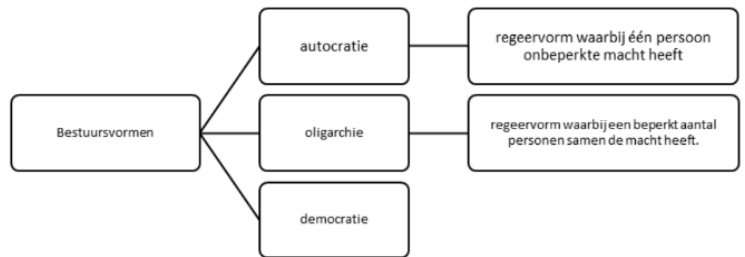
¹¹⁷ Awada and Plana, 'Multiple strategies approach and EFL reading comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' perceptions', 465.

¹¹⁸ Van Boxtel, 'De complexiteit van begripsontwikkeling', 13.

¹¹⁹ Reid, *Dyslexia and Inclusion*, 56.

Het visualiseren van begrippen wordt niet alleen besproken door Van Boxtel, maar ook door vakdidacticus Wouter Smets. In zijn artikel 'Vier ontwerpprincipes voor het leren van historische begrippen door leerlingen' zijn verschillende visuele weergaves te zien, die leerlingen helpen bij het leren van historische begrippen.

Hiernaast is een visuele weergave te zien die leerlingen kunnen maken voor het oprispen van hun voorkennis van het begrip bestuursvorm.¹²⁰ Dit lijkt op mindmapping, wat aansluit bij die eerder genoemde tip, en kan dus ingezet worden bij het leren van begrippen.



Naast mindmaps kunnen begrippen, volgens Smets, ook beter aangeleerd worden door gebruik van concrete voorbeelden. Bij het begrip standenmaatschappij kan het concrete voorbeeld van de Romeinse standen worden gebruikt. Deze concrete voorbeelden kunnen natuurlijk ook met afbeeldingen gegeven worden.¹²¹ Dat sluit aan bij de tip van Awada en Plana, waar Van Boxtel ook al over geschreven heeft.

Ook is Smets enthousiast over het gebruik van begrippenschema's. Hij geeft als voorbeeld het begrip architectuur. Daarin worden alle soorten architectuur door de jaren heen opgeschreven, zoals islamitische bouwkunst, romaanse & gotische bouwkunst en renaissance bouwkunst.¹²² De begrippenschema's zie ik eerder in de bovenbouw ingezet worden, omdat bovenbouwleerlingen meer bewust zijn van het historisch overzicht, terwijl onderbouw leerlingen dat inzicht minder hebben en echt van tijdvak naar tijdvak leren. Ik zie de begrippenschema's eerder als een hogere orde aan vaardigheden en past daarom minder in de context van dit onderzoek.

Kortom, visualiseren van begrippen door mindmaps of afbeeldingen is een verantwoorde aanpak om dyslectische onderbouwleerlingen te helpen bij het leren van begripsvorming van abstracte en theoretische begrippen.

Deelconclusie

In dit theoretisch kader zijn verschillende tips van verschillende concepten (dyslexie, taalgericht vakonderwijs en historisch redeneren) naar voren gekomen. Daarbij zijn verschillende overwegingen gemaakt.

Eén van deze overwegingen is dat de ontwerpcriteria tegelijk worden ingezet. Daarmee neem ik de visie van Awada en Plana over. Er is niet één aanpak die gezien kan worden als de beste manier voor dyslectische leerlingen. Er moeten meerdere ondersteuningsmogelijkheden ingezet worden over een langere periode om resultaat te zien. Deze redenering sluit aan bij de constatering dat bij ieder

¹²⁰ Smets, 'Vier ontwerpprincipes voor het leren van historische begrippen door leerlingen, een realistische reviewstudie', 37.

¹²¹ Smets, 'Vier ontwerpprincipes voor het leren van historische begrippen door leerlingen, een realistische reviewstudie', 38.

¹²² Smets, 'Vier ontwerpprincipes voor het leren van historische begrippen door leerlingen, een realistische reviewstudie', 41-42.

individuele dyslexie zich anders uit. Deze aanpak en het academische debat, leiden samen tot de volgende ontwerpcriteria:

Ontwerpcriteria waaraan het ontwerp moet voldoen

Vanuit de literatuur over dyslexie:

- De dyslectische leerlingen moeten voorleesmogelijkheden krijgen, als deze niet aanwezig zijn moet er extra tijd komen voor het leeswerk, waarbij er rekening gehouden wordt met witregels en lettertype.
- De docent biedt de 5w1h-vragen, als een middel om de informatie uit de leerteksten te structureren.
- De dyslectische leerlingen kunnen met de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap maken, die kan helpen bij het leren van de tekst.

Vanuit de literatuur over dyslexie en historisch redeneren waarbij begripsvorming centraal staat:

- De docent biedt aan dat er extra illustraties zijn ter ondersteuning van de inhoud van de tekst en ter illustratie van de begrippen.

Vanuit de literatuur over taalgericht vakonderwijs:

- Er vinden interactiemomenten plaats tussen de docent en de dyslectische leerlingen waarbij de stof wordt besproken.

Hoofdstuk 2: Methode

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste keuzes beargumenteerd, zoals de argumentatie waarom er voor een ontwerponderzoek is gekozen. Daarnaast worden de onderzoekslocatie en de deelnemers nader toegelicht.

De afweging van bovenbouw- of onderbouwleerlingen

Dit onderzoek gaat plaatsvinden in de onderbouw. De keuze is gebaseerd op twee argumenten. Mijn eerst argument is dat de basis van verschillende (historische) vaardigheden in de onderbouw wordt gelegd. Deze basis wordt in de bovenbouw uitgebreid.¹²³ Bij deze vaardigheden is taalvaardigheid belangrijk. Als dyslectische leerlingen hulp krijgen bij de taalvaardigheid van historisch redeneren en andere vaardigheden, dan wordt hun basis van de vaardigheden sterker. Als zij in de onderbouw geholpen worden met taalvaardigheid, is de kans groter dat zij de (historische) vaardigheden beter onder controle hebben in de bovenbouw.

Daarnaast wordt de hoeveelheid vaktaal in de bovenbouw groter, dit is te zien in de lesmethodes van de bovenbouw.¹²⁴ Op de locaties van dit onderzoek hebben dertien dyslectische bovenbouwleerlingen gekozen voor het vak geschiedenis.¹²⁵ Als de belemmeringen voor dyslectische leerlingen voor een gedeelte verholpen kunnen worden, kiezen de dyslectische onderbouwleerlingen mogelijk vaker voor geschiedenis in de bovenbouw.

Kortom, ik wil de dyslectische onderbouwleerlingen ondersteunen bij het versterken van hun taalvaardigheid, zodat de hoeveelheid taal in de bovenbouw niet als een belemmering gezien wordt. Het gevolg kan zijn dat geschiedenis meer gekozen wordt door dyslectische leerlingen.

Context

Locatie

Het onderzoek vindt plaats op twee scholen in het zuiden van Nederland. De eerste locatie staat in een stad waarbij de leerlingpopulatie divers is, zowel wat betreft geslacht als de achtergrond van de leerlingen. De school biedt havo en vwo aan inclusief tweetalig onderwijs op deze beide niveaus. Hierdoor zullen aanmeldingen van leerlingen met een ernstige taalachterstand klein zijn.

De tweede school is een kleine dorpsschool. Daar wordt vmbo kader tot atheneum gegeven. De klassen zijn erg klein waardoor er veel aandacht is voor het individu en dus ook voor de dyslectische leerlingen. De leerlingen komen allemaal uit de omliggende dorpen, waar er naast Nederlands ook de Brabantse dialecten van die dorpen worden gesproken. Dit kan eventueel invloed hebben op taalachterstanden.

¹²³ College voor Toetsing en Examens, *Examenprogramma geschiedenis havo*, (geraadpleegd 1 oktober 2022).

¹²⁴ De lesmethodes worden besproken bij de vaksectie, zie bladzijde 27

¹²⁵ Dit gaat over havo 4, 5 en vwo 4, 5 en 6. Het mailcontact met de ondersteuningscoördinator is te zien in bijlage 1.

Dyslexiebeleid

Op beide locaties zijn er ondersteuningscoördinatoren aanwezig. Ouders kunnen via formulieren doorgeven dat hun kind dyslexie heeft. Als er onderzoeksverslagen zijn, willen de scholen ze graag inzien om ervoor te zorgen dat de leerling de juiste ondersteuning krijgt aangeboden. Eventueel wordt er op basis van de onderzoeksverslagen, in overleg met ouders, ook door externe organisaties hulp geboden, zoals door een Remedial Teacher.¹²⁶

Als er geen onderzoeksverslagen zijn, wordt er tijdens verschillende gesprekken gekeken naar de mogelijke faciliteiten. De locaties bieden verschillende faciliteiten aan, zoals tijdverlenging, Claroread,¹²⁷ spellingscontrole, laptop, aparte ruimte, etc. De leerlingen krijgen een faciliteitenpasje met daarop de individuele faciliteiten, zodat de docenten weten welke faciliteiten een leerling heeft. Daarnaast kan de docent de faciliteiten van zijn eigen leerlingen inzien op de interne faciliteitenlijst en Magister.

Mocht de docent vragen hebben over de faciliteiten van de dyslectische leerling, dan kan hij deze stellen aan de ondersteuningscoördinator. Er is een protocol voor dyslectische leerlingen met betrekking tot het maken van toetsen. Er is echter geen protocol voor docenten, waar beschreven staat op welke manier zij rekening moeten en kunnen houden met dyslectische leerlingen tijdens de les. Er wordt op dit moment weinig gecommuniceerd naar vakdocenten over dyslectische leerlingen en hoe je deze leerlingen kunt helpen in jouw eigen les.

Vaksectie geschiedenis en de lesmethodes

De vaksectie geschiedenis bestaat uit negen docenten, inclusief mijzelf, die over beide locaties zijn verdeeld. De sectie kiest de hoofdstukken die per jaarlaag besproken moeten worden, de invulling van de lessen wordt aan de docenten overgelaten.

Doordat de ene locatie werkt met tto, wordt er in de sectie met drie verschillende lesmethodes gewerkt. Het tweetalig onderwijs werkt met *Bricks history* van uitgeverij Eduhint. Deze lesmethode opent een hoofdstuk met een tijdbalk en ter introductie. De paragrafen bevatten verschillende teksten met gerelateerde bronnen en de begrippen staan in de kantlijn. Het hoofdstuk wordt afgesloten met alle leerdoelen, kenmerken en aspecten van het hoofdstuk met een bijpassende begrippenlijst.

In de bovenbouw wordt er gewerkt met *FORUM* van uitgeverij Boom Voortgezet Onderwijs. *FORUM* bevat veel tekst en de bronnen zijn klein. Er bestaat een online lesmethode van *FORUM*, maar die wordt niet gebruikt, omdat die volgens de vaksectie onoverzichtelijk is.

De vaksectie heeft voor de onderbouw gekozen voor *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw* van uitgeverij ThiemeMeulenhoff. Deze boeken worden gebruikt van de brugklas tot aan de derde klas voor alle niveau's. De hoofdstukken worden ingeleid met een oriëntatie paragraaf, waarbij het belang van het hoofdstuk wordt belicht. Elke paragraaf heeft zijn eigen paragraafvraag en leerdoelen. Het verschilt per

¹²⁶ Een Remedial Teacher is een gespecialiseerde docent voor ondersteuning van leerproblemen en leermoeilijkheden.

¹²⁷ Claroread is een programma dat teksten voorleest.

hoofdstuk hoe groot de leerteksten zijn. De leertekst is gestructureerd met tussenkopjes en de begrippen staan dikgedrukt. Soms worden deze begrippen in de tekst uitgelegd en andere keren niet. Tussen deze teksten staan verschillende bronnen.¹²⁸ Er wordt in de tekst niet verwezen naar de bronnen, deze verwijzing vindt alleen plaats in de opdrachten van het werkboek. Elk hoofdstuk sluit af met een afsluitende paragraaf waarbij alle leerdoelen en kenmerkende aspecten van het hoofdstuk aan bod komen. Daar staan nog een begrippenlijst, een tijdlijn en vaak een kaart die te maken heeft met het hoofdstuk.

De vaksectie maakt gebruik van de online lesmethode van Feniks. De docent bepaalt zelf of de opdrachten online of in het werkboek worden gemaakt. Als de leerling de opdracht online maakt, kan de leerling de leertekst naast de opdracht open zetten. Daarnaast heeft de online lesmethode een voorleesfunctie. Naast de online lesmethode is voor iedere leerling nog wel een leer- en werkboek besteld.

Deelnemende groepen

Dyslectische onderbouwleerlingen

Voor dit onderzoek ga ik bij drie dyslectische onderbouwleerlingen het herontwerp uitvoeren.¹²⁹ Dit betekent dat het ontwerponderzoek ook een casestudie is. Deze dyslectische onderbouwleerlingen zijn niet alleen de uitvoerende groep, maar zij worden in mijn vooronderzoek ook geïnterviewd om hun belemmeringen duidelijk in beeld te krijgen. Zij zijn dus ook experts. Naast deze twee rollen zijn deze dyslectische onderbouwleerlingen ook een focusgroep.¹³⁰ Aan het eind van het ontwerp wil ik deze dyslectische onderbouwleerlingen interviewen. Tijdens het interview wil ik zowel naar hun ervaringen als verbeterpunten vragen voor het ontwerp. De dyslectische onderbouwleerlingen hebben dus verschillende rollen in dit onderzoek.

Dyslectische bovenbouwleerlingen

De dyslectische bovenbouwleerlingen worden tijdens dit onderzoek als experts bevraagd naar hun ervaringen met het vak geschiedenis en hun dyslexie. Met hun expertise hoop ik bevestiging van de ontwerpcriteria uit de literatuur te ontvangen, daarnaast kan hun expertise ook voor nieuwe ontwerpcriteria zorgen. Zij hebben tenslotte ondanks hun dyslexie voor het talige vak geschiedenis gekozen. Zij hebben waarschijnlijk manieren gevonden om met hun dyslexie om te gaan bij geschiedenis.

Ondersteuningscoördinator

De ondersteuningscoördinator begeleidt onder andere dyslectische leerlingen. Door haar ervaring met het werken met dyslectische leerlingen is zij in dit onderzoek een expert die ik ga interviewen. Haar expertise geeft wellicht bevestiging voor de ontwerpcriteria uit het academisch debat, daarnaast kan zij mij ook nieuwe inzichten geven in mogelijk nieuwe ontwerpcriteria.

¹²⁸ Het gaat hier zowel om afbeeldingen als tekstbronnen.

¹²⁹ Met toestemming van de ouders, zie bijlage 3 voor de brief waarbij de ouders op de hoogte zijn gesteld van het onderzoek.

¹³⁰ Eerste en tweede focusgroep zijn collega's in de educatieve master en niet-dyslectische onderbouwleerlingen. Zie volgende bladzijde.

Taaldocenten

Er is veel aandacht voor dyslexie bij (vreemde) talen. Daar komt de dyslexie vaak tot uiting, omdat hier veel gewerkt wordt met lezen, schrijven en spelling. Daar komt bij dat een vreemde taal andere klankcodes bevat dan de moedertaal, waardoor er een moeilijke fonologische verwerking kan plaatsvinden, met als gevolg dat er geen woordherkenning plaatsvindt (lexicale identificatie).¹³¹ Ook blijkt uit een onderzoek van het academische debat dat de scheidslijn tussen taalgericht vakonderwijs bij het vak geschiedenis en het vak Nederlands dun is.¹³² Met andere woorden taaldocenten zijn experts, die mij kunnen helpen bij dit onderzoek. Ik heb meerdere taaldocenten benaderd voor interviews, er zijn drie docenten die bereid zijn mijn vragen te beantwoorden. Het gaat om twee Nederlandse docenten en één Engelse docent. Net als bij de andere experts wil ik uit de interviews bevestiging halen van de bestaande ontwerpcriteria en eventuele nieuwe ontwerpcriteria toevoegen.

Vaksectie geschiedenis

Ook de geschiedenisdocenten op de locaties zijn in dit onderzoek experts. Deze geschiedenisdocenten hebben al een aantal jaar ervaring. Ook in hun klassen zitten dyslectische leerlingen. Ik hoop met deze interviews de juiste ontwerpcriteria te vinden voor geschiedenis. Er is gekozen om docenten te interviewen die zowel in de bovenbouw, als in de onderbouw staan. De achterliggende reden is, dat zij meer inzicht hebben in de ontwikkeling die dyslectische leerlingen bij het vak geschiedenis doormaken.

Collega's in de educatieve master

Naast het schrijven van deze scriptie wordt er vanuit de Universiteit Utrecht een thesislab aangeboden. Hierin zitten collega's die al een tweedegraad geschiedenis bevoegdheid hebben. In deze educatieve master zijn de onderdelen van de lerarenopleiding al afgerond en hebben deze collega's bijna allemaal een baan. Tijdens deze bijeenkomsten van de thesislab wordt er met elkaar gesproken over hindernissen, mogelijke oplossingen en het uitwisselen van elkaars ontwerpen. De groep bestaat, inclusief mijzelf, uit zes personen. Deze collega's hebben allemaal verschillende achtergronden, interesses, vakdidactische kennis en scriptieonderwerpen. Deze collega's zijn daarom experts en in mijn onderzoek de eerste focusgroep die aanbod komt. Ik zal aan deze experts mijn eerste versie van het herontwerp voorleggen en vragen om feedback. Deze feedback zal in de tweede versie verwerkt worden.

Niet-dyslectische onderbouwleerlingen:

Deze groep niet-dyslectische onderbouwleerlingen is de tweede focusgroep die aanbod komt. De groep bestaat uit tien leerlingen die feedback geven op een gedeelte van mijn herontwerp. De leerlingen zijn niet-dyslectisch, maar zitten in hetzelfde leerjaar als de dyslectische leerlingen. Zij zijn experts ten aanzien van het originele hoofdstuk, omdat hier al weken aandacht aan is besteed in de lessen. Het feedbackmoment vindt plaats tijdens de uitvoering van het ontwerp. Om deze reden zal de feedback meegenomen worden in het definitieve ontwerp.

¹³¹ Braams, *Dyslexie een complex taalprobleem*, 29-30.

¹³² Stam en Van Drie, *Talige dimensies van het geschiedenisonderwijs, een casestudy*, 50.

Methode

Dit onderzoek is een ontwerponderzoek. Een ontwerponderzoek is volgens Ellen van den Berg en Wim Kouwenhoven, 'Een systematische benadering van (onderwijs)problemen, waarin door middel van geïntegreerde ontwerp- en onderzoeksactiviteiten een tweedelig doel wordt nagestreefd: praktijkverbetering en kennisgroei.'¹³³ Mijn ontwerponderzoek bestaat uit deze twee componenten, die ik heb ingedeeld als de vooronderzoeksfase en een ontwerpfase.¹³⁴

In het vooronderzoek staan de verkenning en analyse van mijn onderwijsprobleem centraal. Vanuit deze analyse kom ik tot ontwerpcriteria waarop mijn herontwerp gebaseerd gaat zijn.¹³⁵ Mijn vooronderzoek bestaat uit twee onderdelen:

Deel 1: Het academisch debat bekijken (zie vorig hoofdstuk), waarbij er gericht is gekeken naar de drie componenten dyslexie, taalgericht vakonderwijs en historisch redeneren waar begripsvorming centraal staat.

Deel 2: Interviews houden met de verschillende deelnemende groepen waarbij het academische debat de leidraad is.

De interviews met de verschillende deelnemende groepen zijn dus gebaseerd op het academische debat. Er is vanzelfsprekend verschil in interviewvragen tussen de deelnemende groepen. De onderbouwleerlingen krijgen interviewvragen, waarbij er gepeild wordt waar zij precies moeite mee hebben, en of zij open staan voor mijn hulp. Bij de experts ga ik de verschillende ontwerpcriteria af, als controle op het academisch debat.¹³⁶ Ik controleer met deze interviews of de ontwerpcriteria uit het academisch debat wordt bevestigd. Daarnaast krijg ik eventuele nieuwe ontwerpcriteria die niet in deze literatuur voor komt.

De ontwerpcriteria worden verwerkt in een bestaand hoofdstuk van Feniks.¹³⁷ Er is dus sprake van een herontwerp van een bestaand hoofdstuk, maar er is in dit onderzoek ook sprake van een herontwerpfase. Om verwarring te voorkomen wordt er gesproken van het ontwerp.

De ontwerpcriteria uit het academisch debat en de interviews met de deelnemende groepen, worden vervolgens in een ontwerp verwerkt. Dit is mijn ontwerpfase. Als de eerste versie van het ontwerp af is, vraag ik feedback aan de eerste focusgroep.¹³⁸ De feedback wordt verwerkt in een tweede versie van het ontwerp. Versie twee wordt uitgevoerd bij de dyslectische onderbouwleerlingen en er wordt een deel van het ontwerp voorgelegd aan de tweede focusgroep.¹³⁹ Na de uitvoering worden op basis van resultaten (interviews, producten & feedback van de derde focusgroep)¹⁴⁰ de

¹³³ Ellen van den Berg en Wim Kouwenhoven, 'Ontwerponderzoek in vogelvlucht', in: *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 29:4 2008, 20-26, aldaar 20.

¹³⁴ Van den Berg en Kouwenhoven, 'Ontwerponderzoek in vogelvlucht', 20.

¹³⁵ Van den Berg en Kouwenhoven, 'Ontwerponderzoek in vogelvlucht', 20.

¹³⁶ Het gaat hier om dyslectische bovenbouwleerlingen, ondersteuningscoördinator, taaldocenten, geschiedenisdocenten.

¹³⁷ Zie instrumenten voor argumentatie.

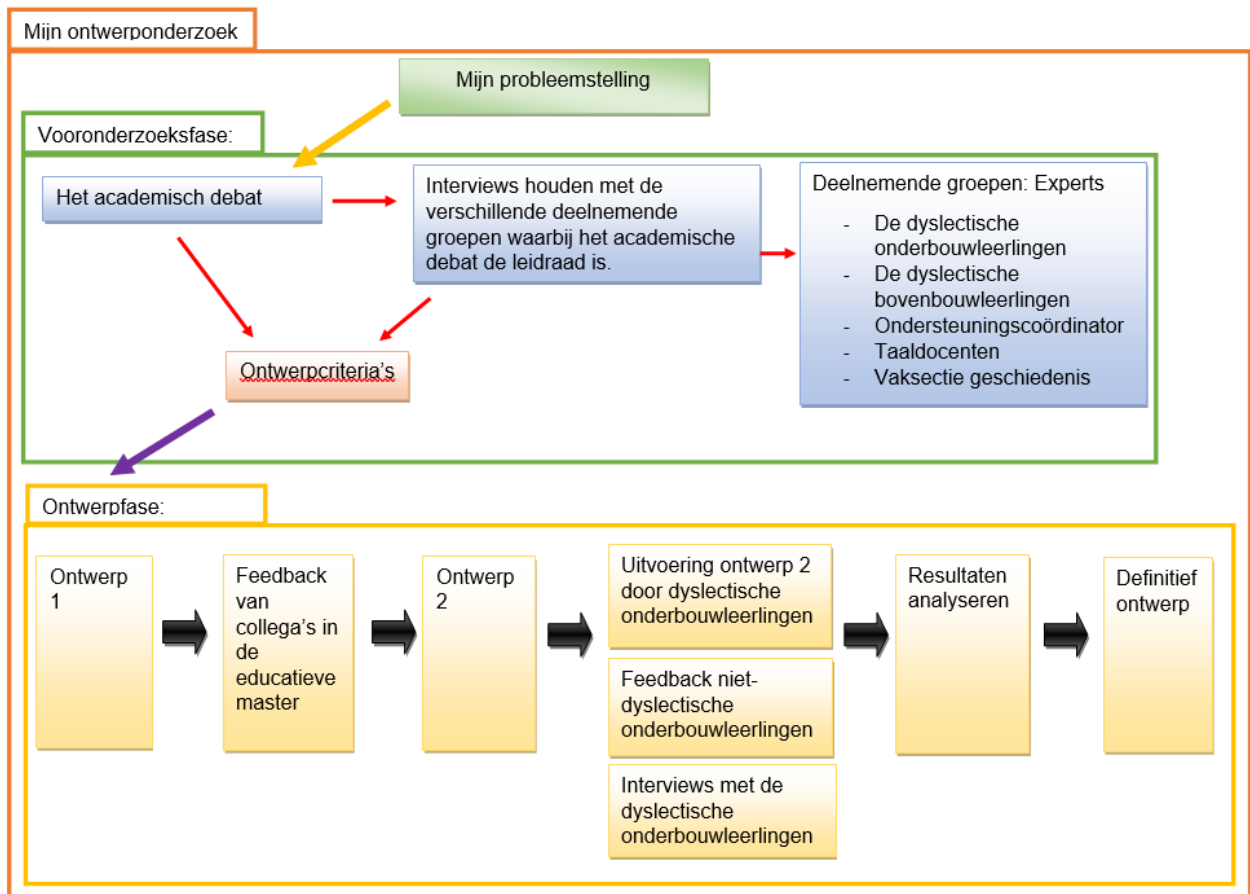
¹³⁸ De eerste focusgroep bestaat uit collega's in de educatieve master, zie deelnemers.

¹³⁹ De tweede focusgroep bestaat uit niet-dyslectische onderbouwleerlingen, zie deelnemers.

¹⁴⁰ De derde focusgroep bestaat uit dyslectische onderbouwleerlingen, zie deelnemers.

ontwerpcriteria in het ontwerp geanalyseerd en waar nodig eventueel aanpassingen gemaakt. Het definitief ontwerp is dus een herontwerp van een bestaand hoofdstuk met ontwerpcriteria die ingezet kunnen worden om dyslectische onderbouwleerlingen te helpen.

Hieronder is een schematische weergave te vinden van mijn ontwerponderzoek:



Instrumenten

Tijdens dit ontwerponderzoek wordt er gebruik gemaakt van verschillende instrumenten. Deze helpen mij bij het ontwerpen, het verkrijgen van informatie, het analyseren en evalueren van het ontwerp.

Feniks

Het doel van het onderzoek is om ontwerpcriteria op te stellen die ik kan gebruiken om leerlinten te ondersteunen bij geschiedenis. Voor dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van een lesmethode als basis van het ontwerp:¹⁴¹

Van Gameren, Edith (eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021).

¹⁴¹ Met toestemming van de uitgeverij.

De lesmethode van Feniks biedt de lesmethode ook in een online vorm aan. Ik heb tot beide vormen toegang. Er kan dus tijdens het uitvoeren van het ontwerp ook gebruik gemaakt worden van de online lesmethode.

Het ontwerp wordt uitgevoerd in mijn lessen en zal een herontwerp zijn van het hoofdstuk dat op dat moment wordt behandeld. De dyslectische leerlingen gaan net als hun klasgenoten een toets maken over het desbetreffende hoofdstuk. Hierdoor kan ik geen ander onderwerp voor dit onderzoek behandelen. Het ontwerp zal toegepast worden tijdens het hoofdstuk over de Nederlandse Opstand.

Interviews met deelnemende groepen

Er vinden meerdere interviews plaats met de deelnemende groepen, waarbij zij tijdens de interviews de experts zijn. De vragen zijn gebaseerd op het academisch debat, maar ik neem ruimte om eventuele vervolgvragen te stellen. De ervaring van de experts wil ik graag terug zien in hun antwoorden. Er is op deze manier sprake van semigestructureerd interviews.

Voor de dyslectische bovenbouwleerlingen heb ik een online vragenlijst ontwikkeld. De vragenlijst zal bestaan uit open vragen en semi-gesloten vragen. De open vragen zijn bedoeld om de dyslectische bovenbouwleerlingen hun individueel profiel van dyslexie te laten toelichten. De semi-gesloten vragen zijn gebaseerd op het academisch debat, maar de semi is bedoeld om de dyslectische bovenbouwleerlingen ook ruimte te bieden om hun eigen input te laten geven. Deze interviews kunnen inzicht geven of de ontwikkelde strategieën van de bovenbouwleerlingen ook mogelijk kunnen werken voor de onderbouwleerlingen.

IPPA interview

Het proces van het uitvoeren van mijn ontwerp is niet gemakkelijk. Hoe meet ik of er verbetering en/of een ontwikkeling is bij mijn dyslectische onderbouwleerlingen? Het format van een IPPA-basisinterview (individual prioritized problem assessment) kan mij helpen.¹⁴² De belemmeringen zijn bekend door het houden van interviews van het vooronderzoek. De belemmeringen kan ik invullen in het IPPA-basisinterview. De dyslectische leerlingen vullen de lijst in met cijfers hoe belangrijk de belemmering is voor het vak en hoe moeilijk het voor hen is. Het invullen van het IPPA-interview zal voor en na het ontwerp plaatsvinden, waarna er conclusies getrokken kunnen worden.

Het nadeel van het IPPA interview is dat er niet specifiek wordt gevraagd naar de ervaringen van de leerlingen en de ontwerpcriteria. Ook heeft het IPPA interview geen manier om eventuele verbeterpunten te bespreken. Om deze reden komt er na het IPPA interview nog een eindinterview waarbij de dyslectische onderbouwleerlingen hun ervaringen met mij kunnen delen en verbeterpunten besproken kunnen worden.

¹⁴² Dyslexie Centraal, 'Dyslexiehulpmiddelen: hoe kunnen we ervoor zorgen dat leerlingen met dyslexie ze succesvol inzetten?', In: *Een succesvolle schoolloopbaan voor leerlingen met leesproblemen en dyslexie in het voortgezet onderwijs* 2001, 12-15, aldaar 13. Zie bijlage 2 voor voorbeeld leeg IPPA interview.

Positionaliteit

In dit onderzoek ben ik zelf ook expert. Ik ben gediagnosticeerd met dyslexie, wat in mijn familie vaker voorkomt. Mijn diagnostisering vond pas in 2010 plaats, maar het vermoeden bij mij familie was er al toen ik begon met lezen. Met behulp van een Remedial Teacher heb ik een ontwikkeling doorgemaakt, waardoor er op het eerste oog weinig van mijn dyslexie te merken is. Het spreken van hele zinnen lukt mij aardig en ook kan ik goed begrijpend lezen. Ik ben iets langzamer in het lezen, maar mijn plezier in het lezen is nooit weggegaan. Mijn dyslexie uit zich met name bij het schrijven. Als ik iets op papier moet zetten, is er altijd iemand die mijn werk controleert.

Mijn positionaliteit maakt van mij een expert en kan mijn keuzes tijdens dit onderzoek beïnvloeden.

Onderzoeksvraag

Dit leidt allemaal tot de volgende onderzoeksvraag: *Aan welke criteria moet een herontwerp van een bestaand hoofdstuk voldoen waardoor dyslectische onderbouwleerlingen beter ondersteund worden bij geschiedenis?*

Samengevat

Kortom, dit ontwerponderzoek zal een casestudie zijn waarbij de drie dyslectische onderbouwleerlingen aan de slag gaan met een herontwerp van een bestaand hoofdstuk. De ontwerpcriteria zijn gebaseerd op het academisch debat en op interviews met experts. Verschillende instrumenten worden gebruikt om de experts te bevragen, het ontwerp te maken, te analyseren en te evalueren.

Hoofdstuk 3: Vooronderzoek

Naast het gebruik van de relevante literatuur had ik de mogelijkheid om interviews te houden met verschillende experts.¹⁴³ Het doel van de interviews is om bevestiging van de bestaande ontwerpcriteria te krijgen en mogelijk nieuwe inzichten te krijgen die leiden tot nieuwe ontwerpcriteria.

Hieronder nogmaals de ontwerpcriteria uit het academisch debat:

Ontwerpcriteria waaraan het ontwerp moet voldoen

Vanuit de literatuur over dyslexie:

- De dyslectische leerlingen moeten voorleesmogelijkheden krijgen, als deze niet aanwezig zijn moet er extra tijd komen voor het leeswerk, waarbij er rekening gehouden wordt met witregels en lettertype.
- De docent biedt de 5w1h-vragen, als een middel om de informatie uit de leerteksten te structureren.
- De dyslectische leerlingen kunnen met de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap maken, die kan helpen bij het leren van de tekst.

Vanuit de literatuur over dyslexie en historisch redeneren waarbij begripsvorming centraal staat:

- De docent biedt aan dat er extra illustraties zijn ter ondersteuning van de inhoud van de tekst en ter illustratie van de begrippen.

Vanuit de literatuur over taalgericht vakonderwijs:

- Er vinden interactiemomenten plaats tussen de docent en de dyslectische leerlingen waarbij de stof wordt besproken.

Dyslectische onderbouwleerlingen:

De drie dyslectische onderbouwleerlingen zijn geïnterviewd,¹⁴⁴ hier zijn de volgende belemmeringen naar voren gekomen:

- Moeite met lezen van de leerteksten
- Moeite met begrippen leren, begrijpen en beschrijven
- Moeite met namen
- Moeite met lange teksten/ bronnen om meerdere vragen uit te beantwoorden

Vanwege de tijd voor dit onderzoek heb ik er voor gekozen om de belemmeringen van de leertekst en de begrippen, als mijn uitgangspunt te nemen. De achterliggende reden hiervoor is dat dit, in mijn ogen, de basisinhoud is van geschiedenis. Als dat onder controle is, dan verwacht ik dat de namen en de lange bronnen ook beter zullen gaan. Dit uitgangspunt is verwerkt in mijn onderzoeksvraag.

¹⁴³ Dit zijn dyslectische onderbouwleerlingen, ondersteuningscoördinator, taaldocent, geschiedenisdocenten en dyslectische bovenbouwleerlingen.

¹⁴⁴ Zie bijlage 4.

Ondersteuningscoördinator:

Ik had de mogelijkheid om de ondersteuningscoördinator van één van de locaties te interviewen.¹⁴⁵ Het doel van het interview was om de al genoemde ontwerpcriteria uit het academisch debat te bespreken en nieuwe ontwerpcriteria te ontdekken.

De ontwerpcriteria uit het academisch debat werden door de expert bevestigd en enthousiast ontvangen. Zij had nog wel toevoegingen aan de ontwerpcriteria, zoals de leerlingen zelf hun afbeeldingen laten zoeken. Deze toepassing neem ik in dit onderzoek niet mee. Naast de toevoegingen op de bestaande ontwerpcriteria, heb ik ook gevraagd naar een criterium dat ik vanuit het academisch debat niet wilde meenemen, namelijk tekststructuur. De expert beschreef tekststructuur als het zoeken van kernzinnen, een praktischere omschrijving van structuur dan in de literatuur. Deze omschrijving van tekststructuur, past meer in dit onderzoek. Ik wil deze aanvulling mogelijk verwerken als ontwerpcriterium.

Taaldocenten:

Naast de ondersteuningscoördinator mocht ik ook drie taaldocenten interviewen voor dit onderzoek.¹⁴⁶ Experts 1 en 2 zijn de docenten Nederlands en expert 3 is de docent Engels. Het doel van deze interviews is hetzelfde als bij de expert ondersteuningscoördinator

De taaldocenten ondersteunen de ontwerpcriteria gebaseerd op het academisch debat. Net als bij de expert ondersteuningscoördinator, hebben deze experts ook een andere definitie van tekststructuur. Expert 1 definieert tekststructuur als kernzinnen en signaalwoorden, terwijl expert 2 tekststructuur definieert als een abstracte vaardigheid van inleiding, middenstuk en een slot. Daarin vindt expert 2 dat het een te hoge orde vaardigheden is voor onderbouwleerlingen om tekststructuur te identificeren. Ook expert 3 is terughoudend als het gaat om het jaarlaag waar ik het ontwerp wil inzetten. Het blijft onduidelijk wat zij ziet als tekststructuur.

Uit de interviews met de taaldocenten en ondersteuningscoördinator blijkt dat kernzinnen van belang zijn voor dyslectische leerlingen om de teksten te begrijpen. Het lijkt mij een goed criterium om mee te nemen.

Vaksectie geschiedenis:

De vakspecifieke ervaring is bij drie geschiedenisdocenten bevestigd.¹⁴⁷ De interviews hadden hetzelfde doel als bij de andere experts.

De ontwerpcriteria uit het academisch debat werden door deze experts ook ondersteund. Bij deze experts is er een verschil te zien in hoe om te gaan met tekststructuur. Experts 1 en 2 zien het belang van tekststructuur. Als dit in de onderbouw al benadrukt wordt, kunnen de leerlingen dit in de bovenbouw goed toepassen. Zij weten dat er bij Nederlands al aandacht aan besteedt wordt. Expert 3 benoemt de dunne scheidingslijn tussen Nederlands en geschiedenis. Volgens deze expert moeten wij ons richten op onze vakinhoud. Een samenwerking met docenten

¹⁴⁵ Zie bijlage 5.

¹⁴⁶ Zie bijlage 6.

¹⁴⁷ Zie bijlage 7.

Nederlands is volgens expert 3 mogelijk door meer aandacht aan tekststructuur te besteden.

Dyslectische bovenbouwleerlingen:

De dyslectische bovenbouwleerlingen met geschiedenis hebben vanaf 17 november 2022 tot 1 december 2022 de mogelijkheid gehad om een online vragenlijst in te vullen. Van de dertien dyslectische bovenbouwleerlingen met geschiedenis hebben zes leerlingen de vragenlijst ingevuld.¹⁴⁸

Uit de vragenlijst blijkt dat sommige van deze experts zichzelf al toepassingen hebben aangeleerd die overeenkomen met mijn ontwerpcriteria, zoals het samenvatten en het maken van mindmaps. Er zijn ook experts die deze toepassingen nog niet helemaal onder controle hebben, zoals samenvatten en de 5w1h-vragen. Deze toepassingen willen zij nog graag leren. Dit is voor mij een bevestiging van mijn ontwerpcriteria. Naast de bevestiging van de bestaande ontwerpcriteria gaven de experts mij nog meer informatie in welke toepassingen zij graag hadden geleerd in de onderbouw. Eén van deze toepassingen was het markeren in een leertekst. Dit markeren kan gekoppeld worden aan het markeren van kernzinnen in een tekst. Dit is het nieuwe criterium wat is voortgekomen uit de interviews met de ondersteuningscoördinator en de taaldocenten.

Deelconclusie

Uit deze interviews kan geconcludeerd worden dat de ontwerpcriteria uit de literatuur ingezet kunnen worden in mijn ontwerp. Ook komt er uit deze interviews een nieuw ontwerp criterium naar voren. Kortom, de volgende criteria worden verwerkt in een ontwerp:

Ontwerpcriteria waaraan het ontwerp moet voldoen

Vanuit de literatuur over dyslexie:

- De dyslectische leerlingen moeten voorleesmogelijkheden krijgen, als deze niet aanwezig zijn moet er extra tijd komen voor het leeswerk, waarbij er rekening gehouden wordt met witregels en lettertype.
- De docent biedt de 5w1h-vragen, als een middel om de informatie uit de leerteksten te structureren.
- De dyslectische leerlingen kunnen met de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap maken, die kan helpen bij het leren van de tekst.

Vanuit de literatuur over dyslexie en historisch redeneren waarbij begripsvorming centraal staat:

- De docent biedt aan dat er extra illustraties zijn ter ondersteuning van de inhoud van de tekst en ter illustratie van de begrippen.

Vanuit de literatuur over taalgericht vakonderwijs:

- Er vinden interactiemomenten plaats tussen de docent en de dyslectische leerlingen waarbij de stof wordt besproken.

Vanuit de interviews met de experts:

- De dyslectische leerlingen markeren verschillende kernzinnen in de tekst, zodat zij per alinea kunnen zien wat het belangrijkste is van de desbetreffende alinea.

¹⁴⁸ Zie bijlage 8.

Hoofdstuk 4: Ontwerpfasen

In dit hoofdstuk worden de ontwerpfasen beschreven. Het ontwerp wordt getoond, de keuzes beargumenteerd en de feedback besproken en verwerkt. Hierna is het ontwerp klaar is om ingezet te worden.

Ontwerpfase 1

De eerste versie van het ontwerp omvat niet het gehele hoofdstuk. Er is gekozen voor één paragraaf, omdat er nog feedback op wordt gegeven. De feedback wordt wel meegenomen wanneer het hele hoofdstuk wordt herontworpen. Er is gekozen om paragraaf 2.3 'Onrust in de Nederlanden' eerst te herontwerpen. In deze paragraaf staan verschillende begrippen en wordt het bestuur van de Nederlanden onder Karel V besproken. Om deze paragraaf opnieuw te ontwerpen ben ik één voor één de ontwerpcriteria afgegaan:

- **De docent biedt aan dat er extra illustraties zijn ter ondersteuning van de inhoud van de tekst en ter illustratie van de begrippen.**

Als eerste is de paragraaf doorgenomen en zijn er in de zijlijn aantekeningen gemaakt over eventuele afbeeldingen die bij de tekst passen.¹⁴⁹ De nieuwe afbeeldingen werden gezocht en in de tekst op de juiste plaats gezet met een verwijzing in de tekst naar de juiste afbeelding. Hiernaast is nog een schema gemaakt van het bestuur van de Nederlanden onder Karel V om de abstractheid van dat tussenkopje overzichtelijker te maken.¹⁵⁰ Er is extra aandacht besteed aan meer witregels en het lettertype arial 12 is gebruikt.

De hoeveelheid afbeeldingen zorgde ervoor dat er twijfel ontstond over de opmaak. De twijfel wilde ik voorleggen aan de focusgroep van collega's in de educatieve master. Er zijn twee versies gemaakt van de paragraaf.¹⁵¹ Vervolgens zijn de eerste acht begrippen van de begrippenlijst overgenomen om hier afbeeldingen bij te plaatsen. Ook hier ontstond snel enige twijfel met name over de vraag welke afbeeldingen er gebruikt moeten worden. De begrippenlijst bevatte voor de focusgroep drie suggesties en vijf daadwerkelijke afbeeldingen.¹⁵²

¹⁴⁹ Zie bijlage 9.

¹⁵⁰ Zie bijlage 10.

¹⁵¹ Zie bijlage 11.

¹⁵² Zie bijlage 12

- **De dyslectische leerlingen moeten voorleesmogelijkheden krijgen, als deze niet aanwezig zijn moet er extra tijd komen voor het leeswerk, waarbij er rekening gehouden wordt met witregels en lettertype.**

Dit ontwerpcriterium hoefde alleen te worden verwerkt waarbij de voorleesmogelijkheid expliciet genoemd wordt zodat de leerlingen deze mogelijkheid kunnen gebruiken. De online lesmethode biedt dit al aan, zoals te zien is op de afbeelding hiernaast.¹⁵³ De voorleesmogelijkheid is voor de eerste versie verwerkt als eerste leesopdracht.¹⁵⁴

2.3 Onrust in de Nederlanden



- **De dyslectische leerlingen markeren verschillende kernzinnen in de tekst, zodat zij per alinea kunnen zien wat het belangrijkste is van de desbetreffende alinea.**

Uit het vooronderzoek kwam naar voren dat kernzinnen de dyslectische onderbouwleerlingen kunnen helpen met de structuur van de tekst. Er is gekozen om kort toe te lichten wat een kernzin is, waarna de leerling van elke alinea één kernzin kan markeren.¹⁵⁵

- **Er vinden interactiemomenten plaats tussen de docent en de dyslectische leerlingen waarbij de stof wordt besproken.**

Om de dyslectische onderbouwleerlingen te helpen bij het markeren van de juiste kernzinnen, vindt er een interactiemoment plaats tussen de docent en de dyslectische leerlingen waarbij de kernzinnen worden besproken.¹⁵⁶ Er is dus een extra controlepunt voor de docent om te zien of de dyslectische onderbouwleerlingen de stof goed begrijpen en waar eventueel nog hulp geboden kan worden door de docent.

- **De docent biedt de 5w1h-vragen, als een middel om de informatie uit de leerteksten te structureren.**

Naast de kernzinnen en de interactie momenten, kunnen de dyslectische leerlingen per tussenkopje van de paragraaf de 5w1h-vragen beantwoorden.¹⁵⁷ Er is gekozen om dit elke keer voor een tussenkopje te doen, om de hoeveelheid tekst klein te houden, zodat het overzichtelijk blijft. De vragen zijn door mijzelf gemaakt, nadat ik

¹⁵³ Edith Van Gameren (eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021, online lesmethode).

¹⁵⁴ Zie bijlage 13 opdracht 1

¹⁵⁵ Zie bijlage 13 opdrachten 2, 5, 8, 11 en 14.

¹⁵⁶ Zie bijlage 13 opdrachten 3, 6, 9, 12 en 15.

¹⁵⁷ Zie bijlage 13 opdrachten 4, 7, 10, 13 en 15.

de tekst meerdere keren heb doorgelezen. Daarbij heb ik mijzelf elke keer de vraag gesteld: Wat moet de leerling weten voor de toets?¹⁵⁸

- **De dyslectische leerlingen kunnen met de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap maken, die kan helpen bij het leren van de tekst.**

De dyslectische leerlingen kunnen de 5w1h-vragen inzetten bij het maken van een samenvatting/mindmap, maar dit kost veel tijd om dat bij elk tussenkopje te doen. De dyslectische onderbouwleerling maakt dus aan het eind van elke paragraaf een samenvatting/mindmap over de gehele paragraaf met behulp van alle 5w1h-vragen.¹⁵⁹

Alle ontwerpcriteria zijn verwerkt bij één paragraaf en hierdoor kan het ontwerp voorgelegd worden aan mijn focusgroep, bestaande uit collega's in de educatieve master. Er is besloten om geen expliciete leerdoelen te maken voor de lessen, omdat het onderzoek niet gaat over het toetsen van een expliciete vaardigheid, begrip of kennis, maar het gaat om mogelijke handvatten die dyslectische onderbouwleerlingen kunnen helpen bij het lezen, schrijven en leren van geschiedenis.

Feedback collega's in de educatieve master

Op vrijdag 16 december 2022 was er een thesislab gepland met mijn collega's in de educatieve master en vakdidacticus Hanneke Tuithof. In deze thesislab heb ik mijn eerste ontwerpversie voorgelegd. De feedback is uitvoerig besproken. De volgende belangrijke conclusies neem ik mee naar mijn tweede versie van mijn ontwerp:

Feedback van 16 december 2022:

- Het ontwerp voldoet aan de ontwerpcriteria.
- De paragraaf met de afbeeldingen in de tekst is het beste in te zetten. Dyslectische onderbouwleerlingen kunnen meteen de juiste afbeeldingen zien terwijl zij de tekst lezen. De verwijzing naar de afbeeldingen was goed.
- De afbeelding van centralisatie was volgens mijn collega's in de educatieve master niet helemaal duidelijk. Centralisatie is een abstract historisch begrip. Zij zien liever dat ik een afbeelding gebruik van het hof in Brussel, waar Karel V zijn centralisatiepolitiek over de Nederlanden doorvoerde.
- Het volgende kwam naar voren rondom de visualisatie van de begrippenlijst:
 - Een schilderij van Maarten Luther voor de Hervorming was een goed idee.
 - Een afbeelding over de inquisitie kan beter de rechters in rode gewaden bevatten dan de brandstapel.
 - De paus als afbeelding voor het begrip rooms-katholiek was ook een goed idee.
 - De twee kaarten bij de begrippen generaliteitslanden en gewest, lijken veel op elkaar. De afbeelding van generaliteitslanden kan ingekort worden zodat alleen het desbetreffende gebied zichtbaar is.
- De 5w1h-vragen staan niet in dezelfde volgorde.
- De 5w1h-vragen zijn ter ondersteuning van de tekst. Het doel is dat de leerlingen dit later ook zelf kunnen inzetten. De 5w1h-vragen moeten dus niet allemaal al gegeven worden, maar laat een paar vragen open zodat de leerlingen leren hoe zij de juiste vragen moeten stellen.
- Voeg schrijflintjes toe aan de 5w1h-vragen. De leerlingen zien hierdoor bij welke vraag het antwoord hoort.

¹⁵⁸ Zoals al eerder aangegeven, wordt deze lesstof getoetst op dezelfde manier als bij de niet-dyslectische leerlingen.

¹⁵⁹ Zie bijlage 13 opdracht 17.

Deze feedbackpunten ga ik verwerken in mijn tweede versie van dit ontwerp, waarbij het hele hoofdstuk wordt bewerkt met de ontwerpcriteria.

Verwerking van de feedback van collega's in de educatieve master

De bovengenoemde feedback wordt verwerkt, waarbij ik toelichtingen geef bij sommige feedbackpunten.

Als eerste de afbeelding voor het begrip centralisatie in de leertekst. De feedback was om daar het hof van Brussel als afbeelding te plaatsen, maar ik vind dat deze afbeelding niet de gehele lading van dit abstracte begrip dekt. Brussel laat niet nadrukkelijk zien dat het om centralisatie gaat, maar het is wel de plaats van waar Karel V zijn centralisatiepolitiek doorvoerde. Om deze reden is er een afbeelding van het hof van Brussel toegevoegd, naast de schematische weergave van centralisatie die al in de paragraaf stond.

Hiernaast was er feedback op de begrippenlijst. Ik heb de afbeelding van generaliteitslanden aangepast, zodat de focus ligt op de desbetreffende gebieden en dat leerlingen echt het verschil zien tussen beide begrippen. Voor de Hervorming heb ik uiteindelijk besloten om geen Maarten Luther te gebruiken. Het begin van de Hervorming wordt door de leertekst beschreven als het moment dat Luther de 95 stellingen op de deur timmerde. Om dat begin te benadrukken heb ik een afbeelding van de 95 stellingen gekozen. Het was lastig om een juiste afbeelding bij het begrip inquisitie te vinden. Het is uiteindelijk een secundaire bron geworden, omdat de primaire bronnen in mijn ogen te onduidelijk waren en niet de gehele betekenis van het begrip dekten. De afbeelding die nu in de begrippenlijst staat doet dit wel, want je ziet de rechters en de ketters die worden veroordeeld. Het laatste begrip waar ik feedback op kreeg was het begrip rooms-katholiek. Uiteindelijk heb ik gekozen voor paus Leo X. De afbeelding laat de pauselijke tiara zien, maar het was ook de paus die Luther in 1521 in de ban stopte. Zo blijft het begrip in de context van het hoofdstuk.

Als laatste zijn de 5w1h-vragen aangepast en in de juiste volgorde gezet, waarbij de opdrachten altijd beginnen met de wat-vragen en eindigen met de waarom- en hoe-vraag. Gedurende de paragraaf blijven er steeds meer 5w1h-vragen open zodat de leerlingen deze zelf kunnen invullen. Wel heb ik elke keer de waarom- en hoe-vraag gesteld, omdat dit vragen zijn die leerlingen als moeilijk kunnen ervaren want het zijn vragen van een hogere denkkorde.

Ontwerpfase 2

Na de feedback verwerkt/toegepast te hebben, kon de rest van het hoofdstuk verder ontworpen worden. Er is volgens precies dezelfde werkwijze gewerkt als bij ontwerpfase 1.

Er zijn verschillende afbeeldingen voor ontwerpfase 2 gebruikt. De afbeeldingen die zijn gebruikt, komen voornamelijk van musea en Fenixs.¹⁶⁰ Bij elke afbeelding staat beschreven wat er op de afbeelding te zien is. Er is nu een bewuste keuze gemaakt om geen beschrijving van de schilder en tijd erbij te zetten. Uit eigen ervaring weet ik

¹⁶⁰ Zie bijlage 14.

dat leerlingen daar niet naar kijken tenzij zij daar een opdracht over krijgen. De dyslectische leerlingen krijgen nu geen vragen over de bronnen (bijvoorbeeld: 'Is de bron primair of secundair?'). Het doel van de bronnen is nu om een illustratie te geven van de tekst. In het vervolg kan er gekeken worden naar een aanpassing van het werkboek.

Na het verwerken van de feedback van de begrippenlijst, bleef er enige twijfel bestaan over de afbeeldingen die ik gebruikt heb. In overleg met vakdidacticus Hanneke Tuithof is besloten om de begrippenlijst nog eens voor te leggen aan een focusgroep bestaande uit niet-dyslectische onderbouw leerlingen die met het onderwerp bezig zijn.¹⁶¹ De tweede versie is klaar om toegepast te worden bij mijn drie dyslectische onderbouwleerlingen.¹⁶²

¹⁶¹ Resultaten worden in het volgende hoofdstuk besproken .

¹⁶² Zie bijlagen 15 en 16.

Hoofdstuk 5: Resultaten en analyse

Dit hoofdstuk bespreekt de uitvoering van het ontwerp en hoe de resultaten geanalyseerd worden. De analyse zal per ontwerpcriteria plaatsvinden, dat doe ik aan de hand van de leerlingproducten, interviews en mijn eigen observaties.

Uitvoering van het ontwerp

De drie dyslectische onderbouwleerlingen ontvingen in de week van 9 januari 2023 het ontwerp. Er is gekozen om die week het ontwerp uit te delen, zodat de leerlingen er actief gebruik van konden maken tijdens het leren van het proefwerk. Mijn rol tijdens het ontwerp was ondersteunend, waarbij er af en toe interactie zou plaatsvinden, gericht op het bespreken van de leerstof. De rest van de tijd konden de leerling zelfstandig aan de slag.

Leerling 1 en 3 gingen gelijk aan de slag met het ontwerp. De eerste les waren er geen interactiemomenten, tijdens de tweede les was het mogelijk om de vooruitgang van de leerlingen te observeren. Leerling 1 was al redelijk ver met het hoofdstuk. Zij vertelde mij, dat ze er thuis ook aan had gewerkt, want de leerling vond het fijn werken. Leerling 3 was de tweede les nog niet zo ver, maar is gelijk weer aan het werk gegaan samen met leerling 1. Bij leerling 2 verliep het proces anders. Deze leerling ging niet gelijk aan de slag in de eerste les en de lessen daarna is de leerling afwezig geweest.

Door de afwezigheid van leerling 2 hebben er geen interactiemomenten plaats kunnen vinden met deze leerling en is het IPPA interview bij haar later afgenomen. Dit kan invloed hebben op haar resultaten. Een andere factor, die invloed kan hebben op de resultaten is de tijd die de dyslectische onderbouwleerlingen hebben gehad om het ontwerp te maken. Dit was alleen de week voor het proefwerk. Het gevolg hiervan kan zijn dat de leerlingen niet alle opdrachten hebben gemaakt vanwege tijd tekort. Ook in het eindinterview wordt dit bevestigd door de leerlingen.¹⁶³

Terwijl de dyslectische onderbouwleerlingen aan de slag gingen met het ontwerp, is er een focusgroep van niet-dyslectische onderbouwleerlingen bij elkaar geroepen.¹⁶⁴ Zij hebben in dezelfde week de visualisatie van de begrippenlijst bekeken en beoordeeld.¹⁶⁵ Na de beoordeling kwamen er drie niet-dyslectische onderbouwleerlingen naar mij toe of zij de begrippenlijst mochten gebruiken om te leren voor het proefwerk. Ik heb ter plekke besloten om de begrippen te delen met deze leerlingen.

¹⁶³ Zie bijlage 17 voor het eindinterview.

¹⁶⁴ De focusgroep bestaat uit havo en havo/vwo leerlingen

¹⁶⁵ Zie bijlage 18 voor de resultaten van deze focusgroep.

Resultaten en analyse

De ontwerpcriteria die in het ontwerp zijn verwerkt worden hieronder één voor één geanalyseerd aan de hand van leerlingproducten, interviews en mijn observaties.

- **De dyslectische leerlingen moeten voorleesmogelijkheden krijgen, als deze niet aanwezig zijn moet er extra tijd komen voor het leeswerk, waarbij er rekening gehouden wordt met witregels en lettertype.**

Dit ontwerpcriteria is alleen te analyseren aan de hand van het eindinterview, waarbij ik specifiek heb gevraagd, hoe de leerlingen dit ontwerpcriteria hebben ervaren.¹⁶⁶ De voorleesfunctie is niet zo vaak ingezet als ik had gehoopt, maar hij is wel gebruikt. “Ik heb de voorleesmogelijkheid gebruikt als ik een stukje tekst niet snapte.”¹⁶⁷ De dyslectische onderbouwleerlingen hebben deze voorleesfunctie dus gebruikt op het moment dat ze de tekst onduidelijk vonden.

Naast de voorleesfunctie is er rekening gehouden met de witregels en lettertype. Dit is niet genoemd door de leerlingen, waardoor ik er vanuit ga dat dit goed genoeg was voor dit ontwerp.

- **De docent biedt de 5w1h-vragen, als een middel om de informatie uit de leerteksten te structureren.**

De dyslectische onderbouwleerlingen hebben op verschillende manieren de 5w1h-vragen beantwoord.¹⁶⁸ Leerling 3 begon met hele lange antwoorden en is door de opdrachten heen steeds beknopter geworden. Leerling 2 heeft veel vragen niet ingevuld. Dit waren vooral de vragen, die de leerling zelf moest invullen. Leerling 1 had de grootste afwisseling. Soms waren haar antwoorden uitgebreid en de andere keer waren de antwoorden erg kort. Leerling 1 had de minste vragen opengelaten en had ook de meeste mindmaps gemaakt.

Tijdens het eindinterview had ik de mogelijkheid om te bevragen wat ze van de grote hoeveelheid open vragen vonden. Hieruit blijkt dat de leerlingen het ontzettend moeilijk vonden om zelf de 5w1h-vragen in te vullen. “Een antwoord zoeken was niet moeilijk, maar het lukte niet altijd om een vraag te maken.”¹⁶⁹ Vaak was dit met name bij de stukken leertekst die als moeilijk werden ervaren. Daarnaast had ik er ook rekening mee moeten houden, dat deze dyslectische onderbouwleerlingen voor het eerst met deze 5w1h-vragen hebben gewerkt. Vervolgens heb ik de leerlingen er ook maar een week de tijd voor gegeven. Ik heb geprobeerd hier rekening mee te houden, door een aantal 5w1h-vragen te geven, maar voor dit hoofdstuk en met deze context had ik meer moeten ondersteunen.

De antwoorden op deze vragen en de vragen zelf zijn niet besproken. Hier kan ik als docent, meer tijd voor vrijmaken om dit wel te doen. Ik kan de leerlingen helpen als

¹⁶⁶ Zie bijlage 17.

¹⁶⁷ Eindinterview, bijlage 17, leerling 3.

¹⁶⁸ Zie bijlage 19 en 20 voor geselecteerde gescande bladzijden van leerlingproducten. Voor de gehele leerlingproducten graag contact opnemen met T. Snepvangers (tessa.snep@hotmail.com)

¹⁶⁹ Eindinterview, bijlage 17, leerling 1.

zij vastlopen bij het zowel het zoeken en formuleren van antwoorden, als bij het zelf bedenken van 5w1h-vragen.

- **De dyslectische leerlingen kunnen met de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap maken, die kan helpen bij het leren van de tekst.**

De 5w1h-vragen konden gebruikt worden voor het maken van een samenvatting of mindmap van de paragraaf. Leerling 1 heeft de meeste mindmaps gemaakt. Het lijkt erop dat de eerste mindmap is gemaakt door leerling 1 en leerling 3 samen, aangezien beiden precies dezelfde mindmap hebben. Leerling 2 heeft twee mindmaps gemaakt. De gemaakte mindmaps van de leerlingen gaan vooral over de laatste kopjes van de paragraaf en niet over de gehele paragraaf.

Tijdens het eindinterview werd duidelijk dat leerling 2 het moeilijk vond om een mindmap te maken bij de paragrafen, waar zij veel vragen niet had ingevuld: "Ik had niet echt het idee dat het hielp, vooral omdat ik het moeilijk vond om zelf de vragen te verzinnen. Dus als ik dat niet wist, dan lukte het ook niet in de samenvatting/mindmap."¹⁷⁰ Leerling 1 en 3 vonden de mindmaps goed werken. Leerling 1 zag de verbanden wel beter, maar wist niet of het kwam doordat zij de 5w1h-vragen had beantwoord. Leerling 3 vertelde in dit interview dat zij wel mindmaps had gemaakt, maar deze lagen op aparte vellen thuis en ze had deze niet aan mij gegeven.

Er zal dus beter gecommuniceerd moeten worden, wat ik, de docent precies verwacht. Bijvoorbeeld de mindmap over de gehele paragraaf moet gaan en niet over het laatste kopje van de leertekst. Daarnaast is het mogelijk dat de 5w1h-vragen al gegeven worden, zodat de leerlingen dit gemakkelijker in kunnen zetten bij het maken van een samenvatting of mindmap.

- **De docent biedt aan dat er extra illustraties zijn ter ondersteuning van de inhoud van de tekst en ter illustratie van de begrippen.**

Volgens de drie dyslectische leerlingen waren de afbeeldingen in de leertekst en de begrippenlijst duidelijk en waren deze prettig om mee te werken. "Ik had geen afbeelding die ik onduidelijk vond. Ik vond ze juist fijn in de tekst, het gaf mij echt een beeld van de tekst. Het was ook fijn dat er duidelijk naar verwezen werd, want daardoor wist ik precies waar het bij hoorde."¹⁷¹ Naast dit gegeven uit het eindinterview, heeft ook de focusgroep niet-dyslectische leerlingen naar de begrippenlijst gekeken. Deze niet-dyslectische leerlingen konden elke keer aangeven of de afbeelding bij het begrip 'helpt', 'helpt niet' en 'geen idee'. Dit is verwerkt in een schema.¹⁷²

Bij sommige begrippen waren de leerlingen het met elkaar eens, bij andere begrippen liepen de meningen uit een. Om ervoor te zorgen dat het grootste gedeelte van de leerlingen de begrippen snappen, heb ik ervoor gekozen om de

¹⁷⁰ Eindinterview, bijlage 17, leerling 2.

¹⁷¹ Eindinterview, bijlage 17, leerling 1.

¹⁷² Zie bijlage 18.

begrippen aan te pakken die zes of lager scoren bij 'helpt'. Ik wil een grote groep leerlingen bereiken en niet iets meer dan de helft, vandaar de grens van zes.

De volgende begrippen waren niet duidelijk volgens de niet-dyslectische onderbouwleerlingen en zullen daarom door mij worden aangepast:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Generaliteitslanden- Rooms-Katholiek- Privilege- Raadpensionaris- Staten-Generaal- Tiende Penning |
|--|

- **Er vinden interactiemomenten plaats tussen de docent en de dyslectische leerlingen waarbij de stof wordt besproken.**

Tijdens de lessen hebben de drie dyslectische onderbouwleerlingen weinig tot geen interactie met mij gezocht. Eén van de opdrachten verwees bij elk tekstkopje specifiek naar het bespreken van de kernzinnen met de docent. Leerling 2 kon geen interactie zoeken vanwege haar afwezigheid. Leerling 1 en 3 konden dit wel, maar hebben dit niet gedaan. Leerling 1 en 3 gaven in het eindinterview aan dat er geen speciale reden was, waarom er geen interactie is gezocht met mij. Zij wilden graag doorwerken en hebben dit ook gedaan. “Nee daar is geen speciale reden voor. Ik wilde net als leerling 1 lekker doorwerken. Misschien had ik het wel gedaan als ik meer tijd had gehad.”¹⁷³ Ik denk zelf dat het dus ook te maken kan hebben met de korte tijd die zij hadden voor het ontwerp.

Voor dit ontwerpcriteria moet er dus vanuit de docent actief aandacht besteed worden aan de interactiemomenten, zodat deze ook echt gaan plaatsvinden. Dit zou ik minder bij het markeren doen, en meer bij de 5w1h-vragen. De leerlingen krijgen dan meer begeleiding bij ondersteunt bij de 5w1h-vragen en het maken van een samenvatting/mindmap.

- **De dyslectische leerlingen markeren verschillende kernzinnen in de tekst, zodat zij per alinea kunnen zien wat het belangrijkste is van de desbetreffende alinea.**

De leertekst is enthousiast gemarkeerd.¹⁷⁴ De drie dyslectische leerlingen hebben zich niet altijd aan de opdracht gehouden. Leerling 2 heeft meer dan één kernzin per alinea gemarkeerd. Dit gebeurde af en toe ook bij leerling 1 en 3. Over het algemeen hebben de leerlingen 1 en 3 zich vervolgens meer aan de opdracht van één kernzin per alinea gehouden. Deze leerlingen hebben ook verschillende kleuren markeerstiften gebruikt. Uit het eindinterview bleek dat leerling 1 de verschillende kleuren vooral heeft gebruikt om elke zin evenveel aandacht te geven i.p.v. overal

¹⁷³ Eindinterview, bijlage 17, leerling 3.

¹⁷⁴ Zie bijlage 20.

dezelfde kleur te zien en dus de zin niet te lezen. Ook voor leerling 3 lijkt dit te helpen want zij kan zo in één oogopslag de belangrijkste zinnen zien.

In het interview kwam ook naar voren dat leerling 2 de leertekst heeft gelezen voordat ze naar de opdrachten had gekeken: “Ik had eerst de teksten doorgelezen en ik markeer dan automatisch al tekst waarbij ik denk dat het belangrijk is. Dus toen ik de vraag zag, had het niet echt zin meer in mijn gedachten, want ik had al van alles gemarkeerd.”¹⁷⁵ Zij heeft zichzelf aangeleerd om gelijk te markeren. Het markeren werd op sommige punten bijna de gehele tekst. Door haar afwezigheid, heb ik dit later pas ontdekt. Ondanks dat er niet geheel aan de opdracht is gehouden, is het markeren voor de rest wel uitgevoerd.

IPPA interview:

Naast de leerlingproducten en het eindinterview, heb ik aan het begin en aan het einde van het ontwerp ook een IPPA interview met de drie dyslectische leerlingen afgenomen. Dit interview laat zien of de leerlingen het gevoel hebben dat er verbetering zit in de belemmeringen.¹⁷⁶ Hierbij moet gemeld worden dat de leerlingen hun eerste ingevulde interview, bij het tweede interview niet hebben gezien.

Uit het IPPA interview blijkt dat leerling 1 met het ontwerp een paar belemmeringen minder moeilijk lijkt te vinden. Het lezen van de leertekst gaat haar gemakkelijker af met dit ontwerp. Er was bij de andere twee dyslectische leerlingen geen sprake van verbetering.

Opvallend is dat leerling 3 een bepaald aantal belemmeringen belangrijker is gaan vinden door het ontwerp. Leerling 3 ziet nu in dat het samenvatten van de leertekst toch belangrijker is dan zij eerst dacht. Ondanks deze constatering is het samenvatten bij deze leerling geen extra moeite gaan kosten, wellicht door het ontwerp.

Hieruit blijkt dat van de drie dyslectische leerlingen, één dyslectische leerling veel baat blijkt te hebben van het ontwerp. Een kanttekening bij het IPPA interview is, dat er niet gevraagd wordt naar ervaringen. Vandaar dat het eindinterview hier is ingezet, waarin wel naar ervaringen wordt gevraagd. De leerlingen benadrukken in dit eindinterview dat zij graag met het ontwerp blijven werken.

¹⁷⁵ Eindinterview, bijlage 17, leerling 2.

¹⁷⁶ Zie bijlage 21 voor de resultaten van het IPPA interview

Herontwerp:

Met bovengenoemde resultaten zijn de volgende verbeteringen gemaakt voor het definitief ontwerp:

- De afbeeldingen van de zes begrippen uit de focusgroep van de niet-dyslectische leerlingen worden aangepast, zodat deze een betere illustratie geven van het begrip.
- Er zullen andere interactiemomenten ingepland worden, waarbij de docent actief de interactiemomenten inzet, als dit niet door de leerlingen wordt gedaan.
- Er zullen meer 5w1h-vragen gemaakt worden voor de leerlingen, zodat zij beter kennis maken met de 5w1h-vragen. Dit kan vervolgens alsnog verminderd worden als het steeds beter gaat met het beantwoorden van de vragen. Dit kan alleen gedaan worden door het inplannen van extra interactiemomenten.

Het definitieve ontwerp van dit ontwerponderzoek is te vinden in bijlage 22.

Hoofdstuk 6: Conclusie, discussie, aanbevelingen en reflectie

Dyslexie is een lees- en spellingsprobleem, waar in het voortgezet onderwijs bij de (vreemde) talen veel aandacht aan wordt besteed. De bekende problemen van dyslectische leerlingen komen niet alleen bij vakken als Nederlands tot uiting. Geschiedenis is een vak met historisch complexe problemen en verschijnselen die bestudeerd worden door te beschrijven, verklaren en te vergelijken. De leerlingen en docenten moeten hierbij een beroep doen op hun taalvaardigheden. Er is weinig aandacht voor dyslectische leerlingen bij geschiedenis.

Voor dit ontwerponderzoek is gekozen om dyslectische onderbouwleerlingen te onderzoeken. De achterliggende reden is dat als dyslectische onderbouwleerlingen hun taalvaardigheid beter ontwikkelen, het gemakkelijker is om vaardigheden van het vak geschiedenis te leren. Daarnaast hoeven de leerlingen dan de hoeveelheid taal niet meer als een belemmering te zien. Er zijn meerdere gevolgen mogelijk:

- De dyslectische onderbouwleerlingen kiezen mogelijk vaker voor geschiedenis in de bovenbouw.
- De dyslectische onderbouwleerlingen kunnen beter omgaan met de vaktaal.
- Het welzijn van de dyslectische leerlingen verbetert mogelijk doordat er minder stress ervaringen plaatsvinden bij geschiedenis.

Er is gekozen om een ontwerp te maken van een bestaand hoofdstuk, omdat de dyslectische leerlingen, net als de andere leerlingen, zich moeten houden aan de planning van de vaksectie.

Op basis van bovenstaande afwegingen kon ik de volgende onderzoeksvraag stellen: *Aan welke criteria moet een herontwerp van een bestaand hoofdstuk voldoen waardoor dyslectische onderbouwleerlingen beter ondersteund worden bij geschiedenis?*

Voor mijn zoektocht naar ontwerpcriteria heb ik kennis gehaald uit het academisch debat, waarbij er gericht is gekeken naar drie concepten: dyslexie, taalgericht vakonderwijs en historisch redeneren met in het bijzonder begripsvorming. Ik heb hiernaast gebruik gemaakt van een andere mogelijkheid om tot ontwerpcriteria te komen. Op de desbetreffende locaties van dit ontwerponderzoek kon ik verschillende experts interviewen. De interviews samen met het academisch debat brachten de volgende ontwerpcriteria voort:

Ontwerpcriteria waaraan het ontwerp moet voldoen

Vanuit de literatuur over dyslexie:

- De dyslectische leerlingen moeten voorleesmogelijkheden krijgen, als deze niet aanwezig zijn moet er extra tijd komen voor het leeswerk, waarbij er rekening gehouden wordt met witregels en lettertype.
- De docent biedt de 5w1h-vragen, als een middel om de informatie uit de leerteksten te structureren.
- De dyslectische leerlingen kunnen met de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap maken, die kan helpen bij het leren van de tekst.

Vanuit de literatuur over dyslexie en historisch redeneren waarbij begripsvorming centraal staat:

- De docent biedt aan dat er extra illustraties zijn ter ondersteuning van de inhoud van de tekst en ter illustratie van de begrippen.

Vanuit de literatuur over taalgericht vakonderwijs:

- Er vinden interactiemomenten plaats tussen de docent en de dyslectische leerlingen waarbij de stof wordt besproken.

Vanuit de interviews met de experts:

- De dyslectische leerlingen markeren verschillende kernzinnen in de tekst, zodat zij per alinea kunnen zien wat het belangrijkste is van de desbetreffende alinea.

Met deze ontwerpcriteria heb ik het bestaande hoofdstuk uit Feniks in twee ontwerpfasen opnieuw ontworpen met aandacht voor meer ondersteuning voor de dyslectische onderbouwleerlingen. Vervolgens is het ontwerp getoetst bij mijn drie dyslectische onderbouwleerlingen en werd een deel van het ontwerp ook door niet-dyslectische leerlingen gewaardeerd.

De uitvoering verliep anders dan ik in eerste instantie had verwacht. De voorleesmogelijkheid en de illustraties zijn door de drie dyslectische onderbouwleerlingen goed ontvangen. De illustraties van de zes onduidelijke begrippen, volgens de niet-dyslectische leerlingen, zijn aangepast.

De drie dyslectische leerlingen zijn enthousiast gaan markeren, alleen niet altijd met één kernzin per alinea. Over het algemeen zijn zij daar wel serieus mee aan de slag gegaan waardoor er bij dit ontwerpcriterium geen verandering hoeft plaats te vinden.

Het grootste struikelblok voor mijn drie dyslectische onderbouwleerlingen was het stellen van de 5w1h-vragen. Dit was voor hen te moeilijk waardoor deze vragen niet allemaal gesteld en beantwoord zijn door de leerlingen. Hierdoor was het ook niet mogelijk om deze vragen in te zetten voor een samenvatting of mindmap. Ik hoopte dat, door een paar 5w1h-vragen voor te doen, de leerlingen dit zouden overnemen, maar daar is het achteraf te kort dag voor geweest. Daarom worden er in het definitieve ontwerp meer 5w1h-vragen gegeven i.p.v. deze door de leerlingen zelf te laten stellen.

Ondanks dat de ontwerpcriteria van de 5w1h-vragen met de daar bijbehorende samenvatting of mindmap anders is verlopen, is er wel iets van uitgevoerd. Dit geldt niet voor het ontwerpcriterium van het interactiemoment. Dit ontwerpcriterium is totaal niet uitgevoerd. Hier had ik als docent meer zicht op moeten hebben en op moeten bijsturen. Wanneer ik hier als docent meer tijd voor vrij kan maken, kan het criterium beter tot zijn recht komen. Het criterium is algemeen gesteld en is door mij toegepast op het markeren van kernzinnen, maar kan beter ingedeeld worden bij de

5w1h-vragen. De achterliggende reden hiervoor is dat de leerlingen hun antwoorden kunnen nakijken, maar dat er hulp ook aangeboden kan worden bij bijvoorbeeld de antwoorden zoeken en formuleren, en bij het zelf stellen van de 5w1h-vragen. Door bovenstaande toe te passen zou ook het maken van mindmaps en samenvattingen mogelijk beter gaan verlopen.

Ik heb de ontwerpcriteria als volgt geherformuleerd:

Definitieve ontwerpcriteria:

Vanuit de literatuur over dyslexie:

- De dyslectische leerlingen moeten voorleesmogelijkheden krijgen, als deze niet aanwezig zijn moet er extra tijd komen voor het leeswerk, waarbij er rekening gehouden wordt met witregels en lettertype.
- De docent biedt de 5w1h-vragen, als een middel om de informatie uit de leerteksten te structureren. Er wordt rekening gehouden hoe vaak de leerlingen al hebben gewerkt met deze vragen. Daarop wordt de hoeveelheid gegeven 5w1h-vragen gebaseerd en de hoeveelheid vragen die leerlingen zelf moeten invullen.
- De dyslectische leerlingen kunnen met de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap maken, die kan helpen bij het leren van de tekst.

Vanuit de literatuur over dyslexie en historisch redeneren waarbij begripsvorming centraal staat:

- De docent biedt aan dat er extra illustraties zijn ter ondersteuning van de inhoud van de tekst en ter illustratie van de begrippen.

Vanuit de literatuur over taalgericht vakonderwijs:

- Er vinden interactiemomenten plaats tussen de docent en de dyslectische leerling waarbij de 5w1h-vragen besproken worden en waar nodig hulp aangeboden wordt bij het zoeken en formuleren van antwoorden en bij het zelf stellen van 5w1h-vragen door de leerlingen.

Vanuit de interviews met de experts:

- De dyslectische leerlingen markeren één kernzin per alinea, zodat zij per alinea kunnen zien wat het belangrijkste leerstof is.

Ondanks de veranderingen in de ontwerpcriteria, waren mijn drie dyslectische onderbouwleerlingen te spreken over het ontwerp en willen zij dit graag meer gebruiken bij geschiedenis.

Kortom, een herontwerp van een bestaand hoofdstuk uit een lesmethode moet de bovengenoemde criteria bevatten om dyslectische onderbouwleerlingen beter te ondersteunen bij geschiedenis.

Het merendeel van de ontwerpcriteria komen uit de literatuur. Dit ontwerponderzoek laat zien hoe groot het belang van visualisatie is voor dyslectische leerlingen. In het academisch debat waren er experts die hier enthousiast over waren, maar er waren ook experts die hier niks over schreven. Het onderzoek laat zien dat hier meer aandacht aan besteed mag worden. Ook laat dit onderzoek zien hoe verschillend tekststructuur gedefinieerd kan worden. Dit is in dit onderzoek bepalend geweest voor mijn keuze om het in te zetten als ontwerp criterium. Daar kan het academisch debat meer aandacht aan besteden. Als laatst heeft dit ontwerponderzoek dyslexie,

taalgericht vakonderwijs en historisch redeneren aan elkaar verbonden, zoals dit nog niet is gedaan in het academische debat. Dit kan de eerste stap zijn in het academisch debat waarbij dyslexie verbonden wordt aan andere schoolvakken dan (vreemde) talen.

Discussie:

De interessante resultaten van dit onderzoek hebben een aantal beperkingen die hieronder opgesomd worden:

Dit ontwerponderzoek is gekoppeld aan een specifieke context met een specifieke casus. De resultaten van dit onderzoek zijn een gevolg van de context. Mocht het onderzoek in een andere context plaatsvinden, dan kunnen er andere resultaten verwacht worden.

Een tweede punt van aandacht is dat er gewerkt is met drie dyslectische onderbouwleerlingen. Bij elk van deze leerlingen komt de dyslexie anders tot uiting vanwege het individueel gebonden profiel van dyslexie. Wanneer andere dyslectische leerlingen zouden deelnemen aan een soortgelijk onderzoek, is de kans aanwezig dat er andere resultaten uit het onderzoek komen.

Dit onderzoek heeft hiernaast in een kort tijdsbestek plaatsgevonden. De drie dyslectische onderbouwleerlingen hebben maar een week de tijd gehad voor het uitvoeren van het ontwerp. Om betrouwbaardere resultaten te krijgen zullen alle ontwerpcriteria voor langere tijd ingezet moeten worden. Het zou beter geweest zijn als ik de leerlingen meer tijd had gegeven, zodat zij meer hadden kunnen oefenen met de ontwerpcriteria.

Als laatste wil ik mijn keuzes belichten. De gemaakte keuzes sluiten aan bij wie ik als docent ben. Dit betekent dat een andere docent andere keuzes kan maken. Ik was niet alleen docent, maar ook een dyslectische expert in dit onderzoek. Mijn dyslectische collega's zouden misschien andere keuzes hebben gemaakt. Dit heeft vermoedelijk mijn ontwerponderzoek beïnvloed.

Ondanks deze beperkingen heeft er wel een audittrail plaatsgevonden, waarbij verantwoording is afgelegd over dit onderzoek.¹⁷⁷ De feedback heeft geleid tot bijstelling van de tekst. Ik heb de deelnemende groepen herschreven, waardoor de functies van de groepen in het onderzoek duidelijker zijn. Ook heb ik mijn argumentatie voor het gekozen hoofdstuk toegevoegd. Bij mijn analyse ben ik systematischer gaan kijken naar mijn ontwerpcriteria. Dit onderzoeksverslag is, in mijn ogen, duidelijker en overzichtelijker geworden.

¹⁷⁷ Zie bijlage 23 voor de audittrail verslag.

Aanbevelingen:

Er zijn verschillende groepen waar ik aanbevelingen voor wil doen. Als eerste heb ik aanbevelingen voor uitgeverijen van lesmethodes:

- Maak gebruik van meer visualisaties. De huidige visualisaties blijken onvoldoende te zijn om beelddenkende dyslectische leerlingen te ondersteunen.
- Verwijs ook meer naar de visualisaties in de leertekst. Nu staan de visualisaties los van de tekst.
- Plaats de bronnen die alleen nodig zijn bij het werkboek, ook in het werkboek. Er zijn nu teveel illustraties die geen nut hebben ten opzichte van de tekst. Deze kunnen verwarrend overkomen bij dyslectische leerlingen.

Naast de afbeeldingen is het voor uitgeverijen ook handig om de witregels van de leerteksten aan te passen. In het originele hoofdstuk begon een nieuwe alinea meteen onder de oude alinea zonder grote afstand tussen beide alinea's. Dyslectische leerlingen zien dan niet dat er een nieuwe alinea is begonnen en deze dus een nieuwe kernzin bevat. Daarnaast kan het er ook voor zorgen dat dyslectische onderbouwleerlingen in paniek kunnen raken omdat zij daardoor het overzicht verliezen als zij deze witregels niet zien.

De andere groep waar ik een aanbeveling voor heb, zijn de geschiedenisdocenten: Maak wat leesvragen, bijvoorbeeld de 5w1h-vragen, voor dyslectische onderbouwleerlingen. U helpt ze gestructureerd lezen in de tekst, waardoor zij meer overzicht krijgen op de tekst. Dit vraagt wel tijd van de docent, maar zorgt ervoor dat dyslectische onderbouwleerlingen minder tijd nodig hebben om de juiste leerstof uit de leertekst te halen. Probeer daarbij een paar interactiemomenten met deze dyslectische leerlingen te zoeken, zodat de leerstof bij de leerlingen nog beter binnenkomt en u eventueel de leerlingen kan bijsturen in de leerstof waar nodig. Dit kunnen interactiemomenten zijn met alleen de dyslectische leerlingen, of met de gehele klas in een onderwijsleergesprek.

Als derde heb ik een aanbeveling voor de secties Nederlands en geschiedenis. Het is aan te raden om samen te werken in vakoverstijgende projecten, waarbij leerlingen leren hoe tekststructuur eruit ziet en hoe zij het lezen van grote teksten kunnen aanpakken. Bij beide vakken is er sprake van veel lees- en taalvaardigheid. Door hierin samen te werken worden leerlingen beter geholpen om teksten te begrijpen en de juiste leerstof uit de leerteksten te halen.

Mijn laatste aanbeveling is voor alle dyslectische leerlingen: Laat jezelf nooit klein maken door het stempeltje van dyslexie. Omarm jouw dyslexie en haal met jouw dyslexie het beste in jezelf naar boven. Dyslexie zorgt niet alleen voor problemen, maar zorgt ook voor dat je op een andere, en soms creatieve, manier nadenkt in vergelijking met niet-dyslectische leerlingen. Op het moment dat je ergens tegen aan loopt, laat vooral van jezelf horen. Alleen jij weet waar jij precies tegenaan loopt. Door hulp te vragen kan jij gericht hulp krijgen. Het is namelijk niet erg om om hulp te vragen, want jij kan er alleen maar van groeien. Dyslexie maakt jou niet bijzonder, jij bent al bijzonder.

Reflectie:

Dit ontwerponderzoek heeft mij op verschillende vlakken uitgedaagd, wat leidde tot meerdere ontwikkelingen.

Als docent heeft dit onderzoek mij geleerd om in gesprek te gaan met mijn leerlingen en goed te luisteren naar hun verhalen om hen op de juiste manier te helpen. Daarbij moet ik mijzelf als docent wel zien te beschermen zodat ik niet te veel tijd kwijt ben met het helpen van mijn leerlingen en dus mijzelf in het werk verlies. Ik vind dat elke leerling recht heeft op de allerbeste hulp. Dit ontwerponderzoek was gericht op drie dyslectische onderbouwleerlingen. Het is voor mij niet haalbaar om meteen alle mogelijke dyslectische leerlingen te helpen. Dat beseft ik nu heel goed, maar hopelijk is dit een stap in de goede richting zodat er meer kennis komt m.b.t. dyslectische leerlingen en hun ondersteuningsbehoeften bij het vak geschiedenis.

In dit ontwerponderzoek was ik naast docent ook onderzoeker. Het academisch debat was mijn eerste uitdaging. Ik moest de drie verschillende concepten aan elkaar verbinden, wat niet gemakkelijk was. Daar bovenop merkte ik al snel dat mijn keuzes nog concreter gemaakt moesten worden en dat ik heel specifiek mocht zijn in mijn bewoording. Dat kan ik ook in mijn eigen onderwijs ook toepassen. Als laatste heb ik ook geleerd om beter op mijn schrijfstijl te letten, wat als dyslectisch individu een uitdaging is.

Het onderzoek was door mijn eigen dyslexie erg persoonlijk. Mijn weg tot mijn masterscriptie was niet gemakkelijk en nog zit mijn dyslexie mij soms in de weg. Ondanks dat mijn eigen dyslexie mij tijdens dit onderzoek af en toe in de weg zat, heb ik dit toch weer overwonnen en ben ik blij met het eindresultaat.

Het was een genoegen om mijn dyslectische leerlingen te mogen helpen bij hun ontwikkeling. Ik hoop dat andere docenten gaan inzien dat deze leerlingen bij talige vakken af en toe hulp nodig hebben, net zoals iedereen af en toe hulp nodig heeft.

Bibliografie

Afbeeldingen:

- Smets, Wouter, 'Vier ontwerpprincipes voor het leren van historische begrippen door leerlingen, een realistische reviewstudie', in: *Dimensies* 4 2022, 27-50, aldaar 37.
- Van Boxtel, Carla, en Jannet van Drie, 'Historisch denken en redeneren onderwijzen' *KLEIO* 5 2019, 26-29, aldaar 26.
- Van Boxtel, Carla, 'De complexiteit van begripsontwikkeling', in: *KLEIO* 2 1995, 11-15, aldaar 13.
- Van der Wal, Jos, en Jacob de Wilde, *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding* (Bussum: Uitgeverij Coutinho, 1996, vijfde herziene druk 2017), 359.
- Van Gameren, Edith (eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021, online lesmethode).

Literatuur:

- Awada, Ghada, and Mar Gutiérrez-Colón Plana, 'Multiple strategies approach and EFL reading comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' perceptions', in: *International Journal of Instruction* 11:3 2018, 463-476.
- Braams, Tom, *Dyslexie een complex taalprobleem*. Amsterdam: Uitgeverij Boom, 1996, vierde herziene druk 2004.
- College voor Toetsing en Examens, *Examenprogramma geschiedenis havo*, via <https://www.examenblad.nl/examenstof/geschiedenis-havo-vanaf-2018/2021/f=/Examenprogramma%20geschiedenis%20havo.pdf> (geraadpleegd 1 oktober 2022).
- Dargie, Richard, 'Dyslexia and History', in: Lindsay Peer and Gavin Reid (eds) *Dyslexia— Successful Inclusion in the Secondary School*. London: David Fulton Publishers, 2001, 72-80.
- Dyslexie Centraal, 'Dyslexiehulpmiddelen: hoe kunnen we ervoor zorgen dat leerlingen met dyslexie ze succesvol inzetten?', In: *Een succesvolle schoolloopbaan voor leerlingen met leesproblemen en dyslexie in het voortgezet onderwijs* 2001, 12-15.
- Geerts, Walter, en René van Kralingen, *Handboek voor leraren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2011, tweede herziene druk 2016.
- Hacquebrod, Hilde, 'Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid', in: *Levende Talen Tijdschrift* 2004 5:2, 17-28.
- Hajer, Maaïke, en Theun Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2004 derde herziene druk 2015.
- Henneman, Koos, Judith Bekebrede, Albert Cox en Hedwig de Krosse, *Protocol dyslexie voortgezet onderwijs. Handreiking voor directie, middenmanagement en docenten*. Masterplan Dyslexie, 2013.
- Herstenstichting, *Dyslexie en dyscalculie*, via <https://www.hersenstichting.nl/hersenaandoeningen/dyslexie-en-dyscalculie/> (geraadpleegd 1 augustus 2022).
- Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, *Taalgericht vakonderwijs*, via <https://www.expertisecentrum-mmv.nl/taalgericht-vakonderwijs/> (geraadpleegd 10 september 2022).

- Ministerie van Buitenlandse Zaken, *Brits onderwijs*, via <https://www.sso3w.nl/uitzending/kinderen/onderwijssystemen/brits-onderwijssysteem> (geraadpleegd 14 oktober 2022).
- Nationaal referentiecentrum Dyslexie, *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling 2.0* (mei 2013).
- Reid, Gavin, *Dyslexia and Inclusion. Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning*. London: David Fulton Publishers Ltd, 2005.
- Rijksoverheid, *Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs*, via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs> (geraadpleegd 1 oktober 2022).
- Rijksoverheid, *Referenties taal en rekenen*, via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/referentiekader-taal-en-rekenen> (geraadpleegd 10 oktober 2022).
- Seixas, Peter, and Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 2012.
- SLO, *Effectiever onderwijzen door taalgericht vakonderwijs*, via <https://www.slo.nl/thema/meer/taalgericht-vakonderwijs/> (geraadpleegd 10 september 2022).
- Smets, Wouter, 'Vier ontwerpprincipes voor het leren van historische begrippen door leerlingen, een realistische reviewstudie', in: *Dimensies* 4 2022, 27-50.
- Stam, Brenda, en Jannet van Drie, *Talige dimensies van het geschiedenisonderwijs, een casestudy*. Utrecht: Kenniscentrum Educatie Hogeschool Utrecht, Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en Instituut voor Geschiedenisdidactiek, 2013.
- Stichting Dyslexie Nederland, *Dyslexie diagnostiek en behandeling*. Geheel herziene versie, 2016.
- The Historical Thinking Project, *Historical Thinking Concepts*, via <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts> (geraadpleegd 27 oktober 2022).
- Universiteit Utrecht, *Taalgericht geschiedenisonderwijs, Workshop over taalgericht geschiedenisonderwijs*, via <https://nascholing-gs.wp.hum.uu.nl/taalgericht-geschiedenisonderwijs/> (geraadpleegd 10 september 2022).
- Van Boxtel, Carla, 'De complexiteit van begripsontwikkeling', in: *KLEIO* 2 1995, 11-15.
- Van Boxtel, Carla, en Jannet van Drie, 'Leer de vaktaal gebruiken. Taalgericht geschiedenisonderwijs helpt leerlingen de stof te begrijpen', in: *KLEIO* 3 2010, 18-22.
- Van Boxtel, Carla, en Jannet van Drie, 'Historisch denken en redeneren onderwijzen' *KLEIO* 5 2019, 26-29.
- Van den Berg, Ellen, en Wim Kouwenhoven, 'Ontwerponderzoek in vogelvlucht', in: *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 29:4 2008, 20-26.
- Van der Wal, Jos, en Jacob de Wilde, *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, 1996, vijfde herziene druk 2017.
- Van Drie, Jannet (eindred.), *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken. Handreiking voor opleiders en docenten*. Amsterdam: Landelijk expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel, 2012.

Van Drie, Jannet, and Carla van Boxtel, 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', in: *Educational Psychology Review* 2008 20:2, 87-110.

Van Gameren, Edith (eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021).

Bijlagen

Bijlage 1: Mailcontact met de ondersteuningscoördinator

Situatie: Vanwege privacy is het emailadres en de naam van de ondersteuningscoördinator weggelaten. De ondersteuningscoördinator heeft het hier over 'de mail is verstuurd', dat gaat over de online vragenlijst voor de dyslectische bovenbouwleerlingen.

Hallo Tessa,

De mail is verstuurd, het zijn slechts 13 leerlingen met dyslexie en geschiedenis.

Hartelijke groet,

Bijlage 2: Leeg IPPA interview¹⁷⁸

Scoreformulier IPPA-interview

Afnameprocedure staat beschreven in het evaluatie-instrument dyslexiehulpmiddel: handleiding (Dalemans, Roentgen, Hagedoren & Horions, 2017).

Wat zijn de belangrijkste problemen die jij ervaart en waarvan je verwacht of hoopt dat ze verminderen door jouw dyslexiehulpmiddel? Denk aan problemen die je de afgelopen maand hebt ervaren bij het uitvoeren van activiteiten in het dagelijks leven. Je kunt hierbij denken aan dingen die je helemaal niet (meer) kunt of aan dingen die je niet (meer) zo goed of zo vaak of zo makkelijk kunt als je zou willen. Jij mag maximaal 7 activiteiten aangeven die moeilijk zijn.

| IPPA-interview | | | |
|---|---|--|-------------------------------------|
| BASIS | VERVOLG | | |
| Problematische activiteiten in het dagelijks leven waarvan je verwacht of hoopt dat ze verminderen door jouw dyslexiehulpmiddel | Hoe belangrijk is deze activiteit | Hoeveel moeite kost deze activiteit | Hoeveel moeite kost deze activiteit |
| | 1=totaal niet belangrijk 2=niet zo belangrijk 3=een beetje belangrijk 4=vrij belangrijk 5=zeer belangrijk | 1=totaal geen moeite 2=klein beetje moeite 3=redelijk wat moeite 4=veel moeite 5=te veel moeite om te doen | |
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |
| 6 | | | |
| 7 | | | |
| Ervaren probleemlast | | | |

Wessels R., Persson, J., Lorentsen, O., Andrich, R., Ferrario, M., Oortwijn, W., Vanbeekum, T., Brodin, H., & de Witte, L. (2002). IPPA: Individually Prioritized Problem Assessment. *Technology and disability*, 14(3), 141-145.



¹⁷⁸ <https://dyslexiecentraal.nl/weten/dyslexiehulpmiddelen/succesvol-inzetten-van-dyslexiehulpmiddelen> (geraadpleegd op 1 oktober 2022)

Bijlage 3: Brief naar ouders van de deelnemende leerlingen

Situatie: Vanwege privacy worden de namen en de school niet genoemd.

Betreft: Deelname van uw dochter bij scriptie-onderzoek

Beste ouders van leerling,

Mijn naam is Tessa Snepvangers. Ik ben de geschiedenisdocent van uw dochter. Naast mijn werkzaamheden op zowel als, ben ik druk bezig om mijn eerste graad diploma als geschiedenisdocent te behalen. Voor deze studie moet ik een scriptie schrijven. In dit onderzoek wil ik dyslectische leerlingen helpen met het vak geschiedenis.

Uw dochter heeft dyslexie en is hiermee de perfecte leerling om mij te helpen bij het onderzoek. In de les heeft uw dochter toestemming gegeven, maar ik vind het belangrijk dat u hier ook nog in meebeslist. Dit wordt geen extra belasting voor uw dochter. De naam van uw dochter zal in de gehele scriptie niet genoemd worden vanwege de privacywet, en ik maak geen gebruik van beeldmateriaal.

Mocht u toch niet willen dat uw dochter mee doet, dan kunt u mij dit laten weten via mijn emailadres Op dit emailadres ben ik ook te bereiken voor verdere vragen die u heeft over mijn onderzoek.

Hartelijk dank.

Met vriendelijke groeten,

Tessa Snepvangers
Docent geschiedenis

Bijlage 4: Interviews met de drie dyslectische onderbouwleerlingen

Leerling 1 (dorpsschool):

Ben jij bereid mij te helpen met mijn scriptie (het gaat om het uitproberen van een ontwerp en interviews)?

Ja

Hoe uit dyslexie zich bij jou?

Mijn dyslexie uit zich vooral bij het lezen van lange teksten en bij het spellen van woorden. Opdrachten en toetsen waarbij ik dus moet lezen en schrijven zijn voor mij lastig.

Heb jij een keer hulp gehad voor jouw dyslexie, zoals een Remedial Teacher of op school?

Ja, ik heb in groep 7 en 8 een Remedial Teacher gehad die mij hielp bij het lezen, spellen, schrijven en uitspreken van woorden en zinnen. In de brugklas heb ik bijles gekregen in hoe ik moet plannen, want dat vond ik ook lastig, maar weet niet of dat te maken heeft met dyslexie.

Heb je het idee dat jouw dyslexie je ook belemmert bij het vak geschiedenis? Zo ja waar uit zich dat?

Ja, ik heb vooral veel moeite met de lange teksten bij geschiedenis. En nu is het dus dat er veel lange teksten zijn. Geschiedenis is voor mij daarom lastig.

Wat zijn aspecten uit het vak geschiedenis die je moeilijk vindt (samenvatten, aantekeningen maken, lezen, opdrachten maken, met bronnen werken)?

Naast het lezen zijn er geen andere punten van geschiedenis die ik moeilijk vind.

Zijn er aspecten uit het vak geschiedenis die juist goed gaan?

Ik denk dat ik wel goed ben in samenvatten. Ik heb het idee dat ik wel weet wat belangrijk is en dat zet ik onder elkaar. Het duurt alleen langer, met het maken van een samenvatting, omdat ik eerst alles moet lezen.

Zijn er aspecten waarvan je bang bent dat die in de toekomst bij het vak geschiedenis fout gaan? Zou dat je keuze voor het vak belemmeren?

Ik weet niet of ik echt bang ben of er iets kan fout gaan bij geschiedenis door mijn dyslexie. Ik ga wel goed nadenken of ik geschiedenis kies voor de bovenbouw, want ik hoorde dat er echt super veel gelezen moeten worden. Dat kost mij gewoon te veel tijd.

Sta je overal open voor, bijvoorbeeld samenwerken?

Ja ik denk het wel. Ik heb er geen moeite mee als ik de persoon maar ken.

Leerling 2 (stadsschool):

Ben jij bereid mij te helpen met mijn scriptie (het gaat om het uitproberen van een ontwerp en interviews)?

Ja

Hoe uit dyslexie zich bij jou?

Ik heb vooral last van mijn dyslexie met moeilijke woorden. Ik kan ze dan de eerste keer niet goed lezen en uitspreken. Ook het opschrijven van deze woorden vind ik ongelofelijk lastig.

Heb jij een keer hulp gehad voor jouw dyslexie, zoals een Remedial Teacher of op school?

Ja ik kreeg toen ik op de basisschool zat een Remedial Teacher. Na de basisschool is dat gestopt. Ik vraag af en toe hulp aan mijn ouders als ik iets niet snap.

Heb je het idee dat jouw dyslexie je ook belemmert bij het vak geschiedenis? Zo ja waar uit zich dat?

Nee ik heb niet het idee dat ik last heb van mijn dyslexie bij geschiedenis. Ik moet gewoon iets harder leren voor de begrippen dan andere leerlingen. Ik ben het ondertussen wel gewend.

Wat zijn aspecten uit het vak geschiedenis die je moeilijk vindt (samenvatten, aantekeningen maken, lezen, opdrachten maken, met bronnen werken)?

Het leren van begrippen vind ik lastig. Dus het onthouden, begrijpen en het schrijven van de begrippen.

Zijn er aspecten uit het vak geschiedenis die juist goed gaan?

Ja anders zou ik denk ik geen voldoende staan. Ik kan goed de opdrachten maken. Daardoor begrijp ik de leertekst ook veel beter denk ik.

Zijn er aspecten waarvan je bang bent dat die in de toekomst bij het vak geschiedenis fout gaan? Zou dat je keuze voor het vak belemmeren?

Ik ben bang dat ik in de bovenbouw afgerekend wordt op mijn spelfouten. Ik mag nu spelfouten maken, omdat het op mijn faciliteitenpasje staat, maar weet niet of dit ook geldt in de bovenbouw. Ondanks dat ik dan misschien veel spelfouten maak, zou ik het vak wel kiezen in de bovenbouw.

Sta je overal open voor, bijvoorbeeld samenwerken?

Ik vind het prima om van alles uit te proberen en daarover te praten, maar ik maak alles wel het liefste alleen. Ik wil ook liever niet hardop lezen, dan ga ik juist fouten maken in het lezen. Al het andere wil ik wel uitproberen.

Leerling 3 (dorpsschool):

Ben jij bereid mij te helpen met mijn scriptie (het gaat om het uitproberen van een ontwerp en interviews)?

Ja, ik vind het leuk dat ik kan helpen.

Hoe uit dyslexie zich bij jou?

Sinds kort heb ik officieel via een onderzoek mijn dyslexieverklaring gekregen, maar ik heb altijd al gemerkt dat er iets met mij was. Ik heb last van niet goed begrijpend lezen van teksten, maar mijn dyslexie is vooral te zien door mijn spelling. Ik haalde voor mijn spellingstoetsen op de basisschool altijd een onvoldoende. Ondanks dat school voor mij soms meer tijd kost, haal ik tot nu toe wel goede cijfers.

Heb jij een keer hulp gehad voor jouw dyslexie, zoals een Remedial Teacher of op school?

Ook al was mijn dyslexie nog niet officieel, heb ik wel vanaf groep 5 een Remedial Teacher gehad. Zij was vooral bedoeld om ervoor te zorgen dat ik mee kon met mijn klasgenoten. Vanaf de brugklas kreeg ik hier vooral begeleiding in het plannen. Dat werkte voor mij ook erg goed.

Heb je het idee dat jouw dyslexie je ook belemmert bij het vak geschiedenis? Zo ja waar uit zich dat?

Dit jaar heb ik er nog weinig van gemerkt, maar vorig jaar heb ik wel moeite gehad met de begrippen. Ik maakte veel spelfouten. Ik vergat dan wel eens een letter of ik haalde letters door elkaar zoals ei voor ij. Dit gebeurde ook wel eens met namen.

Wat zijn aspecten uit het vak geschiedenis die je moeilijk vindt (samenvatten, aantekeningen maken, lezen, opdrachten maken, met bronnen werken)?

Naast de begrippen vind ik het lastig om een lange tekst bron te lezen en daarmee meerdere vragen te beantwoorden. Twee vragen lukt wel, maar vier of vijf vragen over dezelfde tekstbron vind ik lastig. Ik ben wel bezig om mijzelf hierin beter te maken. Ik maak gebruik van een markeerstift voor belangrijke stukken. Dit gebruik ik al vanaf groep 7.

Zijn er aspecten uit het vak geschiedenis die juist goed gaan?

Ik snap de opdrachten uit het werkboek waardoor ik de tekst vaak wel snap. Uw uitleg is ook heel fijn. Ik hoef niet alles op te schrijven, maar door te luisteren snap ik het wel. De uitleg helpt wel met het maken van opdrachten.

Zijn er aspecten waarvan je bang bent dat die in de toekomst bij het vak geschiedenis fout gaan? Zou dat je keuze voor het vak belemmeren?

Nee hoor ik denk niet dat er veel fout gaat als ik het kies voor de bovenbouw. Tuurlijk, vind ik het vervelend dat ik er meer tijd voor moet vrij maken om te lezen en te schrijven, maar daar kom ik wel doorheen. Ik zou dus zeker voor geschiedenis kiezen, want het probleem met grotere teksten is niet alleen bij geschiedenis maar ook bij aardrijkskunde en biologie. Dus ik ga er toch mee te maken hebben, dus kan ik prima geschiedenis kiezen.

Sta je overal open voor, bijvoorbeeld samenwerken?

Ik denk dat ik wel overal open voor sta. Ik werk wel eens samen, maar ik kan ook prima heel veel zelf doen.

Bijlage 5: Interview met ondersteuningscoördinator

Functie van ondersteuningscoördinator:

Wat is uw functie precies? En wat houdt het in?

Veel mensen noemen mij een interne begeleider, maar dat is niet echt de juiste omschrijving. Ik ben meer dan een interne begeleider. Voorheen werd deze functie ingevuld door een docent, maar de afgelopen jaren is de functie veranderd. De school mocht in de loop der jaren aspecten van begeleiding zelf gaan invullen en kreeg daar ook financiering voor. De wet van Passend Onderwijs voegde nog meer aan de functie toe. Daarom werd de functie te groot voor docenten.

De wet van Passend Onderwijs zorgde ervoor dat er iemand aangenomen moest worden die expert was in alle mogelijke rugzakjes. Ook de sociale kant moest in de functie belicht worden, omdat er ook sociale aspecten aan de rugzakjes zit.

Ondertussen is er een heel ondersteuningsteam van drie collega's (ondersteuningscoördinator en twee interne begeleiders). Daarnaast is er ook een counselor voor de laagdrempelige gesprekken zoals wanneer een leerling verdrietig is omdat haar vriendje het heeft uitgemaakt. De complexere gesprekken zoals wanneer er sprake is van depressie vinden met mij plaats.

Vindt er op locatie een screening plaats in de brugklas om eventuele dyslectische leerlingen op te sporen?

Wij doen niet de screening die jij in de literatuur hebt gelezen en zelf hebt meegemaakt. Die screening is hier eruit bezuinigd. Wij moesten voor alle brugklasleerlingen betalen en daar kwamen maar een handje vol leerlingen uit die dyslexie risico hadden. Daar moest dan verder onderzoek naar gedaan worden, wat ook geld kost, en toen hielden wij vaak maar 2% van de leerlingen over die echt dyslexie hadden. Het kostte te veel tijd, energie en geld.

Als de leerlingen zich aanmelden op locatie vindt er een dossierscreening plaats. Daarbij kijken we ernaar of er dyslexie risico aanwezig is. Daar haal ik ongeveer vijf tot tien leerlingen uit die wij in de gaten gaan houden de eerste weken. Daarnaast moeten de mentoren en de taaldocenten goed op de brugklasleerlingen letten. Blijken er dan problemen te zijn bij taal en/of spelling, dan komen wij in beeld. Dan betalen wij wel een screening van het expertise centrum van de organisatie van onder andere deze locatie.

Blijkt er uit de screening dat er inderdaad dyslexie in het spel is, dan krijgt de desbetreffende leerling een dyslexie onderzoek. Als dyslexie officieel is vastgelegd kan er passend begeleiding binnen en buiten school gezocht worden. Buitenschoolse hulp wordt door de ouders bekostigd.

Waar lopen volgens u dyslectische leerlingen vooral tegen aan?

Ik voer natuurlijk veel gesprekken met dyslectische leerlingen en daaruit komt naar voren dat het vak Frans toch erg lastig blijkt te zijn voor hen. Het is een lastige taal met andere klanken en vervoegingen van werkwoorden die totaal niet overeenkomen

met de Nederlandse taal. Verder heb ik het idee dat het best aardig loopt bij de dyslectische leerlingen die wij nu hebben.

Ik moet er wel bij zeggen dat er nu dyslectische leerlingen zijn die misschien op een lager niveau zitten dan dat ze zonder dyslexie zouden aankunnen. Maar vanwege de traagheid en voor hen dan de grote hoeveelheid werk, kiezen sommige er dus voor om havo te doen i.p.v. vwo.

Er wordt door dyslectische leerlingen wel rekening gehouden met hun dyslexie en hun pakketkeuze in havo en vwo 3. Er zijn dyslectische leerlingen die bewust kiezen voor een pakket zonder vreemde taal.

Wat bieden jullie dyslectische leerlingen allemaal aan?

De volgende faciliteiten bieden wij aan:

- Tijdverlenging
 - Worden door alle dyslectische leerlingen gebruikt.
 - In de toetsweek is het 20% extra tijd.
 - Examens worden geregeld met examenprogramma en examencoördinator.
 - Bij reguliere toetsen is het soms wat lastiger, dus dat wordt altijd in overleg met de docent gedaan. Er kan keuze gemaakt worden door een vraag weg te strepen, etc.
- Voor toetsen wordt lettertype arial 12 gebruikt.
- Leerlingen kunnen gebruik maken van Claroread, een voorleesprogramma. Dit kan bij lesmateriaal en bij toetsen.
- Het is ook mogelijk om spelfouten bij vakinhoudelijke begrippen niet mee te laten rekenen. Het gaat vaak tenslotte over de betekenis van het begrip.
- Leerlingen mogen bij toetsen gebruik maken van laptops.
 - Daarbij mag de spellingscontrole bij veel vakken aan staan.
- Na goed overleg mag een toets ook mondeling plaats vinden.

Docenten kunnen op magister zien of een leerling dyslexie heeft en welke faciliteiten zij gebruiken, maar er staan niet voor specifieke vakken iets in. Is daar een reden voor?

Niet alle faciliteiten werken voor alle vakken. Bij een geschiedenistoets moet je veel teksten schrijven terwijl bij natuurkunde je een formule moet opschrijven. Dan is het niet handig om bij natuurkunde een laptop te gebruiken, maar bij geschiedenis wel. De leerlingen weten wat zij mogen gebruiken en kunnen goed zelf bepalen waar ze de faciliteiten willen inzetten.

Hoe kunnen docenten het beste rekening houden met het gevonden individuele profiel van dyslexie?

Dit is een kwestie van scholing en kennis. Docenten weten wel dat dyslexie zich bij iedere leerling anders uit, maar weten niet hoe ze hier mee om moeten gaan. Daarnaast moeten wij ons ook bewust zijn dat er tegenwoordig niet alleen maar

dyslectische leerlingen in een klas zitten maar ook leerlingen met autisme en ADHD. Dit maakt het voor docenten gewoon heel lastig om hier mee om te gaan.

Als de leerlingen echt ergens tegen aanlopen dan komen ze bij mij langs en dan bespreken wij dit. Als ik ze niet kan helpen dan volgt er een gesprek met de desbetreffende docent om te kijken wat de mogelijkheden zijn voor de leerling.

Geschiedenis:

Zijn er dyslectische leerlingen die bij u aangeven dat zij moeite hebben met geschiedenis?

Ze komen niet met specifieke problemen bij geschiedenis, maar ik hoor natuurlijk wel dat er veel teksten zijn die gelezen moeten worden. Maar die problemen zijn er ook bij biologie en aardrijkskunde. Sinds de mogelijkheid van Claroread (voorleesprogramma), gaat het luisteren samen met het lezen wel gemakkelijker.

Zo nee, waar kunnen ze volgens u wel tegenaan lopen bij geschiedenis?

Er zijn verschillende aspecten bij geschiedenis waar dyslectische leerlingen tegenaan kunnen lopen. Het grootste punt is vooral het overzicht. Dyslectische leerlingen kunnen niet altijd alles in goede en logische volgorde zetten. Zij kunnen dus moeite hebben met een chronologievraag of een tijdlijn.

Ook zijn de begrippen bij geschiedenis best lastig, omdat sommige begrippen in verschillende tijden andere betekenissen hebben en dat kan volgens een dyslectische leerling niet. Naast de begrippen zorgen lange teksten er nog wel eens voor dat leerlingen niet goed lezen en daardoor de verkeerde betekenis van de tekst leren.

Wat is een mogelijke reden dat er in de literatuur weinig te vinden is voor het schoolvak geschiedenis in combinatie met dyslexie?

Veel docenten incl. de geschiedenisdocenten denken dat een dyslectische leerlingen altijd moeite heeft met lezen en/of spellen. Dat komt volgens deze docenten omdat ze letters door elkaar halen, maar dat is maar één vorm hoe dyslexie zich kan uiten. Zoals je zelf hebt gelezen is er sprake van een individueel gebonden profiel en dat hebben heel veel docenten niet door. Dat zorgt ervoor dat er weinig literatuur beschikbaar is. Ik vind het goed dat jij dit onderzoek doet, misschien komt er zo in jouw vakgebied meer aandacht voor dyslexie.

Leerlingen die moeite hebben met lezen:

Ik heb een leerling die moeite heeft met het lezen van de geschiedenis teksten, maar wel goed kan samenvatten. Heeft u tips hoe ik deze leerling zou kunnen helpen?

Ik denk dat deze leerlingen het meeste heeft aan Claroread, het voorleesprogramma. Zij kan de teksten beluisteren en op dat tempo meelesen. Wat ook kan helpen is hardop voorlezen, omdat de leerling dan kan horen of ze iets wel of niet goed leest. Maar dit kost bij dyslectische leerlingen veel tijd dus kiezen veel leerlingen altijd voor Claroread.

In de literatuur is er sprake van beeldend denken en dat dit met het lezen ook belangrijk kan zijn om de juiste afbeeldingen bij de juiste alinea te zetten. Is dit volgens u een goede manier?

Ja hoor, dat kan zeker helpen. Ik zou er voor zorgen dat de dyslectische leerlingen dit wel zelf doen. Dus laat ze eerst de tekst horen met Claroread en dan zelf een bijpassende afbeelding erbij laten zoeken. Dan weet je zeker dat ze de afbeelding en de tekst begrijpen. De schrijvers van de lesmethode moeten al met veel rekening houden dat het bijna niet te doen is om rekening te houden met verschillende uitingen van dyslexie. Uit mijn eigen ervaring merk ik dat dyslectische leerlingen heel goed gaan op mindmappen als wij het over beelddenkende dyslectische leerlingen hebben.

Is het mogelijk dat begrijpen van teksstructuur zou helpen bij het lezen? Zo ja hoe dan? Zo niet waarom niet?

Dyslectische leerlingen hebben over het algemeen, dus niet iedereen, moeite met begrijpend lezen. Ik denk dat het zoeken naar kernzinnen wel kan helpen. Die zin geeft vaak een overzicht van wat er belangrijk is, wat er daadwerkelijk bedoeld wordt. Aan de andere kant moet je natuurlijk goed kijken naar de informatiedichtheid van een tekst. Bepaal zelf dus goed waar je de focus op wilt leggen.

In hoeverre kan het idee van de 5w1h helpen?

Is een goede manier van samenvatten. Jij moet alleen jezelf de vraag stellen: haal jij de kern van geschiedenis wel uit die vragen? Dat kan jij het beste zeggen.

Leerlingen die moeite hebben met begrijpen:

Daarnaast heb ik een leerling die moeite heeft met de historische begrippen te leren. Heeft u tips/aanbevelingen van literatuur waarmee ik deze leerling zou kunnen helpen?

Ik zou terugpakken naar de standaard leermanieren zoals wrts en het maken van kaartjes waarmee zij zichzelf kan overhoren.

Wat voor dyslectische leerlingen ook goed kan werken is bewegend leren. Een voorbeeld is om op elke traptrede een begrip of uitleg weg te leggen en dan vervolgens bij elke traptrede de juiste betekenis of begrip te geven. En als je het fout hebt moet je weer helemaal van beneden beginnen.

Ook hier komt uit de literatuur dat afbeeldingen kunnen helpen? Klopt dat?

Als de dyslectische leerling de afbeelding en het begrip begrijpt kan dat zeker helpen, maar ik zou er dan voor kiezen om de leerling zelf de afbeelding te laten zoeken. Of om met de leerling te overleggen of het werkt dat beeldend denken voor hen.

Tips:

Wat zijn volgens u goede tips aan geschiedenisdocenten om dyslectische leerlingen in het algemeen te helpen?

Tegen de geschiedenisdocenten zou ik graag willen zeggen: Plan die extra tijd in voor de grote teksten. Daarbij is de uitleg die tijdens de les wordt gegeven van groot belang, omdat dyslectische leerlingen deze goed lijken te onthouden. Dus mijn tweede tip is om zo veel mogelijk in het hoofdstuk mondeling te doen. Dit kan ook met het huiswerk, zoals bijvoorbeeld het klassikaal bespreken van de opdrachten. Als we het toch over praten en luisteren hebben, het is voor dyslectische leerlingen ook nog mogelijk om niet alleen een samenvatting in een mindmap te zetten, maar ook om deze in te spreken en dan terug te luisteren.

Bijlage 6: Interviews met drie taaldocenten

Expert 1:

Ervaringen als vakdocent:

Welk vak geeft u? Hoe lang doet u dit?

Ik geef Nederlands. Zonder mijn opleiding nu vier en een half jaar.

Hoe vaak heeft u te maken met dyslectische leerlingen in uw les?

Elk lesuur, er zitten tegenwoordig in elke klas wel twee of drie leerlingen met dyslexie. Ik, als Nederlands docent, heb veel klassen en dus heb ik er elke dag wel meerdere voor mijn neus zitten.

Waar lopen volgens u dyslectische leerlingen vooral tegen aan bij uw vak?

In mijn lessen merk ik dat dyslectische leerlingen moeite hebben met het leestempo. Dat van hen ligt veel lager dan die van hun klasgenoten. Maar we moeten natuurlijk ook beseffen dat elke dyslectische leerling anders is en tegen andere punten aan loopt. Daarbij lijkt het ook op dat dyslectische leerlingen moeite hebben met lezen en gelijk de stof op zich nemen. Dat is in ieder geval mijn mening. Dat zelfde zie ik met schrijven. Een begrip wordt opgeschreven, maar zij zijn zo gefocust op het goed schrijven van de spelling, dat de betekenis van het woord niet binnen komt.

Hoe houdt u rekening tijdens de lessen met dat dyslexie individueel profiel heeft? Zo ja hoe? Zo niet waarom niet?

Ik hou mij vooral aan de geldende richtlijnen die zijn gemaakt door het ondersteuningsteam. Daarnaast hebben de leerlingen allemaal een pasje voor de toetsen, waarop precies staat welke faciliteiten zij mogen gebruiken. Daar werk ik mee, maar voor de rest niet.

Mentorschap:

Bent u ook mentor? Zo ja hoe lang?

Ja ik ben ook mentor, dit jaar voor de vierde keer.

Heeft u vaak dyslectische mentorleerlingen gehad?

Ja ik heb altijd minimaal één dyslectische leerling in mijn mentorklassen en ik merkte dat het er in de afgelopen jaren steeds meer zijn geworden. Ik heb er nu vier.

Zijn er dyslectische leerlingen die bij u aangeven dat zij moeite hebben met geschiedenis?

Van de afgelopen jaren heb ik niet alles scherp. Bij mijn mentorklas nu heb ik er niemand bij zitten.

Zo nee, waar kunnen ze volgens u wel tegenaan lopen bij geschiedenis?

Ik denk dat er veel dyslectische leerlingen moeite hebben met het tekstbegrip van geschiedenis. Er staat veel informatie in een vrij korte tekst waardoor het voor de dyslectische leerlingen erg lastig is.

Mijn leerlingen:

Ik heb een leerling die moeite heeft met het lezen van de geschiedenis teksten, maar wel goed kan samenvatten. Heeft u tips hoe ik deze leerling zou kunnen helpen?

Bijzondere combinatie, vaak is het dat leerlingen wel lezen (op laag tempo), maar dat het samenvatten niet zo goed lukt. Ik weet hierdoor niet zo goed welke tips ik je moet geven.

In de literatuur is er sprake van beeldend denken en dat dit met het lezen ook belangrijk kan zijn om de juiste afbeeldingen bij de juiste alinea te zetten. Is dit volgens u een goede manier?

Ik denk dat het zeker kan helpen. Het maakt veel duidelijk voor de leerlingen en niet alleen de dyslectische leerlingen. Het kan de andere leerlingen ook helpen.

Is het mogelijk dat begrijpen van teksstructuur zou helpen bij het lezen? Zo ja hoe dan? Zo niet waarom niet?

Ik denk dat het goed kan helpen. Ik weet niet precies hoe het vak geschiedenis er allemaal uitziet, maar zeker met het leeswerk is het kijken naar kernzinnen heel erg belangrijk. Volgens mij heb je met jullie vak vaak te maken met oorzaak en gevolg. Dus zijn kernzinnen en signaalwoorden wel belangrijk.

In hoeverre kan het idee van de 5w1h helpen?

Het werkt vaak wel heel goed, maar misschien dat de nuances bij het vak geschiedenis daar niet altijd in passen.

Daarnaast heb ik een leerling die moeite heeft met de historische begrippen te leren. Heeft u tips/aanbevelingen van literatuur waarmee ik deze leerling zou kunnen helpen?

Ik ben dan wel van de oude stempel. Ik zeg altijd: schrijven, schrijven, schrijven. Gewoon het begrip op laten schrijven en daarna de betekenis, maar ook andersom. Ik denk dat dit niet alleen voor dyslectische leerlingen helpt, maar iedere leerling.

Ook hier komt uit de literatuur dat afbeeldingen kunnen helpen? Klopt dat?

Ja, vooral doen waar het kan. Ik denk dat het ervoor zorgt dat ze de betekenis goed onthouden en dan komt het begrip vanzelf wel.

Wat zijn volgens u goede tips aan geschiedenisdocenten om dyslectische leerlingen in het algemeen te helpen?

De vraag die je zelf stelde over de structuur van de tekst is denk ik wel iets waar geschiedenisdocenten en andere docenten meer aandacht aan kunnen besteden. Dus kernzinnen en signaalwoorden zijn heel belangrijk.

Zijn er nog andere tips die u mij kunt geven over om te gaan met dyslectische leerlingen? Of waar ik juist op moet letten, of welke literatuur ik echt nog moet lezen?

Volg vooral het advies van het ondersteuningsteam op. Mochten dyslectische leerlingen echt veel moeite hebben met je vak, blijf dan vooral met ze in gesprek gaan over wat ze moeilijk vinden. Daar is vaak wel iets op te verzinnen. Voor een toets gebruik vooral arial lettertype dan weten we zeker dat ze het kunnen lezen.

Expert 2:

Ervaringen als vakdocent:

Welk vak geeft u? Hoe lang doet u dit?

Ik geef Nederlands. Ik werk hier al drie jaar op locatie, waarvan het eerste jaar werken ook mijn afstudeerstage was.

Hoe vaak heeft u te maken met dyslectische leerlingen in uw les?

Net als mijn andere collega's Nederlands vaak. Het gaat dan om elk lesuur wel een leerling.

Waar lopen volgens u dyslectische leerlingen vooral tegen aan bij uw vak?

Ik merk vooral dat het leestempo veel lager ligt dan dat je mag verwachten bij leerlingen van een bepaalde klas en niveau. Daarnaast hebben ze net een spellingstoets gemaakt en daar merk je ook dat het tempo lager ligt, maar dat er ook veel fouten worden gemaakt. Een bekende fout is de ij voor de ei vervangen en andersom. Het zorgt ook wel voor veel onzekerheid en spanning, want vandaag kwamen brugklassers naar mij toe die zeiden dat ik niet veel moest verwachten van hun toets omdat ze dyslexie hadden. Ze zien dyslexie dus als een grote belemmering terwijl dat helemaal niet hoeft te zijn.

Hoe houdt u rekening tijdens de lessen met dat dyslexie individueel profiel heeft? Zo ja hoe? Zo niet waarom niet?

Tijdens de lessen hou ik er weinig rekening mee. Ze lijken in de les wel mee te kunnen doen, maar zodra ze zelfstandig thuis aan het huiswerk werken, dan is het voor hen moeilijk. Bij toetsen houd ik rekening met de faciliteitenpasjes.

Mentorschap:

Bent u ook mentor? Zo ja hoe lang?

Ik ben dit jaar voor het eerst mentor.

Heeft u vaak dyslectische mentorleerlingen gehad?

Dit jaar heb ik drie dyslectische leerlingen op achttien leerlingen.

Zijn er dyslectische leerlingen die bij u aangeven dat zij moeite hebben met geschiedenis?

Tot nu toe niet, maar ja we zijn ook nog maar zes weken bezig met lesgeven en de eerste toetsen gaan er nu aan komen. Misschien dat ze daarna wel gaan aangeven hoe en wat.

Zo nee, waar kunnen ze volgens u wel tegenaan lopen bij geschiedenis?

Net als bij mij het leestempo. Wat opvallend is dat er één dyslectische leerling met een mentorgesprek vertelde dat zij het prettig vond dat de geschiedenisdocent zo veel uitleg gaf want daardoor begreep ze veel van de stof. Na de uitleg las zij thuis de teksten door en dan herkende ze al veel van de uitleg.

Mijn leerlingen:

Ik heb een leerling die moeite heeft met het lezen van de geschiedenis teksten, maar wel goed kan samenvatten. Heeft u tips hoe ik deze leerling zou kunnen helpen?

Ik denk dat ik zou adviseren om de tekst in stukjes te hakken en er per stukje belangrijke woorden eruit te laten halen. Wat ook kan werken is om het mondeling te laten vertellen zodat er gecontroleerd kan worden dat alles begrepen is.

In de literatuur is er sprake van beeldend denken en dat dit met het lezen ook belangrijk kan zijn om de juiste afbeeldingen bij de juiste alinea te zetten. Is dit volgens u een goede manier?

Ik denk dat het voor dyslectische leerlingen wel goed kan werken. Het maakt de tekst veel begrijpelijker en inzichtelijker.

Is het mogelijk dat begrijpen van teksstructuur zou helpen bij het lezen? Zo ja hoe dan? Zo niet waarom niet?

Dit vind ik een lastige. Ik vraag mij dan af of het niet te abstract is voor de leerlingen. Inleiding, kern, slot, argumenten en hoofdidee eruit halen is voor hen lastig. Ik denk dat het onbewust wel veel kan doen voor leerlingen, maar zelfs tijdens mijn Nederlandse lessen vinden ze dit ongelooflijk moeilijk, laat staan als ze dit bij een ander vak moeten doen.

In hoeverre kan het idee van de 5w1h helpen?

Dit kan zeker ingezet worden als een hulpmiddel, maar zal ingezet moeten worden met andere handvatten. Ik denk dat het hulpmiddel op zichzelf niet altijd gaat werken. Kan door dyslectische leerlingen ook als te tekstueel ervaren worden.

Daarnaast heb ik een leerling die moeite heeft met de historische begrippen te leren. Heeft u tips/aanbevelingen van literatuur waarmee ik deze leerling zou kunnen helpen?

Ik gebruikte voor mijzelf in mijn schoolcarrière altijd het programma wrts.nl. Het voordeel is dat de leerlingen dan kunnen herhalen, maar het zorgt er ook voor dat zij woorden kunnen zien en horen. Ik vertel mijn leerlingen altijd dat deze nog steeds gebruikt kan worden.

Ook hier komt uit de literatuur dat afbeeldingen kunnen helpen? Klopt dat?

Ja, ik denk dat het zeker bij een vak als geschiedenis voor dyslectische leerlingen veel kan helpen, omdat ze een beeld kunnen zien bij de soms nogal abstracte begrippen.

Wat zijn volgens u goede tips aan geschiedenisdocenten om dyslectische leerlingen in het algemeen te helpen?

Besprek met de dyslectische leerlingen waar ze bij geschiedenis tegen aanlopen en wat ze moeilijk vinden. Biedt aan wat je aan kan bieden. Pas daarbij wel op dat je jezelf er niet in verliest met hoeveelheid werk. Dus het moet zowel voor jou als voor de dyslectische leerling goed te doen zijn. Probeer daarom samen tot iets te komen.

Zijn er nog andere tips die u mij kunt geven over om te gaan met dyslectische leerlingen? Of waar ik juist op moet letten, of welke literatuur ik echt nog moet lezen?

Ik heb geen literatuur, maar een tip heb ik wel voor je. Probeer de leerlingen zelfvertrouwen te geven. Veel dyslectische leerlingen proberen zich te schuilen vanwege onzekerheid. Dus geef ze de zelfvertrouwen.

Expert 3:

Ervaringen als vakdocent:

Welk vak geeft u? Hoe lang doet u dit?

Ik geef nu 3,5 jaar Engels. Daarvoor heb ik stages in de randstad gelopen.

Hoe vaak heeft u te maken met dyslectische leerlingen in uw les?

Elk jaar heb ik zeker met dyslectische leerlingen te maken. Het verschilt per klas hoeveel er in zitten. Ik weet alleen niet hoeveel het er dit jaar zijn, ik heb nog geen toets gegeven en dus heb ik de faciliteitenpasjes nog niet gezien

Waar lopen volgens u dyslectische leerlingen vooral tegen aan bij uw vak?

Het schrijven is voor dyslectische leerling erg lastig. Mijn dyslectische leerlingen geven dan ook de voorkeur aan het werken op de laptop. Dit heeft denk ik te maken dat ze niet lang hoeven na te denken over zinsopbouw, en dat de laptop hun spelling controleert.

Hoe houdt u rekening tijdens de lessen met dat dyslexie individueel profiel heeft? Zo ja hoe? Zo niet waarom niet?

Ik kan er geen rekening mee houden omdat ik hier te grote klassen heb. In een klas van dertig leerlingen lukt dat niet. Het enige waar ik rekening mee houd is tijdens de toetsen en wanneer zij de laptop gebruiken. Maar voor de laptop moeten ze het wel even vragen of het mag, want soms moet je gewoon een opdracht schrijven.

Mentorschap:

Bent u ook mentor? Zo ja hoe lang?

Ja, ik ben dit jaar voor de tweede keer mentor.

Heeft u vaak dyslectische mentorleerlingen gehad?

Ik heb vorig jaar tto mentorklas gehad en daar zaten geen dyslectische leerlingen in. Dit jaar ben ik mentor van een reguliere klas en daar heb ik twee dyslectische leerlingen in zitten.

Zijn er dyslectische leerlingen die bij u aangeven dat zij moeite hebben met geschiedenis?

Nee, mijn twee dyslectische leerlingen hebben het nog niet met mij over geschiedenis gehad.

Zo nee, waar kunnen ze volgens u wel tegenaan lopen bij geschiedenis?

Ik heb eerlijk gezegd geen enkel idee. Ik weet dat er veel tekst is bij jullie vak, dus misschien dat ze daar tegen aan lopen. Dat is eigenlijk het enige wat ik echt een beetje weet over jullie vak.

Mijn leerlingen:

Ik heb een leerling die moeite heeft met het lezen van de geschiedenis teksten, maar wel goed kan samenvatten. Heeft u tips hoe ik deze leerling zou kunnen helpen?

Ik zou zeggen Claroread. Dat kan dyslectische leerlingen veel helpen.

In de literatuur is er sprake van beeldend denken en dat dit met het lezen ook belangrijk kan zijn om de juiste afbeeldingen bij de juiste alinea te zetten. Is dit volgens u een goede manier?

Ik denk dat het erg afhankelijk is van de docent. Er kan veel tijd in zitten, want je laat de leerling niet zelf zoeken daar hebben zij te weinig vakkennis over. Ik zou vooral met de leerlingen er zelf over hebben wat zij fijn vinden. Uit eigen ervaring weet ik dat

sommige leerlingen afbeeldingen verwarrend kunnen vinden. Dit waren toevallig niet-dyslectische leerlingen, maar dit kan dus ook voor dyslectische leerlingen gelden.

Is het mogelijk dat begrijpen van teksstructuur zou helpen bij het lezen? Zo ja hoe dan? Zo niet waarom niet?

Dit kan zeker ingezet worden. Het kan erg behulpzaam zijn voor leerlingen en kan bij grote teksten vaak ingezet worden. De vraag is alleen in welk leerjaar zet je dit in.

In hoeverre kan het idee van de 5w1h helpen?

Dat denk ik zeker.

Daarnaast heb ik een leerling die moeite heeft met de historische begrippen te leren. Heeft u tips/aanbevelingen van literatuur waarmee ik deze leerling zou kunnen helpen?

Laat ze leuke quiz websites gebruiken zoals kahoot. Op een speelse manier leren de leerlingen gemakkelijker en begrippen kunnen daarvoor makkelijker ingezet worden.

Ook hier komt uit de literatuur dat afbeeldingen kunnen helpen? Klopt dat?

Het kan verduidelijking geven, maar het kan ook afleiden. Ik denk dat er vooral met de leerling besproken moet worden wat het beste werkt.

Wat zijn volgens u goede tips aan geschiedenisdocenten om dyslectische leerlingen in het algemeen te helpen?

Ik heb niet veel inzicht in wat jullie allemaal doen bij geschiedenis, maar het is altijd goed om even dubbel te checken of ze alle lesstof begrijpen. Vanwege de mogelijke traagheid van het verwerken in de hersenen, zijn dyslectische leerlingen vaak te onzeker om nog een keer extra uitleg te vragen.

Zijn er nog andere tips die u mij kunt geven over om te gaan met dyslectische leerlingen? Of waar ik juist op moet letten, of welke literatuur ik echt nog moet lezen?

De vragen die je stelde waren goed en ik heb bij sommige vragen even moeten nadenken. Ik ben geen expert in dyslectische leerlingen en heb voor jou persoonlijk ook geen tips. Maar ik heb wel tips voor scholen, experts en overheid: zorg er gewoon voor dat de klassen niet te groot zijn, dan zijn de leerlingen persoonlijk makkelijker te benaderen. Daarbij is het fijn dat er voor elk vak een overzicht is voor hoe je dyslectische leerlingen specifiek bij jouw vak kan helpen. Dat zou een groot verschil maken.

Bijlage 7: Interviews met drie geschiedenisdocenten

Expert 1:

Ervaring als vakdocent:

Hoe lang geeft u al geschiedenis?

Ik sta sinds 2008 voor de klas met een pauze van twee jaar.

Vindt u dat u veel te maken heeft met dyslectische leerlingen tijdens uw lessen?

Tuurlijk heb ik veel te maken met dyslectische leerlingen, maar dat zie ik vooral door de faciliteitenpasjes. Het is niet zo dat ik het zie in mijn les, want tegenwoordig zijn alle leerlingen slecht in lezen en schrijven. Dat is gewoon een achterstand die in het gehele Nederlandse onderwijs aanwezig is.

Houdt u rekening met uw dyslectische leerlingen tijdens de les? Zo ja hoe? Nee, waarom niet?

Nee daar heb ik totaal geen tijd voor. Als ik een klas van dertig leerlingen heb kan ik geen extra aandacht aan iedereen besteden, dus ook niet aan de dyslectische leerlingen. Ze krijgen bij mij de faciliteiten voor de toets die gegeven zijn door het ondersteuningsteam, maar meer ook niet.

Is er verschil tussen de dyslectische bovenbouw leerling en de dyslectische onderbouw leerling? Zo ja welk verschil/welke verschillen? Zo niet, waarom niet?

Ik besteed er dus niet veel aandacht aan, maar ik ga er wel van uit dat een dyslectische bovenbouw leerling beter met zijn dyslexie kan omgaan. Ik denk dat het een stuk acceptatie is en dat leerlingen er makkelijker over praten. Door het te accepteren en te omarmen gaat het natuurlijk minder tegen je werken. Deze dyslectische bovenbouw leerlingen weten vaak hoeveel tijd ze kwijt zijn en kunnen daar dan op inspelen.

Waar lopen dyslectische onderbouw leerlingen volgens u vooral tegen aan bij geschiedenis?

Geschiedenis is een talig vak terwijl op de basisschool de leerlingen nog geen lange teksten lezen. Dan kom je opeens in de brugklas en dan heb je opeens lange teksten voor je. Leerlingen hebben te maken met leeswerk, samenvattingen schrijven, bronnen lezen en lastige historische begrippen. Als jij dat niet gewend bent en jij heb zoiets niet geleerd op de basisschool, ja dan moet je de eerste jaren hard werken om de trucjes te leren.

Waar lopen dyslectische bovenbouw leerlingen volgens u vooral tegen aan bij geschiedenis?

Ik denk dat de dyslectische bovenbouwleerlingen tegen hetzelfde punt aanlopen zoals de dyslectische onderbouw leerlingen. Ik merk gewoon dat de dyslectische

bovenbouw leerlingen trucjes/strategieën hebben geleerd waardoor zij iets gemakkelijker de lastige onderdelen van ons vak kunnen aanpakken. Maar het blijven moeilijke onderdelen.

Zijn er trucjes die u uw dyslectische leerlingen aanleert? Zo ja welke? Zo niet, waarom niet?

Mocht een dyslectische leerling echt naar mij toe komen, dan zeg ik altijd dat hij/zij eens tekeningen moet proberen te maken van de teksten die hij/zij leest. Dat lijkt tot nu toe goed te werken.

Literatuur:

In de literatuur wordt veel aandacht besteed aan beeldend denken. Denkt u dat extra illustraties bij de leertekst dyslectische leerlingen kan helpen bij het lezen en leren van de teksten?

Uit mijn ervaring werkt dat zeker. Ik geef natuurlijk niks voor niks aan dat leerlingen tekeningen moeten maken van de tekst.

De literatuur spreekt ook het belang van tekststructuur. Hoe kijkt u daar tegen aan? Is het meer bovenbouw of onderbouw?

Ik denk dat het belangrijk is dat zowel de onderbouw leerlingen als de bovenbouwleerlingen hier van af weten. In de onderbouw kunnen zij het leren, waarna zij dit in de bovenbouw kunnen toepassen. Bij Nederlands zijn ze hier natuurlijk ook al veel mee bezig, althans dat hoop ik.

Dyslectische leerlingen kunnen problemen ervaren bij het ordenen van hoofd en bijzaken. De literatuur geeft tips om vragen te stellen zoals de 5w1h- vragen. Denkt u dat het een handig trucje is om te leren voor dyslectische leerlingen?

Dit kan wel helpen denk ik. Het geeft toch een overzicht.

Ook is er sprake van visualiseren van begrippen, zoals afbeeldingen, mindmaps en concrete voorbeelden. Vindt u dit een goed idee om historische begrippen op deze manier te leren?

Afbeeldingen kunnen zeker helpen, maar je moet met afbeeldingen oppassen dat je niet het doel voorbij schiet en dat is namelijk dat ze de begrippen en hun taligheid natuurlijk wel moeten leren. Mindmaps vind ik ook een goed idee. De concrete voorbeelden, tja die staan in het hoofdstuk dus de vraag is moet je daar naast al het andere ook aandacht aan besteden.

Wat zijn volgens u goede tips aan geschiedenisdocenten om dyslectische leerlingen in het algemeen te helpen?

Het allerbelangrijkste is dat de docent eerst kennis heeft over dyslexie. Als de docent dat niet heeft, moet hij eens een cursus volgen en/of in gesprek gaan met het ondersteuningsteam op school. Het is daarbij belangrijk dat de docent op te hoogte is van het protocol, zodat hij/zij weet wat er ingezet mag worden. Er kan ook met collega's gepraat worden, wat zij allemaal in hun lessen doen. Ik denk dat ik met

andere woorden vooral wil zeggen: het wiel opnieuw uitvinden is niet nodig, gebruik de kennis die er al is.

Mijn onderzoek:

Bent u bereid om eventuele aanpassingen voor dyslectische leerlingen toe te passen in uw lessen en eventueel in de lesmethode?

Voor mij is het vooral belangrijk dat het niet te veel tijd kost. Ik kan niet iedere leerling apart begeleiden en van alles aanbieden. Het zou fijn zijn als lesmethodes gelijk wat aanpassingen zouden maken.

Wat zijn volgens u aanpassingen die gemaakt moeten worden in de lessen en/of lesmethodes voor dyslectische leerlingen?

Ik denk vooral dat de lesmethodes er eens goed mee aan de slag moeten gaan! Zij zijn de mensen die afbeeldingen in het boek zetten die niet perse altijd iets te maken hebben met de leertekst. Ik denk wel dat een lesmethode inderdaad veel kan veranderen voor dyslectische leerlingen. Ik kan dan zelf natuurlijk de keuze maken of ik het inzet.

Zijn er nog andere tips die u mij kunt geven over om mij te helpen om dyslectische leerlingen te ondersteunen?

De enige tip die ik je wil geven is vraag aan de leerlingen die je onderzoekt hoe zij geschiedenis zelf ervaren. De ene dyslectische leerling is de andere dyslectische leerling niet. Dus blijf vooral communiceren met je eigen dyslectische leerlingen.

Expert 2

Ervaring als vakdocent:

Hoe lang geeft u al geschiedenis?

Ik heb dit jaar een soort jubileum, ik sta dit jaar al 25 jaar voor de klas. Natuurlijk niet 25 jaar in dienst bij deze locatie, maar inderdaad al 25 jaar voor de klas.

Vindt u dat u veel te maken heeft met dyslectische leerlingen tijdens uw lessen?

Ik ben mij bewust dat dyslectische leerlingen in bijna elke klas zitten en bij de ene klas net iets meer dan bij de andere klas. Ik merk in mijn lessen weinig van de dyslectische leerlingen. Ik zal het zo zeggen het is niet duidelijk zichtbaar als je niet weet welke leerlingen dyslexie hebben en hoeveel je er in een klas heb zitten.

Houdt u rekening met uw dyslectische leerlingen tijdens de les? Zo ja hoe? Nee, waarom niet?

Nee ik houd er geen bewust rekening mee. Een dyslectische leerling kan prima een verhaal volgen, daar hebben ze geen moeite mee. In mijn lessen hoeven er geen opdrachten af te zijn, dus wat niet af is maak je thuis. Er zit dan geen tijdsdruk achter. Zo kan iedereen op zijn eigen tempo werken. Dit doe ik niet bewust alleen voor de dyslectische leerlingen. Ik houd er geen rekening mee hoe lang tekstbegrip duurt,

maar ik weet uit eigen ervaring dat niet elke dyslectische leerling extra tijd nodig heeft. Ik ben bewust dat er dyslexie aanwezig is in mijn klas en ik ben bewust dat deze dyslexie zich bij iedere leerling anders uit. Maar ik voer niet perse in mijn lessen door dat ik er extra bij stil sta.

Is er verschil tussen de dyslectische bovenbouw leerling en de dyslectische onderbouw leerling? Zo ja welk verschil/welke verschillen? Zo niet, waarom niet?

Er is zeker een verschil tussen dyslectische bovenbouw en dyslectische onderbouwleerlingen. In de bovenbouw is er geen schaamte meer voor dyslexie, doordat ze dit hebben geaccepteerd, weten ze beter waar ze last van hebben en kunnen ze daarop inspelen. Ze weten er gewoon rekening mee te houden, dat ze vaak wat extra tijd nodig hebben voor het lezen en het maken van vragen. Ook weten ze dat een verslag even door iemand op spelling nagekeken moet worden. In de onderbouw durven ze er met niemand over te praten en laten ze het faciliteitenkaartje liever ook niet zien. Het niet accepteren van jouw dyslexie zie ik vaak als het vasthouden aan een belemmering, terwijl het loslaten toch wat rust kan geven.

Waar lopen dyslectische onderbouw leerlingen volgens u vooral tegen aan bij geschiedenis?

De dyslectische onderbouwleerlingen lopen vooral vast bij het niet goed lezen wat er staat. Daardoor slaan zij stukken van de vraag over waar zij punten mee konden verdienen. Vervolgens formuleren zij hun antwoord niet goed en verliezen ze daarop ook weer punten bij een toets. Daar moeten de onderbouw leerlingen echt op focussen zodat het in de bovenbouw minder wordt.

Voorlezen is voor dyslectische leerlingen drama! Ik herken het zelf van mijn tijd en jij misschien ook van jouw tijd, maar je wilt natuurlijk niks fout lezen. Dus er komt dan opeens een schaamte en druk naar voren waaronder je moet presteren en dat gaat natuurlijk vaak fout. Ik hoop dat leerlingen dat kunnen loslaten, want daardoor gaat het lezen gewoon makkelijker zonder schaamte en druk.

Waar lopen dyslectische bovenbouw leerlingen volgens u vooral tegen aan bij geschiedenis?

Doordat de schaamte rondom dyslexie al minder is, zie je dat deze dyslectische leerlingen gewoon al meer durven te vragen. Dus als de stof niet duidelijk is voor hen, dan komen ze vaak langs om extra uitleg te vragen. Ze plannen ook meer tijd in voor het lezen en het schrijven. Dus de problemen zijn denk ik wel hetzelfde, alleen in mindere mate. De leerlingen kunnen er vervolgens goed zelf op inspelen.

Zijn er trucjes die u uw dyslectische leerlingen aanleert? Zo ja welke? Zo niet, waarom niet?

Ik leer mijn leerlingen (al mijn leerlingen, maar benadruk het bij de dyslectische leerlingen vaak nog een keer) ga niet lukraak een antwoord opschrijven, maar denk er eens over na. Wat wordt er gevraagd, wat weet ik erover, hoe ga ik het formuleren

en dan pas opschrijven. Ik zeg tegen mijn dyslectische leerlingen dat ze dit het beste op computers kunnen doen, maar dat kan niet bij elke toets (alleen in de toetsweek). Voordeel bij het gebruik van de computer is de spellingscontrole, daarnaast kun je tegenwoordig in je telefoon woorden inspreken en dan zie je hoe je ze moet schrijven. Dus niet lukraak schrijven, maar denk erover na en gebruik hulpmiddelen die je in mag en kan zetten.

Literatuur:

In de literatuur wordt veel aandacht besteed aan beeldend denken. Denkt u dat extra illustraties bij de leertekst dyslectische leerlingen kan helpen bij het lezen en leren van de teksten?

Je moet je afvragen of het echt werkt. Ik denk namelijk dat het andersom is. Als je een beelddenker bent dan ben je goed in de tekst omzetten naar beelden. Dus de theorie werkt beter voor de tekst mensen die er geen beeld van kunnen maken.

De literatuur spreekt ook het belang van tekststructuur. Hoe kijkt u daar tegen aan? Is het meer bovenbouw of onderbouw?

Tuurlijk is tekststructuur voor beiden van groot belang. Het gaat erom dat ze zelf structuur leren aanbrengen. Als jij jezelf iets aanleert, dan ga je daar ook naar werken. Dus dyslectische leerlingen leer ik altijd in schema's te werken en niet met een tekstuele samenvatting. Maar om de belangrijkste aspecten eruit te halen, moet je de structuur van een tekst kennen.

Dyslectische leerlingen kunnen problemen ervaren bij het ordenen van hoofd en bijzaken. De literatuur geeft tips om vragen te stellen zoals de 5w1h- vragen. Denkt u dat het een handig trucje is om te leren voor dyslectische leerlingen?

Dat is een trucje dat voor iedereen in ons vak geldt. Ik denk dat je vanuit deze vragen dus moet doordenken.

Ook is er sprake van visualiseren van begrippen, zoals afbeeldingen, mindmaps en concrete voorbeelden. Vindt u dit een goed idee om historische begrippen op deze manier te leren?

Eigenlijk hetzelfde antwoord als hierboven, maar hoe meer je aanbiedt hoe meer je de leerlingen bedient. De vraag is in hoeverre is het nodig om alles aan te bieden.

Wat zijn volgens u goede tips aan geschiedenisdocenten om dyslectische leerlingen in het algemeen te helpen?

Docenten moeten bewust zijn dat de dyslectische leerling niet één soort leerling is, maar dat de problemen erg divers zijn. Als je naar onze school kijkt zie je weinig leerlingen die echt grote leesproblemen hebben. Je kan goed genoeg lezen als je op de havo of het vwo terecht komt. Deze leerlingen hebben meer problemen met het schrijven en de spelling. Tuurlijk ze hebben last van het lezen, maar dat is meer dat ze traag zijn. De dyslexie zal hier op locatie vooral bij de talen tot uiting komen. En de spelfouten die ze maken, die vind ik niet erg. Zolang ik maar begrijp wat je wilt zeggen in jouw antwoord.

Mijn onderzoek:

Bent u bereid om eventuele aanpassingen voor dyslectische leerlingen toe te passen in uw lessen en eventueel in de lesmethode?

Ik denk niet dat er aanpassingen gemaakt hoeven te worden. Tuurlijk tijd is een ding. Hoe langzaam lees je? Hoe langzaam verklaar je een tekst. Die extra tijd krijgen ze door teksten thuis te lezen en extra tijd te geven met toetsen. En als het gaat over geschreven antwoorden ga ik het niet fout rekenen als een dyslectische leerling gewoon zijn best doet.

Hoe zit het met voorleesmogelijkheden?

Dat is een aanpassing voor de toetsen uit de toetsweek. Sommige leerlingen hebben er geen baat bij, sommige wel en andere willen het alleen voor een bepaald vak. Het is alleen in de toetsweek omdat het te lastig is om te regelen. Je moet laptops hebben die afgesloten zijn. Dat kan vaak niet tijdens een les.

Zijn er nog andere tips die u mij kunt geven over om mij te helpen om dyslectische leerlingen te ondersteunen?

Mijn belangrijkste tip is om begrip te tonen naar de dyslectische leerlingen. Als zij om iets vragen dan kan je kijken of je ze kan helpen. Dus mijn volgende tip is dan om bereid te zijn om leerlingen te helpen. Dit geldt voor iedere leerling, ook degene met vervelend gedrag. Het zijn pubers en iedereen heeft die lastige fase gehad. Zorg ervoor dat je daar ook begrip voor hebt.

Expert 3

Ervaring als vakdocent:

Hoe lang geeft u al geschiedenis?

Ik zit ondertussen al 11 jaar in dit vak.

Vindt u dat u veel te maken heeft met dyslectische leerlingen tijdens uw lessen?

Lastige vraag, want ze zitten in de klas, maar ik heb er geen last van. Dit klinkt nu alsof dat dyslexie irritant is voor mij, maar dat is niet zo. Ik hoef er in de les geen extra aandacht aan te besteden.

Houdt u rekening met uw dyslectische leerlingen tijdens de les? Zo ja hoe? Nee, waarom niet?

Ik vermijd tijdens mijn uitleg wel veel teksten. In mijn powerpoint zijn vooral afbeeldingen te vinden. Ik doe dit niet voor de dyslectische leerlingen, maar voor alle leerlingen om zo het verhaal alsnog een beeld te geven.

Is er verschil tussen de dyslectische bovenbouw leerling en de dyslectische onderbouw leerling? Zo ja welk verschil/welke verschillen? Zo niet, waarom niet?

Geen idee, ik heb daar de afgelopen jaren niet opgelet. Ik heb nu alleen havo 3 als onderbouw klassen. De rest is bovenbouw en havo 3 staat al zo dichtbij de bovenbouw.

Waar lopen dyslectische onderbouw leerlingen volgens u vooral tegen aan bij geschiedenis?

Dyslectische onderbouw leerlingen lopen vooral tegen de grote hoeveelheden teksten aan, het taalgebruik, het leren van historische begrippen en toch ook wel een stuk tekstbegrip.

Waar lopen dyslectische bovenbouw leerlingen volgens u vooral tegen aan bij geschiedenis?

De dyslectische bovenbouw leerlingen lopen tegen dezelfde problemen aan, alleen zijn de leerteksten groter en de begrippen die ze moeten leren nog lastiger. Ook het taalgebruik van in de bovenbouw is natuurlijk weer een stapje moeilijker.

Zijn er trucjes die u uw dyslectische leerlingen aanleert? Zo ja welke? Zo niet, waarom niet?

Niet perse voor dyslectische leerlingen, maar ik geef in elke klas de mogelijkheid om samenvattingen te maken met afbeeldingen of i.p.v. een samenvatting een collage te maken bijvoorbeeld.

Literatuur:

In de literatuur wordt veel aandacht besteed aan beeldend denken. Denkt u dat extra illustraties bij de leertekst dyslectische leerlingen kan helpen bij het lezen en leren van de teksten?

Ik ben grote voorstander voor meer afbeeldingen in de lesmethodes zeker voor de bovenbouw, daar zijn de letters al heel klein en de afbeeldingen ook. Ik wil niet zeggen hoe meer afbeeldingen hoe beter, maar wel goede afbeeldingen die aansluiten op de leertekst.

De literatuur spreekt ook het belang van tekststructuur. Hoe kijkt u daar tegen aan? Is het meer bovenbouw of onderbouw?

In de onderbouw kan er zeker meer aandacht aan besteed worden, zodat het in de bovenbouw makkelijker gaat. Het nadeel is dat wij ons natuurlijk focussen op de vakinhoud, dus daarin zouden wij met Nederlands meer moeten samenwerken.

Dyslectische leerlingen kunnen problemen ervaren bij het ordenen van hoofd en bijzaken. De literatuur geeft tips om vragen te stellen zoals de 5w1h- vragen. Denkt u dat het een handig trucje is om te leren voor dyslectische leerlingen?

Zeker kan het helpen om hoofd- en bijzaken te onderscheiden/structureren/ordenen. Het is een soort van samenvatting.

Ook is er sprake van visualiseren van begrippen, zoals afbeeldingen, mindmaps en concrete voorbeelden. Vindt u dit een goed idee om historische begrippen op deze manier te leren?

Dat idee klinkt fantastisch, dat moeten ze niet alleen voor dyslectische leerlingen doen, maar voor alle leerlingen. Dat kan ongelofelijk veel helpen bij het begrijpen van begrippen.

Wat zijn volgens u goede tips aan geschiedenisdocenten om dyslectische leerlingen in het algemeen te helpen?

Mijn tip voor geschiedenisdocenten zou zijn om niet te veel tekst in jouw uitleg te verwerken, maar maak vooral gebruik van afbeeldingen. Volgens mij heb je ondertussen wel door dat ik fan ben van afbeeldingen.

Mijn onderzoek:

Bent u bereid om eventuele aanpassingen voor dyslectische leerlingen toe te passen in uw lessen en eventueel in de lesmethode?

Ik sta altijd open om nieuwe dingen te leren en toe te passen. Als ik dyslectische leerlingen ermee kan helpen, wil ik het zeker uitproberen.

Wat zijn volgens u aanpassingen die gemaakt moeten worden in de lessen en/of lesmethodes voor dyslectische leerlingen?

Voor de lesmethodes: Maak hoorcolleges zodat leerlingen dat nog eens kunnen kijken. Beetje Jort Geschiedenis van youtube, maar dan vanuit de lesmethode. Daar ga je veel leerlingen mee helpen.

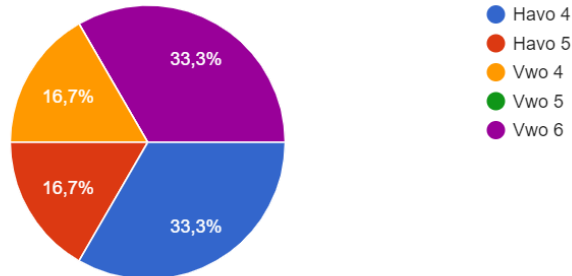
Zijn er nog andere tips die u mij kunt geven over om mij te helpen om dyslectische leerlingen te ondersteunen?

Je raadt het al: gebruik afbeeldingen.

Bijlage 8: Inge vulde online vragenlijst dyslectische bovenbouwleerlingen met geschiedenis

Ik zit in.....

6 antwoorden



Wanneer heb jij over het algemeen last van jouw dyslexie? (vakken, vaardigheden, lezen, spelling, etc.)

6 antwoorden

Spelling

Veel lappen tekst

Het spellen van woorden en bij lezen

Soms met kezen

lezen/spelling

Als ik woortjes moet leren voor Duits bijvoorbeeld

Hoe belemmert jouw dyslexie je bij het vak geschiedenis?

6 antwoorden

Woorden of namen verkeerd schrijven

In sommige opgaven over woorden heen lezen

Af en toe bij het lezen van bronnen

Soms met lange vragen

het kost mij tijd om alles te lezen en geschiedenis heeft best veel tekst

Nee, lezen gaat voor mij redelijk prima

Wat vind jij bij geschiedenis in de bovenbouw moeilijk?

6 antwoorden

- Woorden of namen goed schrijven
- Snappen wat ze van je verwachten bij een vraag
- Het uitgebreid op schrijven van mijn antwoorden of werkstukken
- Niet veel
- het is even wennen aan een nieuw boek
- Makkelijk dan in de onderbouw tot nu toe

Wat vond jij bij geschiedenis in de onderbouw moeilijk?

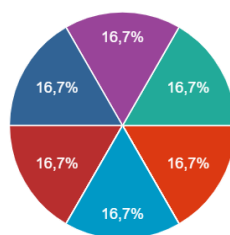
6 antwoorden

- Ik heb geen geschiedenis op vwo of havo onderbouw gehad.
- Niet zo heel veel
- Hetzelfde als in de onderbouw
- Nee
- niet echt iets
- De open vragen

Welke trucjes heb jij jouw zelf aangeleerd om geschiedenis gemakkelijker te maken?

 [Kopiëren](#)

6 antwoorden



- Samenvattingen schrijven
- Mindmaps maken
- Teksten laten voorlezen
- Wie, wat, waar, wanneer, waarom en...
- Afbeeldingen opgezocht om de tekst g...
- Markeren
- Extra oefeningen maken
- Bijles vragen

▲ 1/2 ▼

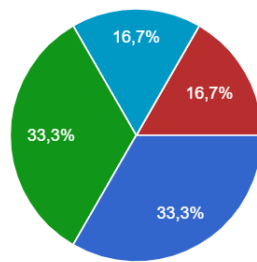
- Nvt
- Stampen
- ik vind geschiedenis heel leuk dus ik wist/weet al heel veel van vele topics (ook vele overbodige feitjes)
- Samenvatting+ filmpjes

▲ 2/2 ▼

Welke trucje wil je graag nog leren om geschiedenis gemakkelijker te maken?

 [Kopiëren](#)

6 antwoorden



- Samenvattingen schrijven
- Mindmaps maken
- Teksten laten voorlezen
- Wie, wat, waar, wanneer, waarom en hoe vragen gesteld
- Afbeeldingen opgezocht om de tekst g...
- Markeren
- Extra oefeningen maken
- Bijles vragen
- ik vind geschiedenis niet moeilijk, het...

Zijn er trucjes/hulpmiddelen die je graag bij geschiedenis al in de onderbouw had ontdekt/geleerd?

6 antwoorden

- Nvt
- Niet per se
- Markeren
- Niet echt
- nee
- Filmjes en oefeningen maken

Welke punten moeten geschiedenisdocenten volgens jou nog aanstippen om dyslectische leerlingen te helpen?

6 antwoorden

- Nvt
- Het begrijpen van sommige vragen
- Het makkelijker maken van het lezen van bronnen
- Niet dcht iets heb dr geen last van
- gebreuk misschien niet al te veel/grote teksten
- Voor mij niet echt iets aangezien lezen niet zo'n probleem is

Nog andere aspecten die meegenomen moeten worden in dit onderzoek hoe geschiedenisdocenten dyslectische onderbouw leerlingen kunnen helpen?

4 antwoorden

Ik zou het niet weten

Niet heel veel

Je zou kunnen helpen door het mogelijk proberen te maken dat de bronnen worden voorgelezen of iets dergelijks

/

Bijlage 9: Mijn aantekeningen van paragraaf 2.3¹⁷⁹

2 De Opstand – 2.3 Onrust in de Nederlanden

2.3 Onrust in de Nederlanden

• Waardoor ontstond er in de 16e eeuw grote onrust in de Nederlanden?



Bron 9 De Habsburgse familie: helemaal links keizer Maximiliaan I, rechts zijn vrouw Maria van Bourgondië. Tussen hen in hun zoon Filips de Schone. Onder van links naar rechts de kleinkinderen Ferdinand, Karel en Lodewijk van Hongarije, die was geadopteerd en met hun zus Maria zou trouwen. Schilderij van Bernhard Strigel, omstreeks 1515.



Bron 10 De Nederlandse gewesten van Karel V in 1543.

De Nederlanden onder Karel V

De Nederlanden bestonden in de Middeleeuwen uit een groot aantal losse hertogdommen, graafschappen en bisdommen. In vergelijking met omliggende landen woonden er veel mensen in steden, waar ze leefden van handel en nijverheid. De steden in Vlaanderen en Brabant waren het welvarendst. Antwerpen was zelfs de belangrijkste handelsstad van Europa. Maar geleidelijk kwamen de steden in Holland en Zeeland ook steeds meer op.

Vanaf de 14e eeuw kregen de hertogen van Bourgondië in Frankrijk grote delen van de Nederlanden in handen. In 1515 erfde Karel V uit de familie van de Habsburgers deze gebieden en werd hij de **landsheer**. Door gebieden te kopen en te veroveren breidde hij zijn bezittingen verder uit. In 1543 bezat hij op het bisdom Luik na de hele Nederlanden.

Handwritten note: m
Staat boom
bewaaren
+ Karel V



¹⁷⁹ Edith Van Gameren (eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021), 35-37.

Het bestuur van de Nederlanden

De Nederlanden waarover Karel V heerste vormden geen eenheid. Ze bestonden uit zeventien **gewesten**. Ieder gewest had zijn eigen regels en gewoonten. Om aan geld te komen, bijvoorbeeld voor het voeren van oorlog, moesten de landsheren steeds met ieder afzonderlijk gewest onderhandelen over de belasting. Dat gebeurde in de gewestelijke **Staten**. In de Staten zaten de voornaamste edelen, geestelijken en afgevaardigden van de steden van het gewest. Pas wanneer de landsheer hun oude **privileges** wilde bevestigen of nieuwe wilde geven, waren de Staten bereid hem de belasting te betalen.

Karel was ook keizer van het Heilige Roomse of Duitse Rijk én koning van Spanje. Hij verbleef daarom meestal buiten de Nederlanden. Hij liet zich dan vertegenwoordigen door een **landvoogd(es)**. Binnen ieder afzonderlijk gewest benoemde hij een **stadhouder** als plaatsvervanger.

Centralisatie van het bestuur

Voor een landsheer was het niet handig als ieder gewest zijn eigen regels en privileges had. Dat maakte het besturen erg ingewikkeld. Karel probeerde daarom het bestuur van de Nederlanden te verbeteren door meer vanuit Brussel te regeren, waar hij zijn hof had. Dit noemen we centralisatie.

Als Karel bijvoorbeeld snel geld nodig had, riep hij afgevaardigden uit alle gewesten tegelijk bij elkaar. Zo'n bijeenkomst heette de **Staten-Generaal**. De hertogen van Bourgondië waren hiermee begonnen en Karel zette deze gewoonte voort. In Mechelen kwam er een rechtbank, waar rechtszaken uit de hele Nederlanden werden behandeld. Ook stelde Karel speciale raden in die hem adviseerden over politieke en financiële zaken. Sommige raadsleden waren edelen, maar Karel benoemde ook ambtenaren die aan de universiteit hadden gestudeerd. Vaak kwamen die uit de burgerij. De edelen, die eerder alle mooie baantjes hadden gehad, waren bang dat ze hun inkomsten en macht zouden kwijtraken. Ook veel burgers uit de steden vonden dat al deze nieuwigheden in strijd waren met hun privileges. Ze waren gewend zichzelf te besturen en wilden dat graag zo houden.

De strijd tegen kettters

De hervormers hadden in de Nederlanden ook veel aanhangers gekregen. Karel V wilde echter dat al zijn onderdanen katholiek waren. Hij liet daarom **plakkaaten** opstellen tegen de protestanten, die hij als **kettters** beschouwde. Een plakkaat uit 1550 was zo streng dat het bekend staat als het Bloedplakkaat.

De stadsbesturen in de Nederlanden moesten zorgen voor de uitvoering van de plakkaaten. Maar ze hadden daar vaak weinig zin in. Ze vonden het Bloedplakkaat veel te streng. Bovendien wilden ze liever geen regels volgen die ze vanuit Brussel kregen. Door de nalatigheid van de stadsbesturen kwam er niet veel terecht van de uitvoering van het Bloedplakkaat.

Bron II

Het Bloedplakkaat

Wij verbieden alle leken om met elkaar over de Bijbel te discussiëren. Zeker niet over ingewikkelde, moeilijke zaken. Degenen die dit toch doen, zullen voor straf worden vervolgd en als verstoorders van de openbare orde worden veroordeeld.

meer benadrukken

*Ban
Bijbels
andere*



Bron 12 Kettters worden terechtgesteld. Prent uit omstreeks 1620.

Filips II

In 1555 trad Karel V af. Na veertig jaar was hij het besturen, het oorlog voeren en het vele reizen moe. Hij ging in het warme Spanje wonen en verdeelde zijn gebieden. Zijn jongere broer Ferdinand volgde hem op als keizer van het Duitse Rijk. Zijn zoon Filips II werd koning van Spanje en landsheer over de Nederlanden.

Filips was in Spanje opgegroeid en vond dat land het belangrijkste van al zijn gebieden. Hij verbleef aanvankelijk in de Nederlanden maar in 1559 vertrok hij naar Spanje en keerde nooit meer terug. Het bestuur van de Nederlanden liet hij over aan zijn halfzuster Margaretha van Parma, die landvoogdes werd. Vanuit Spanje probeerde Filips de controle over het bestuur te bewaren. Hij verbood Margaretha bijvoorbeeld de Staten-Generaal bijeen te roepen, omdat die volgens hem te veel eisen stelden. Ook eiste Filips dat het Bloedplakkaat strikt zou worden nageleefd. Dat zorgde voor grote onrust. De verontwaardiging over de vervolging van 'kettters' door de **inquisitie** werd steeds groter. Intussen nam het aantal protestanten alleen maar toe. Er kwamen vooral steeds meer calvinisten.

Filips II

Margaretha?

2.4 De Opstand breekt uit

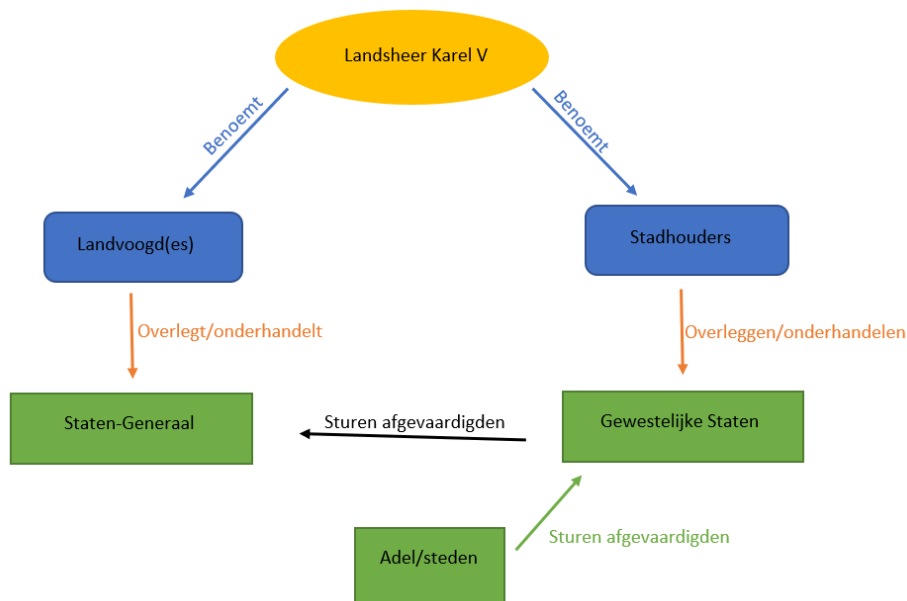
• Hoe leidde de onrust in de Nederlanden tot de Opstand?

Het Smeekschrift

De onrust in de Nederlanden nam steeds meer toe. In 1566 kwam een groep edelen in actie. Met veel machtsvertoon trokken ze naar Brussel. Ze boden Margaretha van Parma het **Smeekschrift** aan. Ze verzochten de landvoogdes aan Filips II te vragen de Staten-Generaal bijeen te roepen om de problemen in het bestuur en het geloof op te lossen. Als er niets werd gedaan, zouden ze geweld gebruiken.

afbeelding

Bijlage 10: Schematische weergave van bestuur van Karel V



Gebaseerd op opdrachten 39 en 40 uit de online lesmethode:¹⁸⁰

Zet de woorden op de juiste plek in het schema:

Lees: [Het bestuur van de Nederlanden](#). Lees: [Centralisatie van het bestuur](#).
Gebruik het antwoord op [vraag 39](#).

Geef een uitleg bij de pijltjes.

- ✓ benoemt
- ✓ benoemt
- ✓ overleggen en onderhandelen
- ✓ overleggen en onderhandelen
- ✓ sturen afgevaardigden
- ✓ sturen afgevaardigden

¹⁸⁰ Edith Van Gameren (eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021, online lesmethode).

Bijlage 11: Eerste versie van het ontwerp in twee soorten opmaak

Versie 1: Afbeeldingen in de tekst

2.3: Onrust in de Nederlanden

- Waardoor ontstond er in de 16^e eeuw grote onrust in de Nederlanden?

De Nederlanden onder Karel V

De Nederlanden bestonden in de Middeleeuwen uit een groot aantal losse hertogdommen, graafschappen en bisdommen (bron 1). In vergelijking met omringende landen woonden er veel mensen in steden, waar ze leefden van handel en nijverheid. De steden in Vlaanderen en Brabant waren het welvarendst. Antwerpen was zelfs de belangrijkste handelsstad van Europa. Maar geleidelijk kwamen de steden in Holland en Zeeland ook steeds meer op.

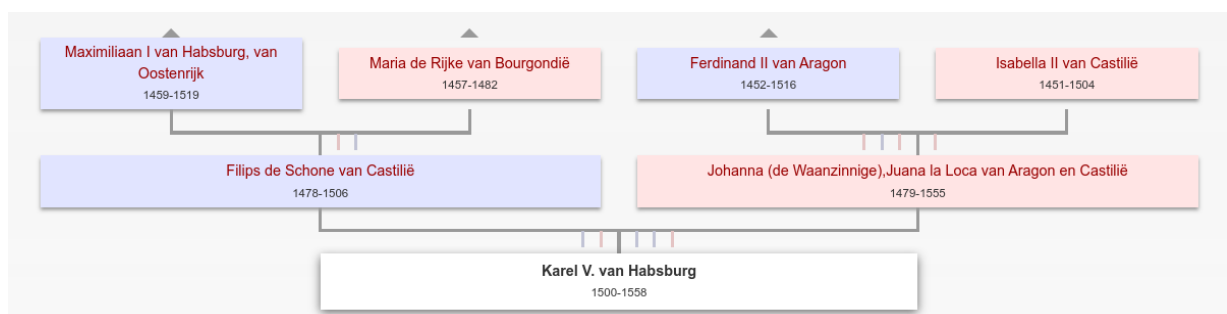


Bron 1: Nederland rond 1350



Bron 2: Karel V

Vanaf de 14e eeuw kregen de hertogen van Bourgondië in Frankrijk grote delen van de Nederlanden in handen. In 1515 erfde Karel V (bron 2) uit de familie van de Habsburgers deze gebieden en werd hij de **landsheer** (bron 3). Door gebieden te kopen en te veroveren breidde hij zijn bezittingen verder uit. In 1543 bezat hij op het bisdom Luik na de hele Nederlanden.



Bron 3: Stamboom Karel V

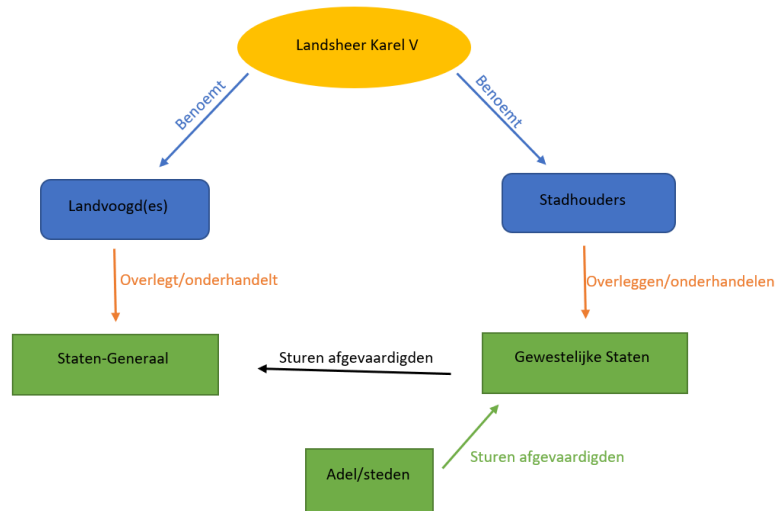
Het bestuur van de Nederlanden



Bron 4: De Nederlandse gewesten van Karel V in 1543.

De Nederlanden waarover Karel V heerste vormden geen eenheid (bron 4). Ze bestonden uit zeventien **gewesten**. Ieder gewest had zijn eigen regels en gewoonten. Om aan geld te komen, bijvoorbeeld voor het voeren van oorlog, moesten de landsheren steeds met ieder afzonderlijk gewest onderhandelen over de belasting. Dat gebeurde in de gewestelijke **Staten**. In de Staten zaten de voornaamste edelen, geestelijken en afgevaardigden van de steden van het gewest. Pas wanneer de landsheer hun oude **privileges** wilde bevestigen of nieuwe wilde geven, waren de Staten bereid hem de belasting te betalen.

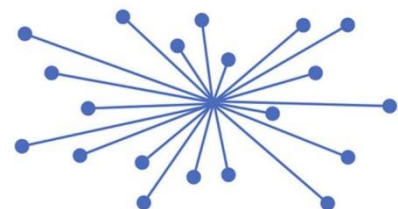
Karel was ook keizer van het Heilige Roomse of Duitse Rijk én koning van Spanje. Hij verbleef daarom meestal buiten de Nederlanden. Hij liet zich dan vertegenwoordigen door een **landvoogd(es)**. Binnen ieder afzonderlijk gewest benoemde hij een **stadhouder** als plaatsvervanger (bron 5).



Bron 5: Schematische weergave van bestuur van de Nederlanden

Centralisatie van het bestuur

Voor een landsheer was het niet handig als ieder gewest zijn eigen regels en privileges had. Dat maakte het besturen erg ingewikkeld. Karel probeerde daarom het bestuur van de Nederlanden te verbeteren door meer vanuit Brussel te regeren, waar hij zijn hof had. Dit noemen we centralisatie (bron6).



Bron 6 : Schematische weergave van centralisatie

Als Karel bijvoorbeeld snel geld nodig had, riep hij afgevaardigden uit alle gewesten tegelijk bij elkaar. Zo'n bijeenkomst heette de **Staten-Generaal**. De hertogen van Bourgondië waren hiermee begonnen en Karel zette deze gewoonte voort. In Mechelen kwam er een rechtbank, waar rechtszaken uit de hele Nederlanden werden behandeld. Ook stelde Karel speciale raden in die hem adviseerden over politieke en financiële zaken. Sommige raadsleden waren edelen, maar Karel benoemde ook ambtenaren die aan de universiteit hadden gestudeerd. Vaak kwamen die uit de burgerij.

De edelen, die eerder alle mooie baantjes hadden gehad, waren bang dat ze hun inkomsten en macht zouden kwijtraken. Ook veel burgers uit de steden vonden dat al deze nieuwigheden in strijd waren met hun privileges. Ze waren gewend zichzelf te besturen en wilden dat graag zo houden.

De strijd tegen kettters

De hervormers hadden in de Nederlanden ook veel aanhangers gekregen. Karel V wilde echter dat al zijn onderdanen katholiek waren. Hij liet daarom **plakkaten** opstellen tegen de protestanten, die hij als **kettters** beschouwde. Een plakkaat uit 1550 was zo streng dat het bekend staat als het Bloedplakkaat (bron 7).

Bron 7: Het Bloedplakkaat

Wij verbieden alle leken om met elkaar over de Bijbel te discussiëren. Zeker niet over ingewikkelde, moeilijke zaken. Degenen die dit toch doen, zullen voor straf worden vervolgd en als verstoorders van de openbare orde worden veroordeeld. Als kettters hun dwalingen afzweren, zullen mannen met het zwaard worden gedood en vrouwen levend begraven. Wie zijn dwalingen, verkeerde meningen en ketterijen wil volhouden, wordt gestraft met de brandstapel. In alle gevallen wordt hun bezit in beslag genomen en verkocht.

De stadbesturen in de Nederlanden moesten zorgen voor de uitvoering van de plakkaten (bron 8). Maar ze hadden daar vaak weinig zin in. Ze vonden het Bloedplakkaat veel te streng. Bovendien wilden ze liever geen regels volgen die ze vanuit Brussel kregen. Door de nalatigheid van de stadsbesturen kwam er niet veel terecht van de uitvoering van het Bloedplakkaat.



Bron 8 : Acht doopsgezinden te Amsterdam verbrand, 1549, Jan Luyken, 1683.



Bron 9 : Filips II

Filips II

In 1555 trad Karel V af. Na veertig jaar was hij het besturen, het oorlog voeren en het vele reizen moe. Hij ging in het warme Spanje wonen en verdeelde zijn gebieden. Zijn jongere broer Ferdinand volgde hem op als keizer van het Duitse Rijk. Zijn zoon Filips II werd koning van Spanje en landsheer over de Nederlanden (bron 9).

Filips was in Spanje opgegroeid en vond dat land het belangrijkste van al zijn gebieden. Hij verbleef aanvankelijk in de Nederlanden maar in 1559 vertrok hij naar Spanje en keerde nooit meer terug. Het bestuur van de Nederlanden

liet hij over aan zijn halfzuster Margaretha van Parma, die landvoogdes werd (bron 10). Vanuit Spanje probeerde Filips de controle over het bestuur te bewaren. Hij verbood Margaretha bijvoorbeeld de Staten-Generaal bijeen te roepen, omdat die volgens hem te veel eisen stelden. Ook eiste Filips dat het Bloedplakkaat strikt zou worden nageleefd. Dat zorgde voor grote onrust. De verontwaardiging over de vervolging van 'ketteren' door de [inquisitie](#) werd steeds groter. Intussen nam het aantal protestanten alleen maar toe. Er kwamen vooral steeds meer calvinisten.



Bron 10 :
Margaretha van
Parma

2.3: Onrust in de Nederlanden

- Waardoor ontstond er in de 16^e eeuw grote onrust in de Nederlanden?

De Nederlanden onder Karel V

De Nederlanden bestonden in de Middeleeuwen uit een groot aantal losse hertogdommen, graafschappen en bisdommen (bron 1). In vergelijking met omringende landen woonden er veel mensen in steden, waar ze leefden van handel en nijverheid. De steden in Vlaanderen en Brabant waren het welvarendst. Antwerpen was zelfs de belangrijkste handelsstad van Europa. Maar geleidelijk kwamen de steden in Holland en Zeeland ook steeds meer op.

Vanaf de 14e eeuw kregen de hertogen van Bourgondië in Frankrijk grote delen van de Nederlanden in handen. In 1515 erfde Karel V (bron 2) uit de familie van de Habsburgers deze gebieden en werd hij de landsheer (bron 3). Door gebieden te kopen en te veroveren breidde hij zijn bezittingen verder uit. In 1543 bezat hij op het bisdom Luik na de hele Nederlanden.

Het bestuur van de Nederlanden

De Nederlanden waarover Karel V heerste vormden geen eenheid (bron 4). Ze bestonden uit zeventien [gewesten](#). Ieder gewest had zijn eigen regels en gewoonten. Om aan geld te komen, bijvoorbeeld voor het voeren van oorlog, moesten de landsheren steeds met ieder afzonderlijk gewest onderhandelen over de belasting. Dat gebeurde in de gewestelijke [Staten](#). In de Staten zaten de voornaamste edelen, geestelijken en afgevaardigden van de steden van het gewest. Pas wanneer de landsheer hun oude [privileges](#) wilde bevestigen of nieuwe wilde geven, waren de Staten bereid hem de belasting te betalen.

Karel was ook keizer van het Heilige Roomse of Duitse Rijk én koning van Spanje. Hij verbleef daarom meestal buiten de Nederlanden. Hij liet zich dan vertegenwoordigen door een [landvoogd\(es\)](#). Binnen ieder afzonderlijk gewest benoemde hij een [stadhouder](#) als plaatsvervanger (bron 5).

Centralisatie van het bestuur

Voor een landsheer was het niet handig als ieder gewest zijn eigen regels en privileges had. Dat maakte het besturen erg ingewikkeld. Karel probeerde daarom het bestuur van de Nederlanden te verbeteren door meer vanuit Brussel te regeren, waar hij zijn hof had. Dit noemen we centralisatie (bron 6).

Als Karel bijvoorbeeld snel geld nodig had, riep hij afgevaardigden uit alle gewesten tegelijk bij elkaar. Zo'n bijeenkomst heette de [Staten-Generaal](#). De hertogen van Bourgondië waren hiermee begonnen en Karel zette deze gewoonte voort. In Mechelen kwam er een rechtbank, waar rechtszaken uit de hele Nederlanden werden behandeld. Ook stelde Karel speciale raden in die hem adviseerden over politieke en financiële zaken. Sommige raadsleden waren edelen, maar Karel

benoemde ook ambtenaren die aan de universiteit hadden gestudeerd. Vaak kwamen die uit de burgerij.

De edelen, die eerder alle mooie baantjes hadden gehad, waren bang dat ze hun inkomsten en macht zouden kwijtraken. Ook veel burgers uit de steden vonden dat al deze nieuwigheden in strijd waren met hun privileges. Ze waren gewend zichzelf te besturen en wilden dat graag zo houden.

De strijd tegen kettters

De hervormers hadden in de Nederlanden ook veel aanhangers gekregen. Karel V wilde echter dat al zijn onderdanen katholiek waren. Hij liet daarom **plakkaten** opstellen tegen de protestanten, die hij als **kettters** beschouwde. Een plakkaat uit 1550 was zo streng dat het bekend staat als het Bloedplakkaat (bron 7).

De stadsbesturen in de Nederlanden moesten zorgen voor de uitvoering van de plakkaten (bron 8). Maar ze hadden daar vaak weinig zin in. Ze vonden het Bloedplakkaat veel te streng. Bovendien wilden ze liever geen regels volgen die ze vanuit Brussel kregen. Door de nalatigheid van de stadsbesturen kwam er niet veel terecht van de uitvoering van het Bloedplakkaat.

Filips II

In 1555 trad Karel V af. Na veertig jaar was hij het besturen, het oorlog voeren en het vele reizen moe. Hij ging in het warme Spanje wonen en verdeelde zijn gebieden. Zijn jongere broer Ferdinand volgde hem op als keizer van het Duitse Rijk. Zijn zoon Filips II werd koning van Spanje en landsheer over de Nederlanden (bron 9).

Filips was in Spanje opgegroeid en vond dat land het belangrijkste van al zijn gebieden. Hij verbleef aanvankelijk in de Nederlanden maar in 1559 vertrok hij naar Spanje en keerde nooit meer terug. Het bestuur van de Nederlanden liet hij over aan zijn halfzuster Margaretha van Parma, die landvoogdes werd (bron 10). Vanuit Spanje probeerde Filips de controle over het bestuur te bewaren. Hij verbood Margaretha bijvoorbeeld de Staten-Generaal bijeen te roepen, omdat die volgens hem te veel eisen stelden. Ook eiste Filips dat het Bloedplakkaat strikt zou worden nageleefd. Dat zorgde voor grote onrust. De verontwaardiging over de vervolging van 'kettters' door de **inquisitie** werd steeds groter. Intussen nam het aantal protestanten alleen maar toe. Er kwamen vooral steeds meer calvinisten.

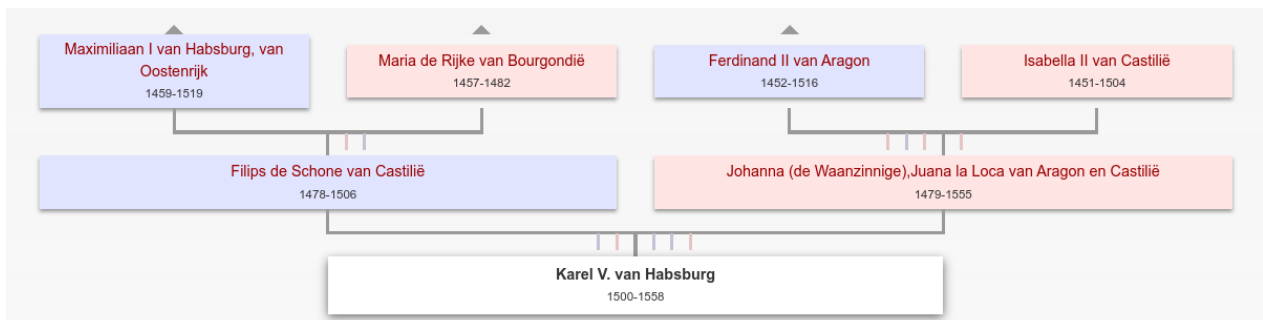
Bijlage:



Bron 1: Nederland rond 1350



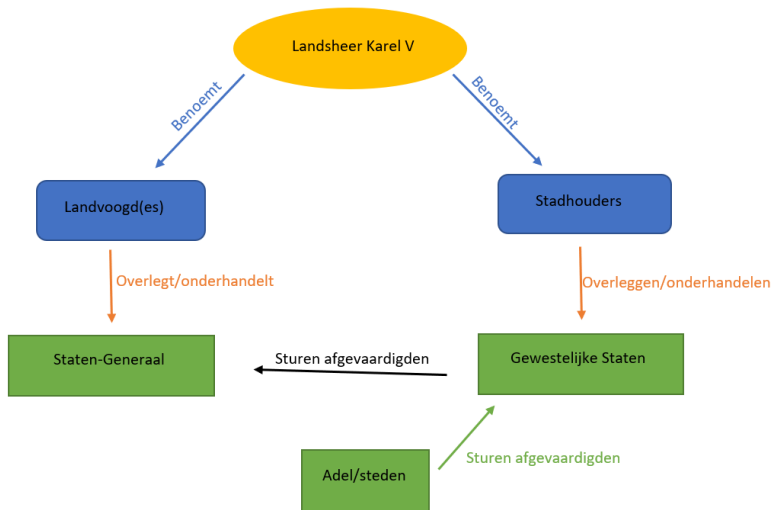
Bron 2: Karel



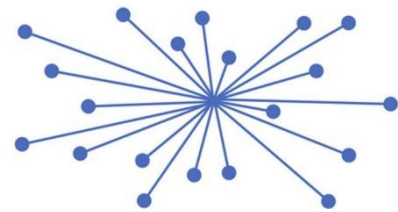
Bron 3: Stamboom Karel V



Bron 4: De Nederlandse gewesten van Karel V in 1543.



Bron 5: Schematische weergave van bestuur van de Nederlanden



Bron 6: Schematische weergave van centralisatie

Bron 7: Het Bloedplakkaat

Wij verbieden alle leken om met elkaar over de Bijbel te discussiëren. Zeker niet over ingewikkelde, moeilijke zaken. Degenen die dit toch doen, zullen voor straf worden vervolgd en als verstoorders van de openbare orde worden veroordeeld. Als ketters hun dwalingen afzweren, zullen mannen met het zwaard worden gedood en vrouwen levend begraven. Wie zijn dwalingen, verkeerde meningen en ketterijen wil volhouden, wordt gestraft met de brandstapel. In alle gevallen wordt hun bezit in beslag genomen en verkocht.



Bron 8: Acht doopsgezinden te Amsterdam verbrand, 1549, Jan Luyken, 1683.



Bron 9: Filips II



Bron 10:
Margaretha van
Parma

Bijlage 12: Begrippenlijst versie 1

Begrippenlijst:

Beeldenstorm:

Beweging van protestanten om beelden en versieringen uit kerken te verwijderen, die met veel geweld gepaard ging.



Generaliteitslanden:

Katholiek gebleven delen van de Nederlanden die waren veroverd door de Republiek. Ze werden direct bestuurd door de Staten-Generaal (Zeeuws-Vlaanderen, Noord-Brabant en Zuid-Limburg).



(blauwe gebied zijn generaliteitslanden)

Gewest:

Gebied in de Nederlanden met eigen bestuur, regels en privileges (provincie)

(17 gewesten tijdens bewind Karel V)



| | |
|---|--|
| <p>Hagenpreek: Preek voor protestanten in de buitenlucht</p> |  |
| <p>Hervorming: Poging om iets te doen aan de problemen binnen de katholieke kerk, die leidde tot de stichting van de protestantse kerk (ook Reformatie genoemd).</p> | <p>Hier afbeelding van Luther?</p> |
| <p>Humanist: Geleerde die de klassieke cultuur en literatuur bestudeerde en imiteerde.</p> | <p>Voorbeeld: Erasmus</p>  |
| <p>Inquisitie: Organisatie binnen de katholieke kerk die zich bezighield met het opsporen en veroordelen van ketters.</p> | <p>Brandstapel afbeelding?</p> |
| <p>Rooms-katholiek: Behorend tot het deel van het christendom dat gehoorzaamt aan de bisschop van Rome, de paus.</p> | <p>Afbeelding van de paus?</p> |

Bijlage 13: Opdrachten bij de leertekst versie 1

Opdrachten bij de leertekst

Paragraaf 2.3 Onrust in de Nederlanden

Opdracht 1: Lees de leertekst met behulp van het voorlezen van de online lesmethode.

Lees en gebruik: De Nederlanden onder Karel V

Opdracht 2: 'De kernzin is de zin waarin de belangrijkste informatie staat, de kern van de boodschap en daarna komt de rest.'¹⁸¹ Markeer van elke alinea uit dit kopje één kernzin.

Opdracht 3: Bespreek met jouw docent de kernzinnen.

Opdracht 4: Beantwoord de volgende 5w1h-vragen:

- **Wat** zijn de Nederlanden?
- **Wie** is Karel V?
- **Waar** lagen de belangrijkste/welvarendste steden van de Nederlanden?
- **Waarom** werd Karel V landsheer van de Nederlanden?
- **Wanneer**-vragen:
 - o Wanneer erfde Karel V de Nederlanden?
 - o Wanneer had Karel V bijna de gehele Nederlanden (op het bisdom Luik na)?
- **Hoe** breidde Karel V zijn Rijk uit?

Lees en gebruik: Het bestuur van de Nederlanden

Opdracht 5: Markeer van elke alinea uit dit kopje één kernzin.

Opdracht 6: Bespreek met jouw docent de kernzinnen.

Opdracht 7: Beantwoord de volgende 5w1h-vragen:

- **Hoe** zag het bestuur van de Nederlanden eruit?
- **Wat** is er bijzonder aan het bestuur van de Nederlanden?
- **Waar** moest Karel V naartoe om extra geld vragen?
- **Wie**-vragen:
 - o Wie was de vertegenwoordiger van Karel V in de Nederland?
 - o Wie waren de plaatsvervangers van Karel V in de gewesten?
- **Wanneer** was de landvoogd(es) aanwezig?
- **Waarom** was het bestuur van de Nederlanden onhandig voor Karel V?

¹⁸¹ <https://www.braint.nl/taalgids/zakelijk-schrijven/wat-is-een-kernzin.html> (geraadpleegd 12 december 2022).

Lees en gebruik: Centralisatie van het bestuur

Opdracht 8: Markeer van elke alinea uit dit kopje één kernzin.

Opdracht 9: Bespreek met jouw docent de kernzinnen.

Opdracht 10: Beantwoord de volgende 5w1h-vragen:

- **Wat** is centralisatie?
- **Hoe** zag de centralisatie van Karel V in de Nederlanden eruit?
- Vanuit **waar** voerde Karel V zijn centralisatie politiek uit?
- **Wie** waren er boos op Karel V vanwege zijn centralisatie politiek?
- **Waarom** waren deze mensen boos op de centralisatie politiek?
- Vanaf **wanneer** begon de centralisatie van de Nederlanden al?

Lees en gebruik: De strijd tegen ketters

Opdracht 11: Markeer van elke alinea uit dit kopje één kernzin.

Opdracht 12: Bespreek met jouw docent de kernzinnen.

Opdracht 13: Beantwoord de volgende 5w1h-vragen:

- **Wat** houdt het bloedplakkaat in?
- **Wie** zijn ketters?
- **Wanneer** voerde Karel V het bloedplakkaat in?
- Vanuit **waar** werd het bloedplakkaat ingevoerd?
- **Waarom** voerde Karel V het bloedplakkaat in?
- **Hoe** voerden de stadsbesturen het bloedplakkaat uit?

Lees en gebruik: Filips II

Opdracht 14: Markeer van elke alinea uit dit kopje één kernzin.

Opdracht 15: Bespreek met jouw docent de kernzinnen.

Opdracht 16: Beantwoord de volgende 5w1h-vragen:

- **Wie-** vragen
 - o Wie is Filips II?
 - o Wie is Margaretha van Parma?
- **Wanneer** vond het aftreden van Karel V plaats?
- **Waar** vertrok Filips II naar toe na 1559?
- **Waarom** mocht Margaretha van Parma de Staten-Generaal niet bij elkaar roepen?
- **Hoe** probeerde Filips II de controle over het bestuur van de Nederlanden te bewaren? (bestaat uit 2 punten)
- **Wat** is de inquisitie?

Gebruik jouw antwoorden en de gehele leertekst:

Opdracht 17: Probeer nu met de antwoorden van de 5w1h-vragen en jouw boek om een samenvatting te schrijven/ een mindmap te maken van de paragraaf.

Bijlage 14: Bronvermelding afbeeldingen/illustraties van het ontwerp

Bron 1: Hans Holbein de Jonge, *Erasmus van Rotterdam* (1530, Galleria Nazionale die Parma, GN 355, Parma), geraadpleegd via

<https://www.canonvannederland.nl/nl/kalender/06/2013-06-21> (3 januari 2023).

Bron 2: Jakob Seisenegger, *Kaiser Karel V mit seinen Englischen Wasserhund* (1532, Kunsthistorisches Museum Wien, GG_A114, Wenen), geraadpleegd via

<https://www.khm.at/objektdb/detail/1777/> (3 januari 2023).

Bron 3: De Republiek, 1588-1648, geraadpleegd via Edith Van Gameren (eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort:

ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021, online lesmethode) bron 24 (3 januari 2023).

Bron 4: Wikipedia, *Nederland anno 2019*, geraadpleegd via

https://nl.wikipedia.org/wiki/Provincies_van_Nederland (3 januari 2023).

Bron 5: Hans Holbein, *Erasmus*, 1523, geraadpleegd via Edith Van Gameren (eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort:

ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021, online lesmethode) bron 4 (4 januari 2023).

Bron 6: Erasmus van Rotterdam, *Lof der Zotheid*, tekening van Hans Holbein de

Jonge (Bazel, 1515), geraadpleegd via <https://www.zeeuwseankers.nl/verhaal/de-lof-der-zotheid-berijmd-door-een-zierikzeeenaar> (4 januari 2023).

Bron 7: Lucas Cranach de Oude, *Maarten Luther* (1529), geraadpleegd via

https://nl.wikipedia.org/wiki/Maarten_Luther (4 januari 2023).

Bron 8: Maarten Luther, *95 stellingen* (Hiëronymus Stölzel, Nürnberg), geraadpleegd

via <https://luther.wursten.be/heeft-luther-echt-de-95-stellingen-vastgenageld/de-95-stellingen/the-first-editions-of-luther-95-theses-1517-1518/> (4 januari 2023).

Bron 9: Johann Dürr, *Abbildung, welcher Gestalt vor dem großmächtigsten Keyser*

Carl V (1630, The British Museum, 1870,1008.2870, London), geraadpleegd via

https://www.britishmuseum.org/collection/object/P_1870-1008-2870 (4 januari 2023).

Bron 10: Onbekend, *Johannes Calvijn* (1550, Museum Catharijne Convent, RMVV s84, Utrecht) geraadpleegd via,

[https://nl.wikipedia.org/wiki/Johannes_Calvijn#/media/Bestand:MCC-31320_Portret_van_Johannes_Calvijn_\(1509-1564\)-uitsnede.jpg](https://nl.wikipedia.org/wiki/Johannes_Calvijn#/media/Bestand:MCC-31320_Portret_van_Johannes_Calvijn_(1509-1564)-uitsnede.jpg) (4 januari 2023).

Bron 11: Zelf gemaakt schema aan de hand van de tekst van: Edith Van Gameren

(eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort:

ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021, online lesmethode).

Bron 12: Wikipedia, *De Lage Landen rond 1350*, geraadpleegd via

[https://nl.wikipedia.org/wiki/1350#/media/Bestand:Political_map_of_the_Low_Countries_\(1350\)-NL.svg](https://nl.wikipedia.org/wiki/1350#/media/Bestand:Political_map_of_the_Low_Countries_(1350)-NL.svg) (10 december 2022).

Bron 13: Tiziano Vecellio, *Kaiser Karel V* (1548, Bayerische

Staatsgemäldesammlungen - Alte Pinakothek München, 632, München),

geraadpleegd via <https://historiek.net/bourgondische-kreits-1548-karel-v/81910/> (10 december 2022).

Bron 14: Genealogieonline, *Karel V. van Habsburg*, geraadpleegd via <https://www.genealogieonline.nl/stambomen-van-johan-scholte/l23741.php> (10 december 2022).

Bron 15: De Zeventien Nederlanden, 1543, geraadpleegd via Edith Van Gameren (eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021, online lesmethode) bron 10 (10 december 2022).

Bron 16: Zelf gemaakt schema aan de hand van opdrachten 39 en 40 van: Edith Van Gameren (eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021, online lesmethode).

Bron 17: Daniel van Heil, *Infante Isabella in de tuinen van het voormalige paleis van de Hertogen van Brabant op de Coudenberg* (tussen 1624-1662, Museum van de Stad Brussel, K.1886.2, Brussel), geraadpleegd via <https://collections.heritage.brussels/nl/objects/36790> (4 januari 2023).

Bron 18: Steemit, *Understanding Decentralised and Distributed Databases*, geraadpleegd via <https://steemit.com/blockchain/@abdulganiy/understanding-decentralised-and-distributed-databases> (10 december 2022).

Bron 19: Het Bloedplakkaat, geraadpleegd via Edith Van Gameren (eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021, online lesmethode) bron 11 (10 december 2022).

Bron 20: Jan Luyken, *Acht doopsgezinden te Amsterdam verbrand, 1549* (tussen 1683-1685, Rijksmuseum Amsterdam, RP-P-OB-78.424, Amsterdam) geraadpleegd via <https://www.rijksmuseum.nl/en/collection/RP-P-OB-78.424> (10 december 2022).

Bron 21: Sofonisba Anguissola, *Philip II* (1573, Museo Del Prado, P001036, Madrid), geraadpleegd via <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/philip-ii/7d7280d6-5603-488a-8521-933acc357d7a> (10 december 2022).

Bron 22: Anthonis Mor, *Hertogin Margaretha van Parma* (tussen 1542-1582, Staatlich Museen zu Berlin, 585B, Berlijn), geraadpleegd via https://recherche.smb.museum/detail/871678/herzogin-margarete-von-parma-1522-1586?language=de&question=%22Duchess+Margaret+Of+Parma+%281522-1586%29%22&limit=15&controls=none&collectionKey=GG*&objIdx=0 (10 december 2022).

Bron 23: Historiek, *Verbond der Edelen - Aanbieding van het Smeekschrift der Edelen*, geraadpleegd via <https://historiek.net/compromis-der-edelen/1087/> (4 januari 2023).

Bron 24: Een hagenpreek bij de Hoornbrug bij Rijswijk, augustus 1566 van J.H. Isings uit: Jan blokker, Jan blokker jr. en Bas Blokker. Het vooroudergevoel: De

vaderlandse geschiedenis met schoolplaten van J.H. Isings (Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact, 2006) 98-99. (geraadpleegd 4 januari)

Bron 25: Frans Hogenberg, *Beeldenstormers aan het werk, 1566-1579*, geraadpleegd via uit Edith Van Gameren (eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021, online lesmethode) bron 14 (4 januari 2023).

Bron 26: Adriaen Thomasz. Key, *Willem I, prins van Oranje* (1579, Rijksmuseum Amsterdam, SK-A-3148, Amsterdam), geraadpleegd via <https://www.rijksmuseum.nl/nl/zoeken/objecten?q=Adriaen+thomas+key&p=1&ps=12&st=Objects&ii=5#/SK-A-3148,5> (4 januari 2023).

Bron 27: Titian Vecellio, *Fernando Alvarez de Tolendo* (1570, Iria Palace, Madrid), geraadpleegd via https://nl.wikipedia.org/wiki/Fernando_%C3%81lvarez_de_Toledo#/media/Bestand:Fernando_%C3%81lvarez_de_Toledo,_III_Duque_de_Alba,_por_Antonio_Moro.jpg (4 januari 2023).

Bron 28: Anoniem naar Frans Hogenberg, *Inname van Den Briel door de watergeuzen 1572* (tussen 1613-1615, Rijksmuseum Amsterdam, RP-P-OB-79.170, Amsterdam), geraadpleegd via <https://www.rijksmuseum.nl/nl/collectie/RP-P-OB-79.170> (4 januari 2023).

Bron 29: Otto van Veen, *De hongerende bevolking na de opheffing van het beleg van Leiden. De uitdeling van haring en wittebrood na de opheffing van het beleg van Leiden, 3 oktober 1574* (tussen 1574-1629, Rijksmuseum Amsterdam, SK-A-3911, Amsterdam), geraadpleegd via <https://www.rijksmuseum.nl/nl/zoeken/objecten?q=otto+van+Veen&p=3&ps=12&st=Objects&ii=6#/SK-A-3911,30> (4 januari 2023).

Bron 30: Anoniem, *De plundering van Antwerpen tijdens de Spaanse Furie, 1576-1585*, geraadpleegd via Edith Van Gameren (eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021, online lesmethode) bron 18 (4 januari 2023).

Bron 31: Anoniem naar ontwerp van Adriaen Pietersz. van de Venne, *Allegorie op de Pacificatie van Gent, 1576* (tussen 1624-1626, Rijksmuseum Amsterdam, RP-P-OB-79.662, Amsterdam), geraadpleegd via <https://www.rijksmuseum.nl/nl/zoeken/objecten?q=pacificatie+van+gent&p=1&ps=12&st=Objects&ii=2#/RP-P-OB-79.662,2> (4 januari 2023).

Bron 32: De Unie van Atrecht en de Unie van Utrecht, geraadpleegd via Edith Van Gameren (eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021, online lesmethode) bron W10 (4 januari 2023).

Bron 33: Willem van Oranje, *Apologie, ofte Verantwoordinghe*. Geraadpleegd via Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse letteren, via https://www.dbnl.org/tekst/will019apol01_01/index.php (4 januari 2023).

Bron 34: Nationaal Archief, *Plakkaat van Verlatinge 1581* (Archief van de Staten-Generaal 1576-1588 inventarisnummer 254G, Den Haag), geraadpleegd via <https://www.nationaalarchief.nl/beleven/onderwijs/bronnenbox/plakkaat-van-verlatinge-1581> (4 januari 2023).

Bron 35: Het plakkaat van Verlating, geraadpleegd via Edith Van Gameren (eindred.). *Feniks, geschiedenis voor de onderbouw leerboek 2 havo* (Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, 2020, 3e druk 4e oplage 2021, online lesmethode) bron 21 (4 januari 2023).

Bron 36: Anoniem, *Prince Hercule-François, Duc d'Alençon* (1572, National Gallery of Art, 1961.9.55, Washington), geraadpleegd via <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.46154.html> (4 januari 2023).

Bron 37: Jan Luyken naar ontwerp van Romeyn de Hooghe, *Moord op de prins van Oranje, 1584* (tussen 1679-1684, Rijksmuseum Amsterdam, RP-P1896-A-19368-60, Amsterdam), geraadpleegd via <https://www.rijksmuseum.nl/nl/zoeken/objecten?q=Moord+op+Willem+van+Oranje&p=4&ps=12&st=Objects&ii=4#/RP-P-1896-A-19368-60,40> (4 januari 2023).

Bron 38: zie bron 3.

Bron 39: Michiel Jansz. van Mierevelt, *Maurits, prins van Oranje* (tussen 1613-1620, Rijksmuseum Amsterdam, SK-A-255, Amsterdam), geraadpleegd via <https://www.rijksmuseum.nl/nl/rijksstudio/kunstenars/michiel-jansz-van-mierevelt/objecten#/SK-A-255,0> (4 januari 2023).

Bron 40: Nationaal Archief, *Twaalfjarig bestand* (Archief Staten-Generaal 1.01.08, inventarisnummer 12588.20, Den Haag), geraadpleegd via https://nl.wikipedia.org/wiki/Twaalfjarig_Bestand#/media/Bestand:Twaalfjarig_Bestand_NI-HaNA_1.01.02_12588.20_02.jpg (4 januari 2023).

Bron 41: Michiel Jansz. van Mierevelt, *Frederik Hendrik, prins van Oranje* (ca. 1632, Rijksmuseum Amsterdam SK-A-254, Amsterdam), geraadpleegd via <https://www.rijksmuseum.nl/nl/zoeken/objecten?q=Frederik+Hendrik+van+oranje&p=1&ps=12&st=Objects&ii=8#/SK-A-254,8> (4 januari 2023).

Bron 42: Wikipedia, *Generaliteitslanden in de Verenigde Provinciën 1648-1785*, geraadpleegd via https://nl.wikipedia.org/wiki/Generaliteitslanden#/media/Bestand:Republiek_der_Zeven_Verenigde_Nederlanden.svg (4 januari 2023).

Bron 43: Gerard ter Borch, *Het sluiten van de Vrede van Munster* (1648, Rijksmuseum Amsterdam, SK-C-1683, Amsterdam), geraadpleegd via <https://www.rijksmuseum.nl/nl/rijksstudio/kunstenars/gerard-ter-borch/objecten#/SK-C-1683,0> (4 januari 2023).

Begrippenlijst:

| | |
|---------------|-------------|
| Beelden storm | Zie bron 25 |
|---------------|-------------|

| | |
|----------------------|--|
| Generaliteitslanden | Zie bron 42 |
| Gewest | Zie bron 18 |
| Hagenpreek | Zie bron 24 |
| Hervorming | Zie bron 8 |
| Humanist | Zie bron 5 |
| Inquisitie | Gerard Aalders, <i>Inquisitie</i> , geraadpleegd via https://www.gerardaalders.nl/monarchie/inquisitie/ (5 januari 2023). |
| Roomskatholiek | Wikipedia, <i>Paus Leo X</i> , geraadpleegd via https://nl.wikipedia.org/wiki/Paus_Leo_X#/media/Bestand:Detail_from_Papa_Leo_X_grave_in_Santa_Maria_sopra_Minerva_in_Rome.jpg (5 januari 2023). |
| Ketter | Zie bron 20 |
| Landsheer | Zie bron 13 en bron 21 |
| Landvoogd(es) | Zie bron 22 |
| Pacificatie van gent | Zie bron 31 |
| Plakkaat | Zie bron 34 |
| Predikant | Jan Luyken, <i>Hagenpreken buiten Antwerpen, 1566</i> (tussen 1679-1684, Rijksmuseum Amsterdam, RP-P-1896-A-19368-39, Amsterdam), geraadpleegd via https://www.rijksmuseum.nl/nl/zoeken/objecten?q=Hagenpreek&p=1&ps=12&st=Objects&ii=2#/RP-P-1896-A-19368-49,2 (5 januari 2023). |
| Privilege | Regionaal Archief Dordrecht, <i>Grootprivilege Maria van Bourgondië</i> (inventarisnummer 5501-6000), geraadpleegd via https://www.regionaalarchiefdordrecht.nl/topstukken/grootprivilege/ (5 januari 2023). |
| Protestant | Zie bron 7 en bron 10 |
| Raad van Beroerten | Simon Frisius, <i>Zitting van de Spaanse Bloedraad, 1567</i> (tussen 1613 en 16-15, Rijksmuseum Amsterdam, RP-P-OB-78.981, Amsterdam), geraadpleegd via https://www.rijksmuseum.nl/nl/zoeken/objecten?q=Bloedraad&p=1&ps=12&st=Objects&ii=3#/RP-P-OB-78.981,3 (5 januari 2023). |
| Raadpensionaris | Michiel Jansz. van Mierevelt, <i>Portret van Johan van Oldenbarnevelt</i> (ca. 1616, Rijksmuseum Amsterdam, SK-A-257, Amsterdam), geraadpleegd via https://www.rijksmuseum.nl/nl/zoeken/objecten?q=Johan+van+Oldenbarnevelt&p=3&ps=12&st=Objects&ii=1#/SK-A-257,25 (5 januari 2023). |
| Reformatie | Verwijzing (zie bron 8) |
| Republiek der | Zie bron 3 |

| | |
|-----------------------------|---|
| Zeven Verenigde Nederlanden | |
| Smeekschrift | Zie bron 23 |
| Spaanse Furie | Zie bron 30 |
| Stadhouder | Zie bron 26 |
| Staten (gewestelijke) | Wikipedia, <i>Bijeenkomst van de Staten van Holland en West-Friesland in 1625</i> , geraadpleegd via https://nl.wikipedia.org/wiki/Gewestelijk_bestuur_van_de_Republiek_der_Zeven_Vereinigde_Nederlanden#/media/Bestand:Staten_van_Holland_(1625).jpg (5 januari 2023). |
| Staten-Generaal | Bartholomeus van Bassen en Anthonie Palamedesz., <i>De Grote Vergadering van 1651</i> (ca. 1651, Rijksmuseum Amsterdam, SK-C-1350, Amsterdam), geraadpleegd via https://www.rijksmuseum.nl/nl/zoeken/objecten?q=de+grote+vergadering&p=1&ps=12&st=Objects&ii=0#/SK-C-1350,0 (5 januari 2023). |
| Tiende Penning | Zie bron 27, en ook: <i>Fupping 10% plan</i> , geraadpleegd via https://fupping.com/snax_item/10-plan/ (5 januari 2023). |
| Unie van Atrecht | Zie bron 32 |
| Unie van Utrecht | Zie bron 32 |
| Watergeus | Nationaal Archief, <i>Willem II van der Marck, genaamd Lumey</i> (3.20.87 archief famili Van Wassenaer van Duvenvoorde, inv.nr. 3A, Den Haag), geraadpleegd via https://www.nationaalarchief.nl/beleven/nieuws/450-jaar-geleden-inname-den-briel (5 januari 2023). |

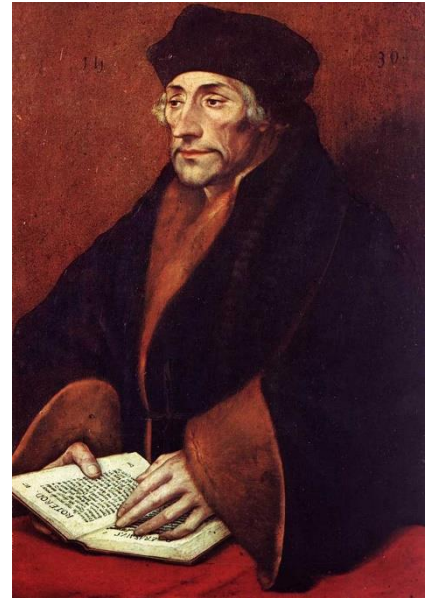
Hoofdstuk 2: De Opstand

§2.1 Oriëntatie: Tachtig jaar oorlog

- Hoe ontstond er tussen circa 1550 en 1650 een Nederlandse staat?

Onrust in de kerk

Tegen het einde van de Middeleeuwen was er steeds meer kritiek gekomen op de katholieke kerk. Veel mensen vonden dat de paus, de bisschoppen, de priesters en monniken niet leefden op een manier die paste bij hun status van geestelijke. Ook waren mensen het niet eens met sommige ideeën van de kerk. Die kritiek werd versterkt door geleerden die de boeken van klassieke schrijvers en filosofen bestudeerden, zoals in bron 1. Ze lazen niet alleen Griekse en Romeinse schrijvers, maar ook de Bijbel en de boeken van de kerkvaders. Zo kwamen ze tot de conclusie dat veel ideeën en gebruiken binnen de kerk niet hoorden bij het oorspronkelijke christendom, maar er in de Middeleeuwen 'bij waren verzonnen'. Uiteindelijk leidde de kritiek tot een splitsing binnen de kerk. Een deel van de mensen bleef trouw aan het katholieke geloof, een ander deel ging het nieuwe protestante geloof aanhangen.



Bron 1: Portret van Erasmus.



Bron 2: Portret van Karel V (Habsburgs).

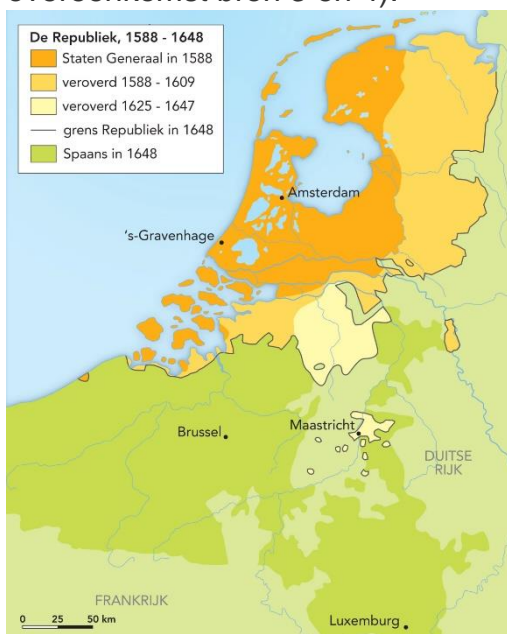
Onrust in de politiek

In de Nederlanden zorgden de discussies over het geloof voor veel onrust. Tegelijkertijd bestond er veel ontevredenheid over het bestuur. In die tijd werden de Nederlanden geregeerd door de machtige familie van de Habsburgers, die ook over Spanje heerste (bron 2). Edelen en burgers van steden vonden dat de Spaanse koning en zijn raadgevers te veel macht probeerden te krijgen. Ze waren bang hun eigen invloed te verliezen. De onrust werd zo groot dat er een opstand uitbrak. De Opstand vond plaats tussen 1568 en 1648 en staat ook wel bekend als de Tachtigjarige Oorlog.

Waarom is de Opstand belangrijk voor ons?

De Opstand die in 1568 uitbrak is zo belangrijk voor de geschiedenis van ons land dat we hem simpelweg dé Opstand noemen, met een hoofdletter. De Opstand begon als verzet tegen de vorst en leek eerst meer op een burgeroorlog. Nederlanders vochten niet alleen tegen buitenlandse legers, maar ook tegen elkaar. De Opstand groeide echter uit tot een oorlog tussen twee staten: Spanje en de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden. De Republiek was de nieuwe staat die in 1588 was ontstaan nadat de opstandelingen in 1581 hun vorst officieel hadden afgezet. Eerst zochten ze nog zeven jaar naar een nieuwe vorst, zonder succes.

Na tachtig jaar hadden beide partijen genoeg van het vechten. In 1648 kwam er eindelijk vrede. Spanje erkende de Republiek als een onafhankelijke staat. Er bestaan veel verschillen met het Nederland van nu, maar toch wordt de Republiek beschouwd als voorloper van ons Koninkrijk der Nederlanden (voorbeeld overeenkomst bron 3 en 4).



Bron 3: De Republiek 1588- 1648.



Bron 4: Nederland anno 2019.

§2.2 Onrust in de kerk

- Hoe leidde kritiek op de Rooms-Katholieke kerk tot de Reformatie?
- Hoe leidde de Reformatie tot een splitsing in de kerk?

Erasmus en de kritiek op de kerk

Desiderius Erasmus van Rotterdam (1466-1536, bron 5) was een van de beroemdste geleerden van zijn tijd. Hij was een [humanist](#). Humanisten bewonderden de cultuur van de klassieke oudheid. Ze bestudeerden de boeken van Griekse en Romeinse geleerden, filosofen en dichters als Plato, Vergilius en Seneca. Ook hielden zij zich bezig met de studie van de Bijbel. Erasmus maakte een nieuwe Latijnse vertaling van het Nieuwe Testament uit het Grieks, omdat hij vond dat de vertaling die in de Middeleeuwen was gebruikt niet goed was.



Bron 5: Desiderius Erasmus.

Erasmus was zelf een geestelijke, maar toch had hij kritiek op andere priesters en monniken. Hij dreef de spot met hun hebzucht, domheid en verwaandheid (bron 6).



Bron 6: Kritiek werd onder andere geuit via boeken. Dit is Lof der Zotheid van Erasmus waarin hij kritiek uit op priesters en monniken.

Erasmus was niet de enige die kritiek had op de geestelijkheid. Priesters en monniken vertelden andere mensen dat die zich aan de regels van het geloof moesten houden, maar vaak trokken ze zich er zelf weinig van aan. De paus en de bisschoppen leefden in grote rijkdom en bezaten veel macht. Pastoors waren in verschillende parochies tegelijk aangesteld en ontvingen daar de inkomsten van. Het werk lieten ze over aan een slecht betaalde plaatsvervanger. Veel priesters hadden een vrouw en kinderen, ook al mocht dat eigenlijk niet. Door de manier waarop de geestelijken leefden verloren veel mensen het vertrouwen in de rooms-katholieke kerk. Omdat Erasmus zo'n beroemde geleerde was, werden andere mensen minder bang hun kritiek openlijk te uiten.

De Hervorming

De kritiek op de kerk kwam niet alleen van gewone gelovigen. Ook sommige geestelijken vonden dat er iets moest veranderen. De Duitse monnik Maarten Luther (1483-1546, bron 7) ging daarbij veel verder dan Erasmus. Luther was het niet eens met de manier waarop de paus geld inzamelde voor de bouw van de Sint-Pieterskerk in Rome. Mensen konden van monniken een aflaat kopen. Dat was een bewijs dat een deel van je zonden waren vergeven. Je hoefde dan minder tijd door te brengen in het vagevuur.



Bron 7: Maarten Luther .

Luther vond dit oplichterij. Alleen met Gods genade kon je volgens hem in de hemel komen. Je moest daarvoor oprecht in God geloven. Volgens Luther was het niet aan de priesters om uit te leggen hoe de mensen in God moesten geloven. Mensen konden zelf in de Bijbel lezen wat Jezus, de apostelen en de profeten hadden verteld over het geloof. In de Bijbel stond Gods woord.



Bron 8: Kopie van de stellingen van Maarten Luther.

Luther wilde een einde maken aan alles wat er in zijn ogen mis was in de kerk: hij wilde de kerk van binnenuit veranderen, hervormen. In 1517 schreef hij zijn kritiek op in een lijst van 95 punten (bron 8). Deze gebeurtenis wordt gezien als het begin van de **Hervorming** of **Reformatie**. De paus wees de kritiek van de hand en deed Luther in 1521 in de ban, wat betekende dat hij niet meer in de kerk mocht komen en uit de christelijke gemeenschap werd gestoten. Nu leek verzoening onmogelijk. Keizer Karel V steunde de paus en eiste dat Luther zijn kritiek zou intrekken, maar die weigerde.

Splitsing in de kerk



Bron 9: De Vrede van Augsburg.

Omdat Luther weigerde zijn kritiek in te trekken, verklaarde Karel V hem vogelvrij. Luther viel nu buiten de wet en iedereen mocht hem ongestraft iets aandoen. Sommige Duitse vorsten waren het echter eens met Luthers ideeën en beschermden hem. Binnen het Duitse rijk brak oorlog uit tussen de katholieke vorsten onder leiding van de keizer en de Lutherse vorsten. Het lukte de keizer niet de religieuze eenheid te herstellen. In 1555 werd de Vrede van Augsburg gesloten (bron 9). Voortaan mocht iedere vorst in zijn gebied het geloof

van zijn onderdanen bepalen. Zo had de Hervorming die Luther was begonnen geleid tot de stichting van een nieuwe kerk: de protestantse.

Na Luther kwamen er meer hervormers. Zo ontstonden er verschillende protestantse kerken. De Fransman Johannes Calvijn (1509-1564, bron 10) legde veel meer dan Luther de nadruk op Gods almacht: volgens hem had God al van tevoren bepaald welke mensen na hun dood naar de hemel zouden gaan en wie naar de hel. Zijn aanhangers vonden dat je God moest eren door te bidden en sober te leven.

Een ander belangrijk verschil tussen Luther en Calvijn was hun houding tegenover de overheid. Volgens Luther waren alle vorsten door God aangesteld. Onderdanen moesten hun vorst daarom altijd gehoorzamen, ook al deed hij verkeerde dingen. Calvijn vond dat je niet hoefde te gehoorzamen als een bevel van de vorst in strijd was met de wil van God. Calvijn stichtte in 1559 in het Zwitserse Genève een school om predikanten op te leiden. De school trok studenten uit alle landen van Europa, die zijn leer verder verspreidden.



Bron 10: Johannes Calvijn.

| | Maarten Luther | Johannes Calvijn |
|--------------------|--|--|
| Gods almacht | Alleen met Gods genade kon je in de hemel komen. | God had van tevoren al bepaald wie er naar de hemel en de hel gaat. |
| Manier van geloven | Oprecht in God geloven. | Bidden tot God en sober leven. |
| Politiek | Alle vorsten waren door God aangesteld en dus gehoorzamen ondanks de verkeerde dingen. | Je hoefde de vorst niet te gehoorzamen als dit in strijd was met de wil van God. |

Bron 11: Schema met verschillen tussen Luther en Calvijn.

§2.3 Onrust in de Nederlanden

- Waardoor ontstond er in de 16^e eeuw grote onrust in de Nederlanden?

De Nederlanden onder Karel V

De Nederlanden bestonden in de Middeleeuwen uit een groot aantal losse hertogdommen, graafschappen en bisdommen (bron 12). In vergelijking met omliggende landen woonden er veel mensen in steden, waar ze leefden van handel en nijverheid. De steden in Vlaanderen en Brabant waren het welvarendst. Antwerpen was zelfs de belangrijkste handelsstad van Europa. Maar geleidelijk kwamen de steden in Holland en Zeeland ook steeds meer op.

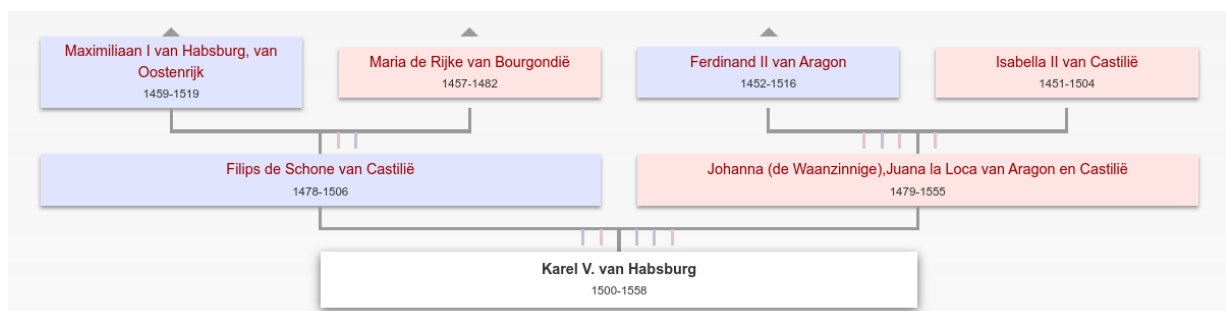


Bron 12: Nederland rond 1350



Bron 13: Karel V.

Vanaf de 14e eeuw kregen de hertogen van Bourgondië in Frankrijk grote delen van de Nederlanden in handen. In 1515 erfde Karel V (bron 13) uit de familie van de Habsburgers deze gebieden en werd hij de **landsheer** (bron 14). Door gebieden te kopen en te veroveren breidde hij zijn bezittingen verder uit. In 1543 bezat hij op het bisdom Luik na de hele Nederlanden.



Bron 14: Stamboom Karel V

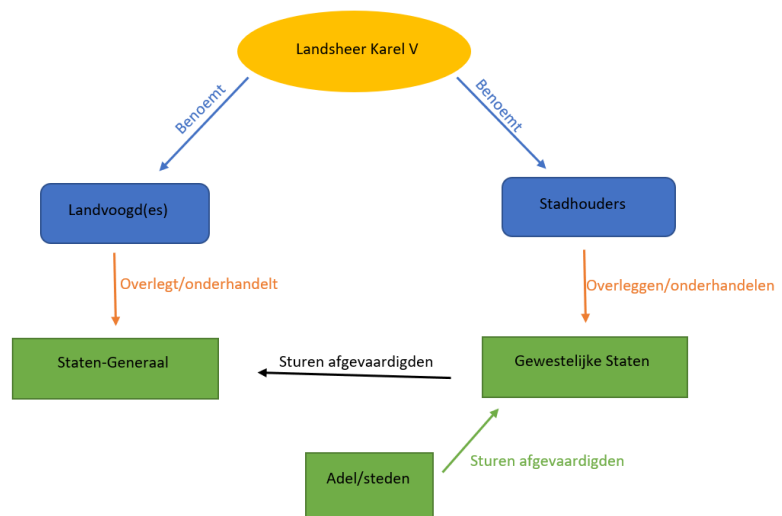
Het bestuur van de Nederlanden



Bron 15: De Nederlandse gewesten van Karel V in 1543.

De Nederlanden waarover Karel V heerste vormden geen eenheid (bron 15). Ze bestonden uit zeventien **gewesten**. Ieder gewest had zijn eigen regels en gewoonten. Om aan geld te komen, bijvoorbeeld voor het voeren van oorlog, moesten de landsheren steeds met ieder afzonderlijk gewest onderhandelen over de belasting. Dat gebeurde in de gewestelijke **Staten**. In de Staten zaten de voornaamste edelen, geestelijken en afgevaardigden van de steden van het gewest. Pas wanneer de landsheer hun oude **privileges** wilde bevestigen of nieuwe wilde geven, waren de Staten bereid hem de belasting te betalen.

Karel was ook keizer van het Heilige Roomse of Duitse Rijk én koning van Spanje. Hij verbleef daarom meestal buiten de Nederlanden. Hij liet zich dan vertegenwoordigen door een **landvoogd(es)**. Binnen ieder afzonderlijk gewest benoemde hij een **stadhouder** als plaatsvervanger (bron 16).



Bron 16: Schematische weergave van bestuur van de Nederlanden.

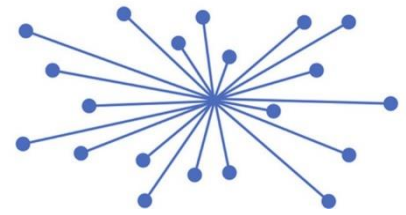


Bron 17: Het Paleis op de Coudenberg in Brussel.

Centralisatie van het bestuur

Voor een landsheer was het niet handig als ieder gewest zijn eigen regels en privileges had. Dat maakte het besturen erg ingewikkeld. Karel probeerde daarom het bestuur van de Nederlanden te verbeteren door meer vanuit Brussel te regeren, waar hij zijn hof had (bron 17). Dit noemen we centralisatie (bron 18).

Als Karel bijvoorbeeld snel geld nodig had, riep hij afgevaardigden uit alle gewesten tegelijk bij elkaar. Zo'n bijeenkomst heette de **Staten-Generaal**. De hertogen van Bourgondië waren hiermee begonnen en Karel zette deze gewoonte voort. In Mechelen kwam er een rechtbank, waar rechtszaken uit de hele Nederlanden werden behandeld. Ook stelde Karel speciale raden in die hem adviseerden over politieke en financiële zaken. Sommige raadsleden waren edelen, maar Karel benoemde ook ambtenaren die aan de universiteit hadden gestudeerd. Vaak kwamen die uit de burgerij.



Bron 18 : Schematische weergave van het idee van centralisatie.

De edelen, die eerder alle mooie baantjes hadden gehad, waren bang dat ze hun inkomsten en macht zouden kwijtraken. Ook veel burgers uit de steden vonden dat al deze nieuwigheden in strijd waren met hun privileges. Ze waren gewend zichzelf te besturen en wilden dat graag zo houden.

De strijd tegen ketters

De hervormers hadden in de Nederlanden ook veel aanhangers gekregen. Karel V wilde echter dat al zijn onderdanen katholiek waren. Hij liet daarom **plakkaten** opstellen tegen de protestanten, die hij als **ketters** beschouwde. Een plakkaat uit 1550 was zo streng dat het bekend staat als het Bloedplakkaat (bron 19).

Bron 19: Het Bloedplakkaat

Wij verbieden alle leken om met elkaar over de Bijbel te discussiëren. Zeker niet over ingewikkelde, moeilijke zaken. Degenen die dit toch doen, zullen voor straf worden vervolgd en als verstoorders van de openbare orde worden veroordeeld. Als ketters hun dwalingen afzweren, zullen mannen met het zwaard worden gedood en vrouwen levend begraven. Wie zijn dwalingen, verkeerde meningen en ketterijen wil volhouden, wordt gestraft met de brandstapel. In alle gevallen wordt hun bezit in beslag genomen en verkocht.

De stadbesturen in de Nederlanden moesten zorgen voor de uitvoering van de plakkaten (bron 20). Maar ze hadden daar vaak weinig zin in. Ze vonden het Bloedplakkaat veel te streng. Bovendien wilden ze liever geen regels volgen die ze vanuit Brussel kregen. Door de nalatigheid van de stadsbesturen kwam er niet veel terecht van de uitvoering van het Bloedplakkaat.



Bron 20 : Acht doopsgezinden te Amsterdam verbrand.



Bron 21 : Filips II.

Filips II

In 1555 trad Karel V af. Na veertig jaar was hij het besturen, het oorlog voeren en het vele reizen moe. Hij ging in het warme Spanje wonen en verdeelde zijn gebieden. Zijn jongere broer Ferdinand volgde hem op als keizer van het Duitse Rijk. Zijn zoon Filips II werd koning van Spanje en landsheer over de Nederlanden (bron 21).

Filips was in Spanje opgegroeid en vond dat land het belangrijkste van al zijn gebieden. Hij verbleef aanvankelijk in de Nederlanden maar in 1559 vertrok hij naar Spanje en keerde nooit meer terug. Het bestuur van de Nederlanden

liet hij over aan zijn halfzuster Margaretha van Parma, die landvoogdes werd (bron 22). Vanuit Spanje probeerde Filips de controle over het bestuur te bewaren. Hij verbood Margaretha bijvoorbeeld de Staten-Generaal bijeen te roepen, omdat die volgens hem te veel eisen stelden. Ook eiste Filips dat het Bloedplakkaat strikt zou worden nageleefd. Dat zorgde voor grote onrust. De verontwaardiging over de vervolging van 'ketters' door de [inquisitie](#) werd steeds groter. Intussen nam het aantal protestanten alleen maar toe. Er kwamen vooral steeds meer calvinisten.



Bron 22 :
Margaretha van
Parma.

Vaardigheid: Motieven

Bij historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen zijn mensen betrokken die eraan deelnemen vanuit eigen motieven, beweegredenen. Het onderzoeken en herkennen van deze motieven geeft inzicht in de redenen waarom mensen doen wat ze doen. Dat helpt ook bij het beoordelen van de bronnen die mensen achterlaten.

Mensen hadden bijvoorbeeld verschillende motieven om te protesteren tegen het Bloedplakkaat, de strenge wet tegen ketteren van Karel V. Sommige mensen hadden zelf protestantse ideeën, anderen hadden gewoon medelijden met de slachtoffers van de inquisitie. Bestuurders en edelen vonden dat de strenge straffen te veel onrust veroorzaakten. Hun motief om te protesteren was dat zij het land bestuurbaar wilden houden.



Bron 26: Willem I, Prins van Oranje.

De komst van Alva

Margaretha gaf de stadhouders opdracht in hun gewesten een einde te maken aan de Beeldenstorm. Sommige stadhouders pakten de beeldenstormers hard aan, maar anderen gingen voorzichtiger te werk. Willem van Oranje, die stadhouder was in Holland, Zeeland en Utrecht, stond in sommige steden toe dat de protestanten een paar kerken kregen (bron 26). Dat ging Margaretha veel te ver. Toen zij bijgekomen was van de schrik, begon ze de beeldenstormers aan te pakken. Ze schreef Filips dat alles weer onder controle was.

Filips had echter besloten dat er een harde aanpak nodig was. Hij stuurde zijn beste generaal om een einde te maken aan de onrust. Vanuit Noord-Italië ging de hertog van Alva met een groot leger op weg naar de Nederlanden (bron 27). Willem van Oranje wachtte samen met veel andere edelen en protestanten de komst van Alva niet af, maar vluchtte het land uit.

In augustus kwam Alva met zijn leger aan in Brussel. Hij nam Margaretha's taken als landvoogd over. Hij stelde de [Raad van Beroerten](#) in: een speciale rechtbank die de daders van de Beeldenstorm moest straffen. Alva wist de orde te herstellen, maar vanwege zijn harde optreden was hij bij veel mensen gehaat.



Bron 27: Hertog van Alva.

Oorlog in de Nederlanden

Willem van Oranje was naar Dillenburg in het Duitse graafschap Nassau gevlucht, waar zijn familie vandaan kwam. De Raad van Beroerten nam hem al zijn bezittingen in de Nederlanden af. Willem besloot in 1568 met een leger de Nederlanden binnen te vallen. In de pamfletten die hij liet verspreiden vertelde hij dat hij de Nederlanden wilde bevrijden van de 'tiran' Alva. De inval mislukte, maar in 1572 probeerde hij het opnieuw. Weer ging het mis, tot de [watergeuzen](#) op 1 april bij verrassing het havenstadje Den Briel innamen (bron 28).



Bron 28: Inname van Den Briel door de watergeuzen.

Andere steden in Holland en Zeeland sloten zich nu bij Willem van Oranje aan. Veel mensen waren boos omdat Alva een nieuwe belasting wilde invoeren: de [Tiende Penning](#). De Staten van Holland en Zeeland benoemden Willem van Oranje opnieuw tot stadhouder. De Opstand leek nu niet meer te stoppen.



Bron 29: De hongerende bevolking na de opheffing van het beleg van Leiden.

Alva ging over tot de tegenaanval. Een voor een belegerde hij de opstandige steden. Als een stad zich niet vlug genoeg overgaf, kregen de soldaten toestemming de stad te plunderen als die toch werd veroverd. Veel steden waren daar doodsbang voor. Ze gaven zich over zodra het Spaanse leger verscheen. Maar op de lange duur werkte deze aanpak juist tegen Alva. De opstandelingen gebruikten de bloedbaden om hem en zijn soldaten zwart te maken. Alkmaar en Leiden besloten zich niet over te geven en hielden stand (bron 29). De Opstand bleek geen hopeloze zaak.

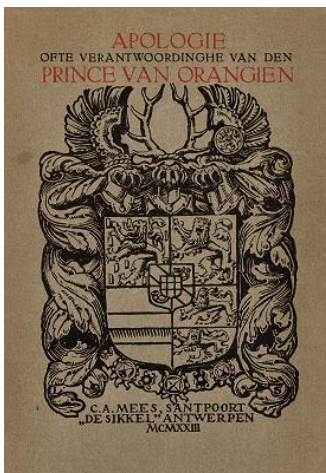
De Unie van Atrecht en de Unie van Utrecht

De gewesten die samen de Pacificatie van Gent sloten, konden het niet eens worden over het probleem van de godsdienst. Mocht ieder gewest zijn eigen geloof bepalen of moesten de Staten-Generaal daarover beslissen? Men besloot het tot later uit te stellen. Voorlopig zouden Holland en Zeeland calvinistisch blijven en de andere gewesten katholiek. Andersdenkenden zouden niet worden vervolgd.

Van de Pacificatie kwam weinig terecht. De tegenstellingen tussen katholieken en protestanten bleken niet te overbruggen. Tot schrik van de katholieken namen de calvinisten in veel steden met geweld de macht over. Enkele Franstalige gewesten in het zuiden besloten daarom vrede te sluiten met Filips II. Ze sloten zich in 1579 aaneen in de [Unie van Atrecht](#). De gewesten en steden die wilden doorgaan met de Opstand verenigden zich in hetzelfde jaar in de [Unie van Utrecht](#) (bron 32).



Bron 32: De Unie van Atrecht en de Unie van Utrecht.

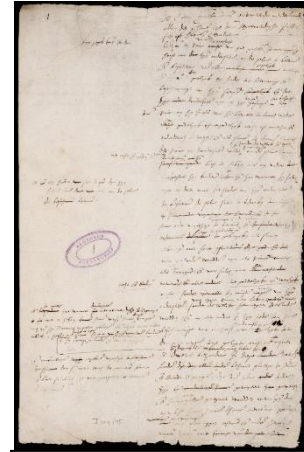


Bron 33: Apologie van Willem van Oranje.

Voor Filips ging zo'n aantasting van zijn gezag veel te ver. In 1580 verklaarde Filips II Willem van Oranje vogelvrij. Als reactie publiceerde Willem van Oranje een apologie (verweerschrift, bron 33), waarin hij uitlegde waarom hij in opstand was gekomen. Filips had volgens Willem de rechten en privileges van zijn onderdanen geschonden. Ook had hij hun geen gewetensvrijheid toegestaan. Tot slot leverde Willem harde kritiek op het privéleven van de koning.

De afzwering van Filips II

Intussen was de nieuwe landvoogd, Margaretha's zoon, de hertog van Parma aan een groot tegenoffensief begonnen. De Spaanse schatkist was weer vol, zodat hij zijn soldaten kon betalen. De ene na de andere stad in de zuidelijke Nederlanden viel in zijn handen. De opstandige gewesten van de Unie van Utrecht beseften dat ze niet waren opgewassen tegen het machtige Spanje. Zonder hulp van een sterke bondgenoot zouden ze het niet redden. Frankrijk leek de beste kansen te bieden. De Staten-Generaal boden de heerschappij over de Nederlanden aan de hertog van Anjou aan. Hij was een jongere broer van de Franse koning. Omdat de opstandelingen tot dan toe Filips II officieel nog steeds als landsheer hadden erkend, moest die nu wel worden afgezworen. Dat gebeurde in 1581 (bron 34 en 35).



Bron 34: Eerste bladzijde van het Plakkaat van Verlatinge.

Bron 35: Het plakkaat van Verlatinge

Iedereen begrijpt dat een vorst door God is aangesteld om zijn onderdanen te beschermen tegen onrecht, leed en geweld, zoals een herder waakt over zijn schapen. De onderdanen zijn niet door God voor de vorst geschapen, alsof zij hem moeten gehoorzamen en als slaven dienen bij alles wat hij beveelt. De vorst is juist aangesteld voor de onderdanen, om hen rechtvaardig te regeren, hen te verdedigen en lief te hebben als een vader zijn kinderen. Wanneer hij dat niet doet, maar in plaats daarvan zijn onderdanen onderdrukt, te zwaar belast en hun de vrijheden, privilegies en oude gebruiken ontnemt, moet hij niet worden beschouwd als een vorst, maar als een tiran. De onderdanen hebben dan het recht hem niet meer als vorst te erkennen, maar hem te verlaten en een ander in zijn plaats te kiezen.

§2.6 De Republiek ontstaat

- Hoe kwam uit de Opstand de Republiek voort?

De geboorte van de Republiek

Op advies van Willem van Oranje hadden de Staten-Generaal de hertog van Anjou naar de Nederlanden gehaald als nieuwe landsheer (bron 36). Maar de samenwerking verliep niet goed en werd verbroken. De Franse hertog vond dat de gewesten hem te weinig macht en geld gaven om zijn werk te kunnen doen. Toen beide partijen het opnieuw wilden proberen, overleed de hertog in 1584 aan tuberculose. Volgens het verdrag dat de Staten-Generaal met de Fransen hadden gesloten, zou nu de koning van Frankrijk zelf landsheer worden, maar die voelde daar niet voor, omdat hij dan oorlog zou moeten voeren tegen Spanje.



Bron 36: Hertog van Anjou in 1572.



Bron 37: Moord op de prins van Oranje, 1584.

Sommige mensen wilden Willem van Oranje graaf van Holland en Zeeland maken, maar niet iedereen was het daar mee eens. Voor het zo ver kon komen werd Willem van Oranje in Delft doodgeschoten door Balthasar Gerards. Dat was een fanatieke katholiek. Hij hoopte op de beloning die Filips II had uitgelooft, maar werd meteen na de aanslag gegrepen. Balthasar werd ter dood veroordeeld en op een gruwelijke manier terechtgesteld.

De Staten-Generaal boden de heerschappij nu aan koningin Elizabeth van Engeland aan. Maar ze weigerde omdat ze geen oorlog wilde met Spanje. Wel steunde ze de opstandige gewesten met geld en soldaten. Ook stuurde ze haar favoriete edelman, de graaf van Leicester, naar de Nederlanden als gouverneur. Ook de samenwerking met de Engelsen bracht echter niet het gewenste resultaat. In 1588 besloten de Staten-Generaal de zoektocht naar een nieuwe landsheer te staken. De gewesten van de Unie van Utrecht gingen verder als republiek.

Staatsinrichting: Het bestuur van de Republiek

De staat die in 1588 ontstond, wordt meestal eenvoudigweg de Republiek genoemd (bron 38). Maar de officiële naam **Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden** laat zien dat het eigenlijk niet één staat was, maar meer een verzameling van kleine, onafhankelijke staatjes. De gewesten of provincies hadden veel macht. De Staten-Generaal bepaalden het buitenlandse beleid en de verdediging van het land, maar zaken als belastingen, de godsdienst en de rechtspraak regelden de gewesten zelf. Ook moesten de afgevaardigden eerst overleggen met hun eigen gewest voordat ze in de Staten-Generaal hun stem uit konden brengen.

Holland, het rijkste gewest, had binnen de Republiek de meeste invloed. De **raadpensionaris** van Holland was daarom een belangrijk man. Vaak kwam hij in botsing met de stadhouder. De stadhouder was de opperbevelhebber van het leger en had invloed op de benoeming van bestuurders van de steden. Hij kwam uit de familie Oranje-Nassau en streefde ook naar meer macht.



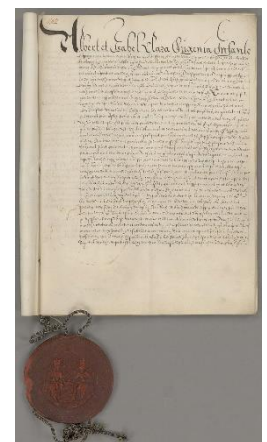
Bron 39: Maurits, prins van Oranje geschilderd.

Oorlog, bestand en eindelijk vrede

Filips II had een enorme vloot laten bouwen. Met deze 'onoverwinnelijke' Armada wilde hij in 1588 Engeland veroveren en een einde maken aan de Opstand in de Nederlanden. De Engelsen en de Nederlanders hadden echter goede voorzorgsmaatregelen genomen. Ze wisten te voorkomen dat de Armada de Engelse kust bereikte. Het grootste deel van de vloot verging daarna tijdens de terugreis in een storm. Filips II was in één klap veel geld en soldaten kwijt.

Met de militaire successen van de hertog van Parma was het nu afgelopen. In de jaren na de ondergang van de Armada wist stadhouder Maurits (bron 39), een zoon van Willem van Oranje, veel van het gebied dat de hertog van

Parma had ingenomen te heroveren. Toen Filips in 1598 overleed, was de Spaanse schatkist bijna leeg. Tegelijkertijd hadden veel Nederlandse bestuurders genoeg van de oorlog, omdat die niet goed was voor de handel. In 1609 sloten de twee tegenstanders daarom een wapenstilstand: het Twaalfjarig Bestand (bron 40).



Bron 40: Het Twaalfjarig bestand



Bron 41: Frederik Hendrik, prins van Oranje.

Toen het bestand in 1621 afliep, begon de oorlog opnieuw. Frederik Hendrik (bron 41), een halfbroer van Maurits, veroverde als stadhouder verschillende steden in Brabant, waaronder 's-Hertogenbosch. Ook veroverde hij Maastricht. De nieuw veroverde gebieden waren grotendeels katholiek gebleven. Ze werden daarom geen zelfstandige gewesten, maar werden als **generaliteitslanden** door de Staten-Generaal bestuurd (bron 42).



Bron 42: Blauwe kleur zijn de Generaliteitslanden van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden.

Uiteindelijk waren beide partijen de oorlog moe. Na jaren van onderhandelen kwam in 1648 de Vrede van Münster tot stand (bron 43), waarin Spanje de Republiek erkende als onafhankelijke staat. Na tachtig jaar zwegen eindelijk de kanonnen.



Bron 43: Het sluiten van de Vrede van Münster.

Begrippenlijst:

| | |
|--|---|
| <p>Beeldenstorm: Beweging van protestanten om beelden en versieringen uit kerken te verwijderen, die met veel geweld gepaard ging.</p> |  |
| <p>Generaliteitslanden: Katholiek gebleven delen van de Nederlanden die waren veroverd door de Republiek. Ze werden direct bestuurd door de Staten-Generaal (Zeeuws-Vlaanderen, Noord-Brabant en Zuid-Limburg).</p> |  <p style="text-align: right;">De blauwe gebieden zijn generaliteitslanden.</p> |
| <p>Gewest: Gebied in de Nederlanden met eigen bestuur, regels en privileges (provincie).</p> |  <p style="text-align: right;">17 gewesten tijdens het bewind Karel V.</p> |
| <p>Hagenpreek: Preek voor protestanten in de buitenlucht.</p> |  |

Hervorming:

Poging om iets te doen aan de problemen binnen de katholieke kerk, die leidde tot de stichting van de protestantse kerk (ook Reformatie genoemd).



95 stellingen van Maarten Luther

Humanist:

Geleerde die de klassieke cultuur en literatuur bestudeerde en imiteerde.



Voorbeeld: Erasmus

Inquisitie:

Organisatie binnen de katholieke kerk die zich bezighield met het opsporen en veroordelen van ketteren.



Rooms-katholiek:

Behorend tot het deel van het christendom dat gehoorzaamt aan de bisschop van Rome, de paus.



Paus Leo X. De paus die Luther in de Ban deed.

Ketter:

Iemand die zich niet houdt aan de officiële leer en regels van de Kerk.



Ketters op de brandstapel.

Landsheer:

Heerser over een gebied dat geen koninkrijk is. In de Nederlanden wordt de titel gebruikt om alle titels van Karel V en Filips II mee samen te vatten.



Landsheren Karel V en Filips II

Landvoogd(es):

Vervang(st)er van de landsheer, verantwoordelijk voor alle gewesten in de Nederlanden.



Margaretha van Parma

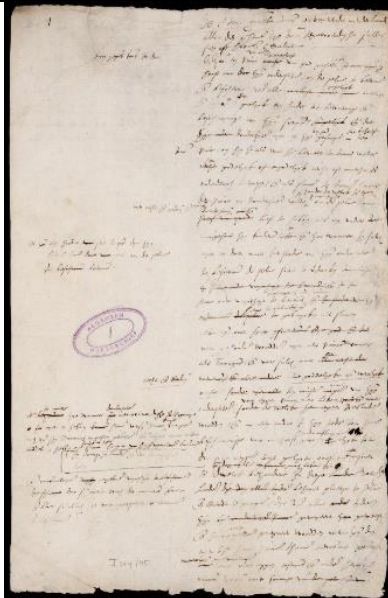
Pacificatie van Gent:

Verdrag waarin alle Nederlandse gewesten zich aaneensloten om samen de Spaanse legers te verdrijven.



Plakkaat:

Openbare bekendmaking.



Eerste bladzijde van het Plakkaat van Verlatinge

Predikant:

Iemand die in een protestantse kerk de dienst leidt (dominee).



Predikant van een hagenpreek.

Privilege:

Speciale recht dat een persoon, stad of gewest kreeg van de landsheer.



Protestant:

Behorend tot het deel van het christendom dat in navolging van Luther, Calvijn en andere hervormers het gezag van de paus verwerpt.



Luther en Calvijn

Raad van Beroerten:

Rechtbank ingesteld door Alva om de daders van de Beeldenstorm te straffen.



Bijnaam: De Bloedraad

Raadpensionaris:

Hoge ambtenaar in een gewest. Hij was de woordvoeder van zijn gewest in de Staten-Generaal.



Raadpensionaris Johan van Oldenbarnevelt (1547-1619)

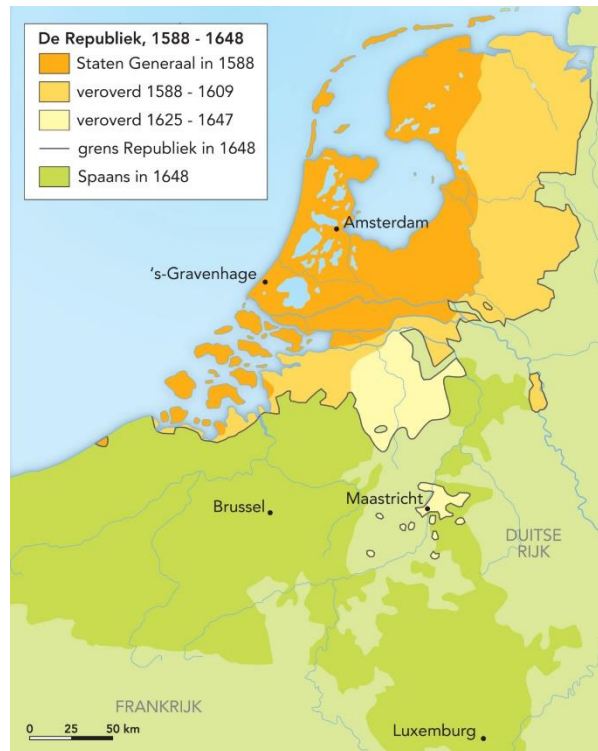
Reformatie:

Zie Hervorming

Zie Hervorming

Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden:

De Republiek die ontstond toen de opstandige gewesten in 1588 besloten niet langer een nieuwe landsheer te zoeken.



Smeekschrift:

Verzoek van de edelen aan de landvoogdes om de vervolging van ketteren te matigen.



Spaanse Furie:

Muiterij van Spaanse soldaten, die leidde tot de plundering van onder andere Antwerpen.



Stadhouder:

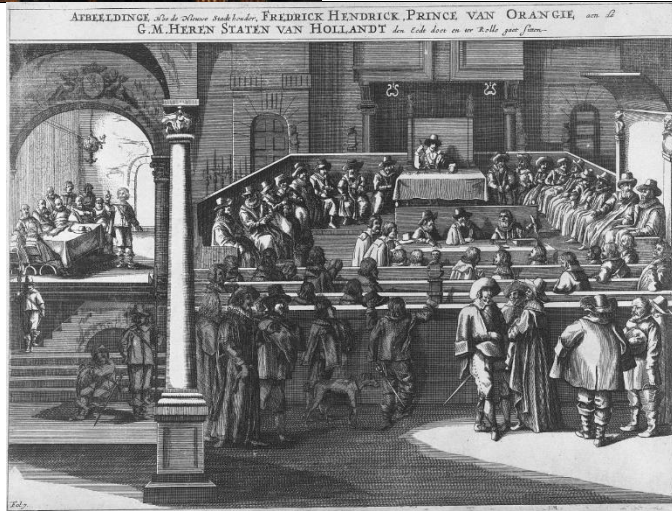
Vervanger van de landsheer in het gewest. In de tijd van de Republiek benoemden de gewestelijke Staten de stadhouder.



Willem van Oranje

Staten (gewestelijke):

Bijeenkomst van de afgevaardigden van de geestelijkheid, adel en steden in een gewest (in de tijd van de Republiek ontbrak de geestelijkheid).



Bijeenkomst Staten van Holland

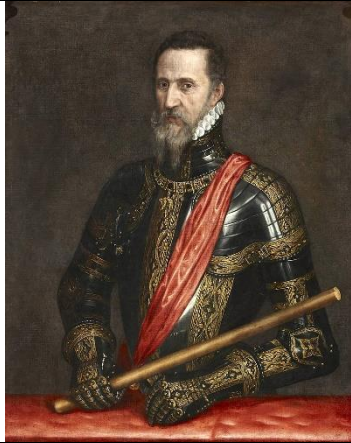
Staten-Generaal:

De afgevaardigden van alle gewestelijke Staten bij elkaar.



Tiende Penning:

Belasting ingesteld door Alva. Over elk verkocht product moest 10% belasting betaald worden.



Hertog van Alva

10%

Unie van Atrecht:

Bond van Zuid-Nederlandse, Waalse gewesten die na het mislukken van de Pacificatie van Gent vrede sloten met Filips II.



Unie van Utrecht:

Bond van de gewesten die na het mislukken van de Pacificatie van Gent besloten de Opstand voort te zetten.

Zie afbeelding Unie van Atrecht

Watergeus:

Protestantse opstandeling die op en vanaf zee vecht.



Eén van de leiders van de watergeuzen: Willem II van der Marck.

Bijlage 16: Opdrachten bij de leertekst versie 2

Opdrachten bij de leertekst

§2.1 Oriëntatie: Tachtig jaar oorlog

Opdracht 1: Lees de leertekst van §2.1 mee terwijl het voorgelezen wordt via de online lesmethode.

Let op!

‘Onrust in de kerk’ en ‘Onrust in de politiek’ worden in §2.2 en §2.3 uitgebreider behandeld. Om deze reden zijn er geen opdrachten bij deze teksten.

Lees en gebruik: Waarom is de Opstand belangrijk voor ons?

Opdracht 2: ‘De kernzin is de zin waarin de belangrijkste informatie staat, de kern van de boodschap en daarna komt de rest.’¹⁸² Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 3: Bespreek met de docent de kernzinnen.

Opdracht 4: Beantwoord de volgende 5w1h-vragen:

- **Wat** is de Opstand?

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

- **Wie** vochten tegen elkaar in deze Opstand? Noem de partijen die vochten aan het begin van de Opstand en de partijen die vochten aan het einde van de opstand.

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

- **Waar** vonden de gevechten van de Opstand plaats?

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

- **Wanneer** vond de Opstand plaats?

¹⁸² <https://www.braint.nl/taalgids/zakelijk-schrijven/wat-is-een-kernzin.html> (geraadpleegd 12 december 2022).

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

- **Waarom is deze Opstand belangrijk voor ons Nederlanders?**

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

- **Hoe kwam het dat de Nederlanden een Republiek werd? Gebruik in jouw antwoord de jaartallen 1581 en 1588.**

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

§2.2 Onrust in de kerk

Opdracht 5: Lees de leertekst mee terwijl het voorgelezen wordt via de online lesmethode.

Lees/luister en gebruik: Erasmus en de kritiek op de kerk

Opdracht 6: Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 7: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 8: Beantwoord de 5w1h-vragen:

- **Wat** is een humanist?

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

- **Wie** was Erasmus?

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

- **Waar** kwam Erasmus vandaan?

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

- **Wanneer** leefde Erasmus?

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

- **Waarom** schreef Erasmus een nieuwe vertaling van het Nieuwe Testament?

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

- **Hoe** zag de kritiek van humanisten op de Kerk eruit? Beschrijf deze kritiek.

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

Lees/luister en gebruik: De Hervorming

Opdracht 9: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 10: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 11: Beantwoord de 5w1h-vragen:

- **Wat is de Hervorming/Reformatie?**

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

- **Wie was Maarten Luther?**

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

- **Waar in Europa vond de Hervorming/Reformatie plaats?**

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

- **Wanneer begon de Hervorming/Reformatie volgens het lesboek?**

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

- **Waarom vond Luther aflaten oplichterij?**

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

- **Hoe reageerde de Paus en Karel V op de kritiek van Luther?**

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

Lees/luister en gebruik: Splitsing in de kerk

Opdracht 12: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 13: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 14: Maak zelf de wat- en wie- vragen en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat**?

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

- **Wie**?

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

- **Waar-** vragen:

o Waar werd de Vrede van Augsburg getekend (stad en land)?

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

o Waar werd de predikantenschool van Calvijn opgericht (stad en land)?

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

- **Wanneer-** vragen:

o Wanneer werd de Vrede van Augsburg getekend?

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

o Wanneer werd de predikantenschool van Calvijn opgericht?

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

- **Waarom** zorgde de Hervorming ervoor dat er een splitsing kwam in de kerk, waardoor er een katholieke kerk en een protestantse kerk ontstond?

.....

.....

.....

- **Hoe** verschillend is de leer van Luther en de leer van Calvijn? Gebruik in jouw antwoord de punten: Gods almacht, manier van geloven en politiek.

.....

.....

.....

Samenvatting/mindmap:

Opdracht 15: Kijk nu of je met de antwoorden van de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap kan maken van de paragraaf. Vraag waar nodig om hulp van de docent.

§2.3 Onrust in de Nederlanden

Opdracht 16: Lees de leertekst mee terwijl het voorgelezen wordt via de online lesmethode.

Lees/luister en gebruik: De Nederlanden onder Karel V

Opdracht 17: Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 18: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 19: Beantwoord de volgende 5w1h-vragen:

- **Wat** waren de Nederlanden in de Middeleeuwen?

.....

.....

.....

- **Wie** was Karel V?

.....

.....

.....

- **Waar** lagen de belangrijkste/welvarendste steden van de Nederlanden?

.....

.....

.....

- **Wanneer**-vragen:

- o Wanneer erfde Karel V de Nederlanden?

.....

.....

.....

- o Wanneer had Karel V bijna de gehele Nederlanden onder zich (op het bisdom Luik na)?

.....

.....

.....

- **Waarom werd Karel V landsheer van de Nederlanden? Gebruik het woord erfopvolging.**

.....

.....

.....

- **Hoe breidde Karel V zijn Rijk uit?**

.....

.....

.....

Lees/luister en gebruik: Het bestuur van de Nederlanden

Opdracht 20: Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 21: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 22: Beantwoord de volgende 5w1h-vragen:

- **Wat was er bijzonder aan het bestuur van de Nederlanden? Gebruik in jouw antwoord het begrip (gewestelijke) Staten.**

.....

.....

.....

- **Wie-vragen:**

- o **Wie was de vertegenwoordiger van Karel V in de Nederland?**

.....

.....

.....

- o **Wie waren de plaatsvervangers van Karel V in de gewesten?**

.....

.....

.....

- **Waar moest Karel V naartoe in de Nederlanden om extra geld vragen?**

.....

.....

.....

- **Wanneer** was de landvoogd(es) aanwezig?

.....

.....

.....

- **Waarom** was het bestuur van de Nederlanden onhandig voor Karel V als hij belastingen wilde heffen?

.....

.....

.....

- **Hoe** zag het bestuur van de Nederlanden eruit onder Karel V? Leg jouw antwoord uit aan de hand van bron 16.

.....

.....

.....

Lees/luister en gebruik: Centralisatie van het bestuur

Opdracht 23: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 24: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 25: Maak zelf de wat-, waar- en wanneervragen en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat**?

.....

.....

.....

- **Wie** waren er boos op Karel V vanwege zijn centralisatie politiek?

.....

.....

.....

- **Waar**?

.....

.....

.....

- **Wanneer**?

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

- **Waarom** waren deze mensen (uit de wie-vraag) boos over de centralisatie politiek?

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

- Leg uit **hoe** de centralisatie van Karel V er uit zag in de Nederlanden?
Benoem hierbij concrete voorbeelden

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

Lees/luister en gebruik: De strijd tegen kettters

Opdracht 26: Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 27: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 28: Maak zelf de wat-, wie-, waar- en wanneervragen en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat**?

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

- **Wie**?

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

- **Waar**?

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

- **Wanneer**?

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

- **Waarom** voerde Karel V het bloedplakkaat in?

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

- **Hoe** voerden de stadsbesturen van de Nederlanden het bloedplakkaat uit?

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

Lees/luister en gebruik: Filips II

Opdracht 29: Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 30: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 31: Maak zelf de wat-, wie-, waar- en wanneervragen en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat**.....?

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

- **Wie**- vragen

o **Wie**.....?

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

o **Wie**?

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

- **Waar**?

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

- **Wanneer**?

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

- **Waarom** mocht Margaretha van Parma de Staten-Generaal niet bij elkaar roepen van Filips II?

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

- **Hoe** probeerde Filips II de controle over het bestuur van de Nederlanden te bewaren? (bestaat uit 2 punten)

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

Samenvatting/mindmap:

Opdracht 32: Kijk nu of je met de antwoorden van de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap kan maken van de paragraaf. Vraag waar nodig om hulp van de docent.

§2.4 De Opstand breekt uit

Opdracht 33: Lees de leertekst mee terwijl het voorgelezen wordt via de online lesmethode.

Lees/luister en gebruik: Het smeekschrift

Opdracht 34: Markeer de kernzin van deze tekst.

Opdracht 35: Bespreek de kernzin met de docent.

Opdracht 36: Beantwoord de volgende 5w1h-vragen:

- **Wat** is het Smeekschrift?

.....

.....

.....

- **Wie** boden het Smeekschrift aan?

.....

.....

.....

- **Waar** woonde Filips II toen het Smeekschrift werd aangeboden?

.....

.....

.....

- **Wanneer** werd het Smeekschrift aangeboden?

.....

.....

.....

- **Waarom** boden de edelen een Smeekschrift aan, aan Margaretha van Parma?

.....

.....

.....

- **Hoe** reageerde Margaretha van Parma op het Smeekschrift?

.....

.....

.....

Lees/luister en gebruik: De beeldenstorm

Opdracht 37: Markeer de kernzin van deze tekst.

Opdracht 38: Bespreek de kernzin met de docent.

Opdracht 39: Maak zelf de wat-, wie- en wanneervragen en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat**?

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

- **Wie**?

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

- **Waar** vond de Beeldenstorm plaats?

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

- **Wanneer**?

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

- **Waarom** werden alle beelden en andere voorwerpen uit de katholieke kerken verwijderd?

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

- **Hoe** zorgden de hagenpreken ervoor dat de mensen overgingen op actie en de Beeldenstorm uitbrak?

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

Lees/luister en gebruik: De komst van Alva

Opdracht 40: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 41: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 42: : Maak zelf de wat-, wie-, waar- en wanneervragen en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat**?

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

- **Wie-vragen:**

o **Wie**?

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

o **Wie**?

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

- **Waar**?

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

- **Wanneer**?

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

- **Waarom** vluchtten de edelen en protestanten als Filips II orde in de Nederlanden wil proberen te herstellen?

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

- Hoe herstelde de Hertog van Alva de orde in de Nederlanden? Gebruik in je antwoord het begrip Raad van Beroerten.

.....

.....

.....

Lees/luister en gebruik: Oorlog in de Nederlanden

Opdracht 43: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 44: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 45: : Maak zelf de wat-, wie-, waar- en wanneervragen en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat**?

.....

.....

.....

- **Wie**?

.....

.....

.....

- **Waar**?

.....

.....

.....

- **Wanneer**?

.....

.....

.....

- **Waarom sloten andere steden in Holland en Zeeland zich bij Willem van Oranje aan na de inname van Den Briel?**

.....

.....

.....

- Hoe reageerde de Hertog van Alva op het overlopen van de steden naar de kant van Willem van Oranje?

.....

.....

.....

Samenvatting/mindmap:

Opdracht 46: Kijk nu of je met de antwoorden van de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap kan maken van de paragraaf. Vraag waar nodig om hulp van de docent.

§2.5 De breuk wordt definitief

Opdracht 47: Lees de leertekst mee terwijl het voorgelezen wordt via de online lesmethode.

Lees/luister en gebruik: De Spaanse Furie

Opdracht 48: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 49: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 50: Beantwoord de 5w1h-vragen:

- **Wat**-vragen:

- o Wat was de Spaanse Furie?

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

- o Wat staat er in de Pacificatie van Gent?

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

- **Wie** misdroegen zich bij de Spaanse Furie?

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

- **Waar** vond onder andere de Spaanse Furie plaats? Noem 2 steden.

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

- **Wanneer**-vragen:

- o Wanneer vond de Spaanse Furie?

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

- Wanneer vond de ondertekening van de Pacificatie van Gent plaats?

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

- **Waarom** misdroegen de mensen (uit de wie-vraag) zich bij de Spaande Furie?

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

- **Hoe** moest de Pacificatie van Gent de Spaanse Furie oplossen?

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

Lees/luister en gebruik: De Unie van Atrecht en de Unie van Utrecht

Opdracht 51: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 52: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 53: Maak zelf de wat-, wie-, waar- en wanneervragen en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat** - vragen?

- Wat?

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

- Wat?

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

- **Wie**-vragen:

- Wie?

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

o **Wie**?

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

- **Waar**?

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

- **Wanneer**?

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

- **Waarom** was de Pacificatie van Gent in de praktijk geen succes?

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

- **Hoe** reageerde Filips II op de Unie van Utrecht? Gebruik in jouw antwoord het woord vogelvrij.

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

Lees/luister en gebruik: De afzwering van Filips II

Opdracht 54: Markeer de kernzin van deze tekst.

Opdracht 55: Bespreek de kernzin met de docent.

Opdracht 56: Maak zelf de wat-, wie-, waar- en wanneervragen en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat**?

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

- **Wie-vragen:**
 - o Wie?

.....

.....

.....

- o Wie?

.....

.....

.....

- **Waar**?

.....

.....

.....

- **Wanneer**?

.....

.....

.....

- **Waarom** waren de gewesten van de Unie van Utrecht op zoek naar een sterke bondgenoot tegen Filips II en zijn leger?

.....

.....

.....

- **Hoe** zorgde het Plakkaat van Verlatinghe ervoor dat de Nederlanden een onafhankelijk land werd van Spanje?

.....

.....

.....

Samenvatting/mindmap:

Opdracht 57: Kijk nu of je met de antwoorden van de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap kan maken van de paragraaf. Vraag waar nodig om hulp van de docent.

§2.6 De Republiek ontstaat

Opdracht 58: Lees de leertekst mee terwijl het voorgelezen wordt via de online lesmethode.

Lees/luister en gebruik: De geboorte van de Republiek

Opdracht 59: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 60: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 61: Beantwoord de 5w1h-vragen:

- **Wat** was de oorzaak dat de gewesten niet konden samenwerken met de Hertog van Anjou?

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

- **Wie**-vragen:

- o Wie was de Hertog van Anjou?

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

- o Wie was Balthasar Gerards?

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

- **Waar**-vragen:

- o Waar kwam de Hertog van Anjou vandaan?

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

- o Waar kwam de Graaf van Leicester vandaan?

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

- **Wanneer** besloot de Staten-Generaal om zonder vorst verder te gaan?

.....

.....

.....

- **Waarom** besloot de Staten-Generaal om zonder vorst verder te gaan?

.....

.....

.....

- **Hoe** werd Willem van Oranje vermoord? Gebruik in jouw antwoord de volgende woorden: Balthasar Gerards, Delft en gewerschot.

.....

.....

.....

Lees/luister en gebruik: Staatsinrichting: Het bestuur van de Republiek

Opdracht 62: Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 63: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 64: Maak zelf de wat-, wie-, waar- en wanneervragen en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat**?

.....

.....

.....

- **Wie**?

.....

.....

.....

- **Waar**?

.....

.....

.....

- **Wanneer**?

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

- **Waarom** hadden de raadpensionaris en de stadhouder vaak ruzie met elkaar?

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

- **Hoe** zag het bestuur van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden eruit? Maak dit duidelijk met behulp van een tekening.

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

Lees/luister en gebruik: Oorlog, bestand en eindelijk vrede

Opdracht 65: Markeer de 4 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 66: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 67: Maak zelf de wat-, wie-, waar- en wanneervragen en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat**?

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

- **Wie-vragen:**

○ **Wie**?

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

○ **Wie**?

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

- **Waar**?

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

- **Wanneer**?

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

- **Waarom-** vragen:

- Waarom werd het Twaalfjarig bestand getekend? Geef voor beide partijen één reden voor het ondertekenen.

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

- Waarom werden de nieuw veroverde gebieden, in het huidige Brabant en Limburg, Generaliteitslanden genoemd?

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

- **Hoe kwam er een einde aan de Opstand/Tachtigjarige oorlog? Leg daarbij het belangrijkste punt van deze vrede uit.**

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

Samenvatting/mindmap:

Opdracht 68: Kijk nu of je met de antwoorden van de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap kan maken van de paragraaf. Vraag waar nodig om hulp van de docent.

Bijlage 17: Eindinterviews met drie deelnemende dyslectische leerlingen

Interviews vonden allemaal plaats op 25 januari 2023

Leerling 1:

Wat vond je fijn aan het gekregen ontwerp? Leg uit waarom.

Ik vond de vragen bij de tekst erg fijn. Hierdoor kon ik gericht kijken en was het voor mij makkelijker leren.

Wat vond je minder fijn? Leg uit waarom.

Wij kregen dit natuurlijk een week voor het proefwerk. Voor de hoeveelheid werk die de opdrachten van ons vroegen, kregen wij erg weinig tijd.

Wat kan volgens jouw verbeterd worden?

Ik vind het zelf verzinnen van die vragen erg lastig, dus ik zou die graag de volgende keer gewoon al willen hebben.

Is er een reden dat je niet aan mij hebt gevraagd of de kernzinnen kloppen?

Nee er was niet perse een reden dat ik niet durf, maar ik wilde gewoon door blijven werken, omdat wij weinig tijd hadden.

Hoe vaak heb jij de voorleesmogelijkheid van de online lesmethode gebruikt?

Ik heb de voorleesmogelijkheid één keer geprobeerd, maar voor de rest niet echt omdat ik de teksten al een keer had gelezen.

Wat was de reden dat je verschillende kleuren markeerstift hebt gebruikt?

Ik denk dat de reden was, dat elke zin dan even veel aandacht kan krijgen. Als ik elke keer dezelfde kleur gebruikt, vallen de zinnen voor mij niet altijd meer op. Op deze manier lukte dat wel.

Kon je goed de 5w1h-vragen invullen? Leg jouw antwoord uit.

Ja, de vragen die gegeven waren, waren goed in te vullen. Ze gaven een indicatie waar ik in de tekst moest kijken en zo dus de belangrijke punten uit de tekst kon halen.

Kon je goed de 5w1h-vragen zelf maken? Leg jouw antwoord uit

Het was moeilijk. Een antwoord zoeken was niet moeilijk, maar het lukte niet altijd om een vraag te maken.

Had je een idee dat de 5w1h-vragen hielpen bij het maken van een samenvatting/mindmap? Waarom wel of waarom niet?

Geen idee, had wel het idee dat ik de verbanden beter zag met de lijntjes op de mindmap, maar weet niet goed of dit komt door de 5w1h.

Welke afbeeldingen vond je onduidelijk?

Ik had geen afbeelding die ik onduidelijk vond. Ik vond ze juist fijn in de tekst, het gaf mij echt een beeld van de tekst. Het was ook fijn dat er duidelijk naar verwezen werd, want daardoor wist ik precies waar het bij hoorde.

Zou je graag nog een ontwerp op deze manier van een hoofdstuk willen? Waarom wel of waarom niet?

Ja dat zou ik erg fijn vinden. Ik heb meer overzicht van de teksten en de teksten zijn veel gemakkelijker te lezen en te leren voor mij.

Leerling 2:

Wat vond je fijn aan het gekregen ontwerp? Leg uit waarom.

Het was voor mij een controlepunt of ik de tekst wel goed begreep. Hierdoor wist ik waar ik extra aandacht aan kon besteden, zeker met de afbeeldingen.

Wat vond je minder fijn? Leg uit waarom.

Het zelf maken van de vragen vond ik moeilijk. Ik wist niet zo goed wat ik dan aan de tekst kon vragen en wat daar het antwoord van was.

Wat kan volgens jouw verbeterd worden?

Ik zou het fijn vinden als ik overal al de juiste vragen had. Daarnaast had ik meer met bronnen willen oefenen, zoals deze in het werkboek staan en in de toets.

- eigen aantekening: uitgelegd dat het niet een werkboek op zich was, maar opdrachten om de tekst beter te begrijpen.

Is er een reden dat je niet aan mij hebt gevraagd of de kernzinnen kloppen?

Ik had eerst de teksten doorgelezen en ik markeer dan automatisch al tekst waarbij ik denk dat het belangrijk is. Dus toen ik de vraag zag, had het niet echt zin meer in mijn gedachten, want ik had al van alles gemarkeerd.

Hoe vaak heb jij de voorleesmogelijkheid van de online lesmethode gebruikt?

Ik heb de teksten in stukken gedeeld. Dus op dag 1 deed ik paragraaf 1 en 2 en zo verder. Toen heb ik geluisterd, maar toen ik echt ging leren heb ik de voorleesmogelijkheid niet meer gebruikt.

Kon je goed de 5w1h-vragen invullen? Leg jouw antwoord uit.

Ja hoor, dat ging wel goed. Ik had een paar vragen die ik onduidelijk vond. Maar door goed te lezen en hulp van mijn ouders lukte het aardig. Ik kon het niet aan u vragen want ik was afwezig.

Had je een idee dat de 5w1h-vragen hielpen bij het maken van een samenvatting/mindmap? Waarom wel of waarom niet?

Ik had niet echt het idee dat het hielp, vooral omdat ik het moeilijk vond om zelf de vragen te verzinnen. Dus als ik dat niet wist, dan lukte het ook niet in de samenvatting/mindmap.

Welke afbeeldingen vond je onduidelijk?

Nee die waren juist ontzettend fijn! De tekst kreeg meer beeld voor mij waardoor ik het makkelijker kon begrijpen.

Zou je graag nog een ontwerp op deze manier van een hoofdstuk willen? Waarom wel of waarom niet?

Ja ik heb heel fijn kunnen leren. De plaatjes waren duidelijk en ook het schema met de verschillen tussen Luther en Calvijn was ook fijn en overzichtelijk.

Leerling 3:

Wat vond je fijn aan het gekregen ontwerp? Leg uit waarom.

Het ontwerp was voor mij net het zetje wat ik nodig had waarbij de stof allemaal met elkaar klikte. Ik snapte het in de les al, maar door de extra afbeeldingen en het gericht kijken naar de teksten, kon ik de verbanden beter zien.

Wat vond je minder fijn? Leg uit waarom.

Ik vond dat het wel ontzettend veel was. Daardoor was ik bang dat het te veel tijd ging kosten.

Wat kan volgens jouw verbeterd worden?

Ik denk dat het beter is als er minder opdrachten in zitten. Geeft meer rust voor mij denk ik.

Is er een reden dat je niet aan mij hebt gevraagd of de kernzinnen kloppen?

Nee daar is geen speciale reden voor. Ik wilde net als leerling 1 lekker doorwerken. Misschien had ik het wel gedaan als ik meer tijd had gehad.

Hoe vaak heb jij de voorleesmogelijkheid van de online lesmethode gebruikt?

Ik heb de voorleesmogelijkheid gebruikt als ik een stukje tekst niet snapte. Dat is twee keer voorgekomen.

Wat was de reden dat je verschillende kleuren markeerstift hebt gebruikt?

Daar zat niet echt een reden voor in. Ik kan zo gewoon in één opslag zien wat de belangrijke zinnen zijn.

Kon je goed de 5w1h-vragen invullen? Leg jouw antwoord uit.

Ja de vragen die gegeven waren, die kon ik goed vinden.

Kon je goed de 5w1h-vragen zelf maken? Leg jouw antwoord uit

De stukken tekst die ik echt moeilijk vond, daar had ik dan ook inderdaad moeite mee om daar vragen voor te verzinnen. Dus dat lukte niet altijd. Ik heb het wel geprobeerd.

Had je een idee dat de 5w1h-vragen hielpen bij het maken van een samenvatting/mindmap? Waarom wel of waarom niet?

Ja de vragen die ik wist en kon invullen die zorgden er wel voor dat ik daar goed een mindmap van kon maken. Ik heb deze alleen op andere vellen gemaakt en die liggen thuis.

Welke afbeeldingen vond je onduidelijk?

Geen één afbeelding. De afbeeldingen gaven juist een beeld aan de tekst, waardoor ik precies wist waar het over ging.

Zou je graag nog een ontwerp op deze manier van een hoofdstuk willen? Waarom wel of waarom niet?

Ja ik zou zeker graag nog een keer dit zo willen doen, alleen wel met minder vragen en ook minder zelf de vragen maken. Ik denk wel dat het mij geholpen heeft.

Bijlage 18: Resultaten focusgroep niet-dyslectische leerlingen

Deelnemers: 10 leerlingen van de dorpschool hebben meegedaan

Situatie: De focusgroep heeft donderdag 12 januari 2023 tijdens het eerste lesuur naar de begrippenlijst gekeken. Dit betreft twee klassen, waarbij de havo/vwo klas zich al had voorbereid op het proefwerk, en de havo klas gaf toe dat zij dit nog niet hadden gedaan. Deze situatie kan invloed hebben gehad op hoe goed de leerlingen de begrippen al kenden en daar al een beeld over hadden gevormd

| Begrip | Havo- leerlingen | Havo vwo- leerlingen | Totaal |
|-------------------------|---|---|---|
| Beeldenstorm | Helpt: 7 | Helpt: 3 | Helpt: 10 |
| Generaliteitslanden | Helpt: 5 Helpt niet: 2 | Helpt niet: 2 Geen idee: 1 | Helpt: 5 Helpt niet: 4 Geen idee: 1 |
| Gewest | Helpt: 6 Helpt niet: 1 | Helpt: 2 Opmerking van 1 leerling: maak het iets specifieker | Helpt: 7 Helpt niet: 1 |
| Hagenpreek | Helpt: 7 | Helpt: 3 | Helpt: 10 |
| Hervorming | Helpt: 7 | Helpt: 1 Helpt niet: 1 Geen idee: 1 | Helpt: 8 Helpt niet: 1 Geen idee: 1 |
| Humanist | Helpt: 5 Geen idee: 2 | Helpt: 3 | Helpt: 8 Geen idee: 2 |
| Inquisitie | Helpt: 5 Helpt niet: 1 Geen idee: 1 | Helpt: 3 | Helpt: 8 Helpt niet: 1 Geen idee: 1 |
| Rooms-katholiek | Helpt: 5 Helpt niet: 1 Geen idee: 1 | Helpt: 1 Helpt niet: 1 Geen idee: 1 | Helpt: 6 Helpt niet: 2 Geen idee: 2 |
| Ketter | Helpt: 6 Helpt niet: 1 - Leerling van helpt niet: Vuur moet beter in beeld | Helpt: 2 Geen idee: 1 | Helpt: 8 Helpt niet: 1 Geen idee: 1 |
| Landsheer | Helpt: 6 Geen idee: 1 | Helpt: 3 | Helpt: 9 Geen idee: 1 |
| Landvoogd(es) | Helpt: 7 | Helpt: 3 | Helpt: 10 |
| Pacificatie van Gent | Helpt: 5 Geen idee: 2 | Helpt: 2 Geen idee: 1 | Helpt: 7 Geen idee: 3 |
| Plakkaat | Helpt: 4 Helpt niet: 1 Geen idee: 2 | Helpt: 3 | Helpt: 7 Helpt niet: 1 Geen idee: 2 |
| Predikant | Helpt: 5 Helpt niet: 2 | Helpt: 2 Geen idee: 1 | Helpt: 7 Helpt niet: 2 Geen idee: 1 |
| Privilege | Helpt: 1 | Helpt: 2 | Helpt: 3 |

| | | | |
|--|---|-------------------------------|---|
| | Helpt niet: 4 Geen idee: 2 | Geen idee: 1 | Helpt niet: 4 Geen idee: 3 |
| Protestant | Helpt: 4 Helpt niet: 2 Geen idee: 1 | Helpt: 3 | Helpt: 7 Helpt niet: 2 Geen idee: 1 |
| Raad van Beroerten | Helpt: 5 Helpt niet: 1 Eén leerling: Half half | Helpt: 3 | Helpt: 8 Helpt niet: 1 |
| Raadpensionaris | Helpt: 2 Helpt niet: 4 Geen idee: 1 | Helpt: 3 | Helpt: 5 Helpt niet: 4 Geen idee: 1 |
| Reformatie | Helpt niet: 1 (bijzonder want bij hervorming wel staan dat die afbeelding helpt Niks ingevuld: 6 | Helpt: 1 Niks ingevuld: 2 | Helpt: 1 Helpt niet: 1 Niks: 8 |
| Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden | Helpt: 7 | Helpt: 3 | Helpt: 10 |
| Smeekschrift | Helpt: 7 | Helpt: 3 | Helpt: 10 |
| Spaanse Furie | Helpt: 7 | Helpt: 3 | Helpt: 10 |
| Stadhouder | Helpt: 4 Helpt niet: 2 Geen idee: 1 | Helpt: 3 | Helpt: 7 Helpt niet: 2 Geen idee: 1 |
| Staten (gewestelijke) | Helpt: 5 Geen idee: 1 Niks ingevuld: 1 | Helpt: 3 | Helpt: 8 Geen idee: 1 Niks: 1 |
| Staten-Generaal | Helpt: 2 Helpt niet: 4 Eén leerling: Half half | Helpt: 3 | Helpt: 5 Helpt niet: 4 |
| Tiende Penning | Helpt: 4 Helpt niet: 2 Geen idee: 1 | Helpt niet: 1 Geen idee: 2 | Helpt: 5 Helpt niet: 2 Geen idee: 3 |
| Unie van Utrecht | Helpt: 7 | Helpt: 3 | Helpt: 10 |
| Unie van Atrecht | Helpt: 7 | Helpt: 3 | Helpt: 10 |
| Watergeus | Helpt: 5 Helpt niet: 2 | Helpt: 3 | Helpt: 8 Helpt niet: 2 |

Bijlage 19: Leerlingenmateriaal 5w1h-vragen

Leerling 1:

§2.3 Onrust in de Nederlanden

Opdracht 16: Lees de leertekst mee terwijl het voorgelezen wordt via de online lesmethode.

Lees/luister en gebruik: De Nederlanden onder Karel V

Opdracht 17: Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 18: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 19: Beantwoord de volgende 5w1h-vragen:

- Wat waren de Nederlanden in de Middeleeuwen?

De Nederlanden bestond uit een groot aantal kleine hertogdommen, graafschappen en bisdommen.

- Wie was Karel V?

Karel V was iemand uit de familie Habsburg.

- Waar lagen de belangrijkste/welvarendste steden van de Nederlanden?

De steden in Vlaanderen en Brabant waren het welvarendst en Antwerpen was de belangrijkste van Europa.

- Wanneer-vragen:

o Wanneer erfde Karel V de Nederlanden?

In 1515 erfde Karel V deze gebieden (de Nederlanden) niet helemaal.

o Wanneer had Karel V bijna de gehele Nederlanden onder zich (op het bisdom Luik na)?

In 1543 bezat Karel V op de bisdom Luik na de hele Nederlanden.

- Waarom werd Karel V landsheer van de Nederlanden? Gebruik het woord erfopvolging.

- Hoe breidde Karel V zijn Rijk uit?

Door gebieden te kopen en veroveren bezat Karel V zijn Rijk uit.

Lees/luister en gebruik: Het bestuur van de Nederlanden

Opdracht 20: Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 21: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 22: Beantwoord de volgende 5w1h-vragen:

- Wat was er bijzonder aan het bestuur van de Nederlanden? Gebruik in jouw antwoord het begrip (gewestelijke) Staten.

In de Staten zaten voorwaarts edelen, geestelijken en afgevaardigden van steden van het gewest.

- Wie-vragen:

o Wie was de vertegenwoordiger van Karel V in de Nederland?

Hij liet zich dan vertegenwoordigen door een landvoogd.

o Wie waren de plaatsvervaardigers van Karel V in de gewesten?

- Waar moest Karel V naartoe in de Nederlanden om extra geld vragen?

Lees/luister en gebruik: De beeldenstorm

Opdracht 37: Markeer de kernzin van deze tekst.

Opdracht 38: Bespreek de kernzin met de docent.

Opdracht 39: Maak zelf de wat-, wie- en wanneer-vragen en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- Wat waren hoge preken?

Wat waren hoge preken? Het waren preken in de open lucht buiten de stadsmuren.

- Wie ...?

- Waar vond de Beeldenstorm plaats?

De beelden storm begon vanuit Vlaanderen en verspreidde over de hele Nederlanden.

- Wanneer brak de beelden storm uit?

De beelden storm brak uit in de zomer van 1566.

- Waarom werden alle beelden en andere voorwerpen uit de katholieke kerken verwijderd?

Om de kerken voor hun eigen kerstentekeningen te gebruiken moesten alle beelden worden verwijderd, samen met alle andere voorwerpen die volgens Protestanten onnatuurlijk waren.

- Hoe zorgden de hagenpreken ervoor dat de mensen overgingen op actie en de Beeldenstorm uitbrak?

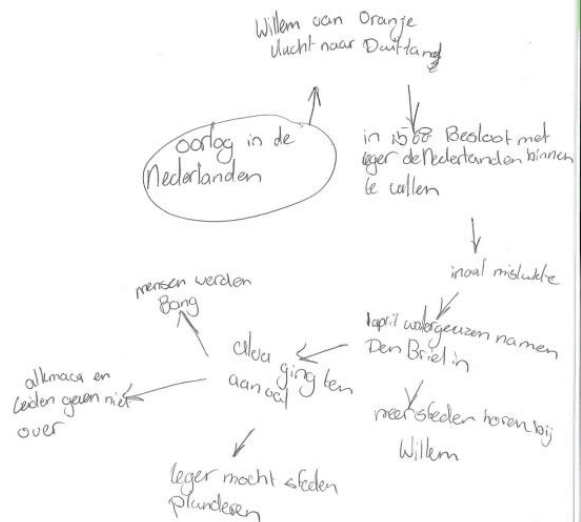
Sommige predikanten riepen tijdens hagenpreken de aanwezige mensen op de katholieke kerk af te zetten voor predikanten tekent op afgodengedrochten van andere goden.

- Hoe reageerde de Hertog van Alva op het overlopen van de steden naar de kant van Willem van Oranje?

Alva ging even tot aanval.

Samenvatting/mindmap:

Opdracht 46: Kijk nu of je met de antwoorden van de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap kan maken van de paragraaf. Vraag waar nodig om hulp van de docent.



Leerling 2:

Lees/luister en gebruik: De komst van Alva

Opdracht 40: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 41: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 42: Maak zelf de wat-, wie-, waar- en wanneer-vragen en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- Wat was de reden dat Alva naar Nederland kwam?
 Filips vond dat er een herbevoering van de Nederlanden was.
 tegen de bezetting door Spanje.

- Wie-vragen:

o Wie is Alva?
 de beste generaal van Filips II

o Wie.....?

- Waar kwam Alva met zijn leger aan?
 Brussel

- Wanneer.....?

- Waarom vluchtten de edelen en protestanten als Filips II orde in de Nederlanden wil proberen te herstellen?

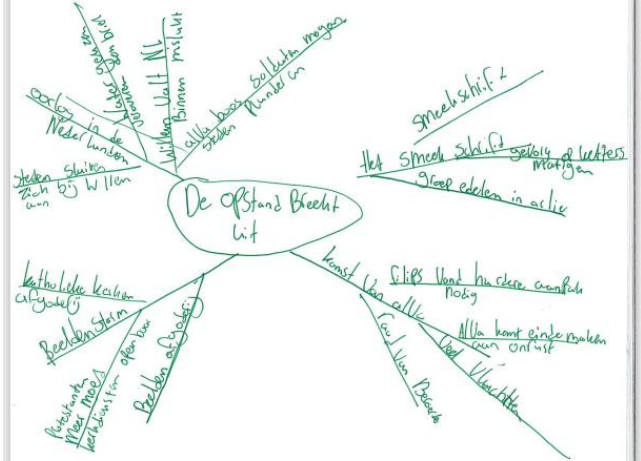
Alva kwam een einde aan de onrust. Hij was een vrees aan hem.
 Waren bang dat Alva hen iets ging doen.

- Hoe reageerde de Hertog van Alva op het overlopen van de steden naar de kant van Willem van Oranje?

Hij was boos en ging in tegen van de steden die zich met
 het gewone overgaven. Hij gaf...
 plunderen...

Samenvatting/mindmap:

Opdracht 46: Kijk nu of je met de antwoorden van de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap kan maken van de paragraaf. Vraag waar nodig om hulp van de docent.



Leerling 3:

§2.2 Onrust in de kerk

Opdracht 5: Lees de leertekst mee terwijl het voorgelezen wordt via de online lesmethode.

Lees/luister en gebruik: Erasmus en de kritiek op de kerk

Opdracht 6: Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 7: Bespreek de kernzinnen met de docent.

Opdracht 8: Beantwoord de 5w1h-vragen:

- Wat is een humanist?

Humanisten bewonderden de cultuur van de klassieke oudheid.
 Ze bestudeerden de werken van Griekse en Romeinse geleerden,
 filosofen en dichters als Plato, Vergilius en Seneca. Ook hielden
 zij zich bezig met de studie van de Bijbel.

- Wie was Erasmus?

Erasmus was een humanist. Hij was een van de beroemde
 geleerden van zijn tijd. Hij leefde van 1466 tot 1536. Hij
 kwam uit Rotterdam.

- Waar kwam Erasmus vandaan?

Erasmus kwam uit Rotterdam.

- Wanneer leefde Erasmus?

Erasmus leefde van 1466 tot 1536. In zijn tijd was
 hij de beroemdste geleerde.

- Waarom schreef Erasmus een nieuwe vertaling van het Nieuwe Testament?

Erasmus vond dat de vertaling die in de
 middeleeuwen was gebruikt, niet goed was.

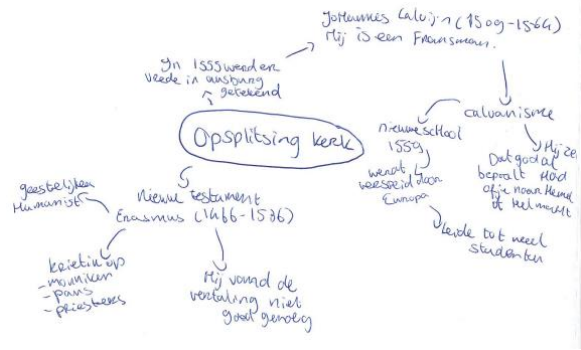
- Hoe zag de kritiek van humanisten op de Kerk eruit? Beschrijf deze kritiek.

De kritiek bestond vooral uit dingen die de priesters
 en monniken deden die tegen de Bijbel in gingen.

- Waarom zorgde de Hervorming ervoor dat er een splitsing kwam in de kerk, waardoor er een katholieke kerk en een protestantse kerk ontstond?
Omdat door de 95 stellingen zijn de 2 geloven uit elkaar gesplitst in 1517

- Hoe verschillend is de leer van Luther en de leer van Calvin? Gebruik in jouw antwoord de punten: Gods almacht, manier van geloven en politiek.
Luther met opmerking voor God, maar Calvin Calvijn was dat van de mens, maar daad of deelt. Oprecht geloven in God hebben bij God en subse leven. God kan die vrede schenken. Maar dat is niet deed wat God wilde de vrede te brengen. Maar je niet in de vrede geloven.

Samenvatting/mindmap:
 Opdracht 15: Kijk nu of je met de antwoorden van de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap kan maken van de paragraaf. Vraag waar nodig om hulp van de docent.



- Waar was Maastricht stads konink van...?
Van Brabant s. Hertogenbosch moerrecht

- Wanneer was de wapen stil stand...?
Dat was in 1609

- Waarom- vragen:
 o Waarom werd het Twaalfjarig bestand getekend? Geef voor beide partijen één reden voor het ondertekenen.
*- Het was niet goed voor de handel
 - te wapen allebei more en hadden weinig geld*

o Waarom werden de nieuw veroverde gebieden, in het huidige Brabant en Limburg, Generaliteitslanden genoemd?

- Hoe kwam er een einde aan de Opstand/Tachtigjarige oorlog? Leg daarbij het belangrijkste punt van deze vrede uit.
Engeland... hielp... ons... en... moedige en een... elke... was...

Samenvatting/mindmap:
 Opdracht 88: Kijk nu of je met de antwoorden van de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap kan maken van de paragraaf. Vraag waar nodig om hulp van de docent.

Bijlage 20: Leerlingenmateriaal leertekst

Leerling 1:

Spplitsing in de kerk



Bron 9: De Vrede van Augsburg.

Omdat Luther weigerde zijn kritiek in te trekken, verklaarde Karel V hem vogelvrij. Luther viel nu buiten de wet en iedereen mocht hem ongestraft iets aandoen. Sommige Duitse vorsten waren het echter eens met Luthers ideeën en beschermden hem. Binnen het Duitse rijk brak oorlog uit tussen de katholieke vorsten onder leiding van de keizer en de Lutherse vorsten. Het lukte de keizer niet de religieuze eenheid te herstellen. In 1555 werd de Vrede van Augsburg gesloten (bron 9). Voortaan mocht iedere vorst in zijn gebied het geloof van zijn onderdanen bepalen. Zo had de Hervorming die Luther was begonnen geleid tot de stichting van een nieuwe kerk: de protestantse.

Na Luther kwamen er meer hervormers. Zo ontstonden er verschillende protestantse kerken. **De Fransman Johannes Calvin (1509-1564, bron 10) legde veel meer dan Luther de nadruk op Gods almacht; volgens hem had God al van tevoren bepaald welke mensen na hun dood naar de hemel zouden gaan, en wie naar de hel. Zijn aanhangers vonden dat je God moest eren door te bidden en sober te leven.**



Bron 10: Johannes Calvin.

Een ander belangrijk verschil tussen Luther en Calvin was hun houding tegenover de overheid. Volgens Luther waren alle vorsten door God aangesteld. Onderdanen moesten hun vorst daarom altijd gehoorzamen, ook al deed hij verkeerde dingen. Calvin vond dat je niet hoefde te gehoorzamen als een bevel van de vorst in strijd was met de wil van God. Calvin stichtte in 1559 in het Zwitserse Genève een school om predikanten op te leiden. De school trok studenten uit alle landen van Europa; die zijn leer verder verspreiden.

| | Maarten Luther | Johannes Calvin |
|--------------------|--|--|
| Gods almacht | Aleen met Gods genade kom je in de hemel komen. | God had van tevoren al bepaald wie er naar de hemel en de hel gaat. |
| Manier van geloven | Oprecht in God geloven. | Bidden tot God en sober leven. |
| Politiek | Alle vorsten waren door God aangesteld en dus gehoorzamen ondanks de verkeerde dingen. | Je hoefde de vorst niet te gehoorzamen als die in strijd was met de wil van God. |

Bron 11: Schema met verschillen tussen Luther en Calvin.

Oorlog in de Nederlanden

Willem van Oranje was naar Dillenburg in het Duitse graafschap Nassau gevlucht, waar zijn familie vandaan kwam. De Raad van Beroerten nam hem al zijn bezittingen in de Nederlanden af. Willem besloot in 1568 met een leger de Nederlanden binnen te vallen. In de pamfletten die hij liet verspreiden vertelde hij dat hij de Nederlanden wilde bevrijden van de 'tirant' Alva. De inval mislukte, maar in 1572 probeerde hij het opnieuw. Weer ging het mis, tot de **watergeuzen** op 1 april bij verrassing het havenstadje Den Briel innamen (bron 28).



Bron 28: Inname van Den Briel door de watergeuzen.

Andere steden in Holland en Zeeland sloten zich nu bij Willem van Oranje aan. Veel mensen waren boos omdat Alva een nieuwe belasting wilde invoeren: de **Tiende Penning**. **De Staten van Holland en Zeeland** benoemden **Willem van Oranje** opnieuw tot stadhouder. De Opstand leek nu niet meer te stoppen.



Bron 29: De hongerende bevolking na de opheffing van het beleg van Leiden.

Alva ging over tot de tegenaanval. Een voor een belegerde hij de opstandige steden. Als een stad zich niet vlug genoeg overgaf, kregen de soldaten toestemming de stad te plunderen als die toch werd veroverd. Veel steden waren daar doodsbang voor. Ze gaven zich over zodra het Spaanse leger verscheen. Maar op de lange duur werkte deze aanpak juist tegen Alva. De opstandelingen gebruikten de bloedbaden om hem en zijn soldaten zwart te maken. Alkmaar en Leiden besloten zich niet over te geven en hielden stand (bron 29). De Opstand bleek geen hopeloze zaak.

Leerling 2:

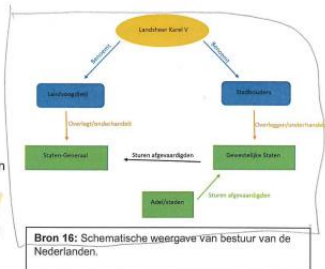
Het bestuur van de Nederlanden



Bron 15: De Nederlandse gewesten van Karel V in 1543.

De Nederlanden waarover Karel V heerste vormden geen eenheid (bron 15). Ze bestonden uit zeventien **gewesten**. Ieder gewest had zijn eigen regels en gewoonten. Om aan geld te komen, bijvoorbeeld voor het voeren van oorlog, moesten de landsheren steeds met ieder afzonderlijk gewest **onderhandelen** over de belasting. Dat gebeurde in de gewestelijke **Staten**. In de Staten zaten de voornaamste edelen, geestelijken en afgevaardigden van de steden van het gewest. Pas wanneer de landsheren hun oude **privileges** wilde bevestigen of nieuwe wilde geven, waren de Staten bereid hem de belasting te betalen.

Karel was ook keizer van het Heilige Roomse of Duitse Rijk en koning van Spanje. Hij verbleef daarom meestal **buiten** de Nederlanden. Hij liet zich dan vertegenwoordigen door een **landvoord(es)**. Binnen ieder afzonderlijk gewest benoemde hij een **stadhouder** als plaatsvervanger (bron 16).



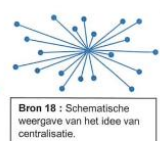
Bron 16: Schematische weergave van bestuur van de Nederlanden.



Bron 17: Het Paleis op de Coudenbergh in Brussel.

Centralisatie van het bestuur
Voor een landshere was het niet handig als ieder gewest zijn eigen regels en privileges had. Dat maakte het besturen erg ingewikkeld. Karel probeerde daarom het bestuur van de Nederlanden te verbeteren door meer vanuit Brussel te regeren, waar hij zijn **hof** had (bron 17). Dit noemen we **centralisatie** (bron 18).

Als Karel bijvoorbeeld snel geld nodig had, riep hij afgevaardigden uit alle gewesten tegelijk bij elkaar. Zo'n bijeenkomst heette de **Staten-Generaal**. De hertogen van Bourgondië waren hiermee begonnen en Karel zette deze gewoonte voort. In Mechelen kwam er een rechtbank, waar rechtszaken uit de hele Nederlanden werden behandeld. Ook stelde Karel speciale raden in die hem adviseerden over politieke en financiële zaken. Sommige raadsleden waren edelen, maar Karel benoemde ook ambtenaren die aan de universiteit hadden gestudeerd. Vaak kwamen die uit de burgerij.



Bron 18: Schematische weergave van het idee van centralisatie.

De edelen, die eerder alle mooie baantjes hadden gehad, waren bang dat ze hun inkomsten en macht zouden kwijtraken. Ook veel burgers uit de steden vonden dat al deze nieuwigheden in strijd waren met hun privileges. Ze waren gewend zichzelf te besturen en wilden dat graag zo houden.

De strijd tegen kettens

De hervormers hadden in de Nederlanden ook veel aanhangers gekregen. Karel V wilde echter dat al zijn onderdanen katholiek waren. Hij liet daarom **plakkaten** opstellen tegen de protestanten, die hij als **kettens** beschouwde. Een plakkaat uit 1550 was zo streng dat het bekend staat als het **Bloedplakkaat** (bron 19).

Bron 19: Het Bloedplakkaat

Wij verbieden alle leken om met elkaar over de Bijbel te discussiëren. Zeker niet over ingewikkelde, moeilijke zaken. Degenen die dit toch doen, zullen voor straf worden vervolgd en als verstoorders van de openbare orde worden veroordeeld. Als kettens hun dwalingen afzweren, zullen mannen met het zwaard worden gedood en vrouwen levend begraven. Wie zijn dwalingen, verkeerde meningen en ketterijen wil volhouden, wordt gestraft met de brandstapel. In alle gevallen wordt hun bezit in beslag genomen en verkocht.

De stadbesturen in de Nederlanden moesten zorgen voor de uitvoering van de plakkaten (bron 20). Maar ze hadden daar vaak weinig zin in. Ze vonden het **Bloedplakkaat** veel te streng. Bovendien wilden ze liever geen regels volgen die ze vanuit Brussel kregen. Door de nalatigheid van de stadsbesturen kwam er niet veel terecht van de uitvoering van het **Bloedplakkaat**.



Bron 20: Acht doopsgezinden te Amsterdam verbrand.

Leerling 3:

Oorlog in de Nederlanden

Willem van Oranje was naar Dillenburg in het Duitse graafschap Nassau gevlucht, waar zijn familie vandaan kwam. De Raad van Beroerten nam hem al zijn bezittingen in de Nederlanden af. Willem besloot in 1568 met een leger de Nederlanden binnen te vallen. In de pamfletten die hij liet verspreiden vertelde hij dat hij de Nederlanden wilde bevrijden van de 'tiran' Alva. De inval mislukte, maar in 1572 probeerde hij het opnieuw. Weer ging het mis, tot de **watergeuzen** op 1 april bij verrassing het havenstadje Den Briel innamen (bron 28).



Bron 28: Inname van Den Briel door de watergeuzen.

Andere steden in Holland en Zeeland sloten zich nu bij Willem van Oranje aan. Veel mensen waren boos omdat Alva een nieuwe belasting wilde invoeren: de **Tiende Penning**. De Staten van Holland en Zeeland benoemden Willem van Oranje opnieuw tot stadhouder. De Opstand leek nu niet meer te stoppen.



Bron 29: De hongerende bevolking na de opheffing van het beleg van Leiden.

Alva ging over tot de tegenaanval. Een voor een belegerde hij de opstandige steden. Als een stad zich niet vlug genoeg overgaf, kregen de soldaten toestemming de stad te plunderen als die toch werd veroverd. Veel steden waren daar doodsbang voor. Ze gaven zich over zodra het Spaanse leger verscheen. Maar op de lange duur werkte deze aanpak juist tegen Alva. De opstandelingen gebruikten de bloedbaden om hem en zijn soldaten zwart te maken. Alkmaar en Leiden besloten zich niet over te geven en hielden stand (bron 29). De Opstand bleek geen hopeloze zaak.

Bijlage 21: IPPA interview tabel

Leerling 1

Deel 1 afgenomen op 11-1-23. Leerling heeft soms twee cijfers opgeschreven, daarvan heb ik het hoogste getal meegerekend (rood).

Deel 2 afgenomen op 19-1-23.

| Problematische activiteiten | Belang volgens de leerling voor het ontwerp | Belang volgens de leerling na het ontwerp | Hoeveelheid moeite voor het ontwerp | Hoeveelheid moeite na het ontwerp |
|---|---|---|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Het lezen van de leertekst uit het geschiedenisboek | 4 | 4 | 5 | 2 |
| Het begrijpen van de leertekst uit het geschiedenisboek | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Het samenvatten van de leertekst uit het geschiedenisboek | 5 | 4 | 4 | 3 |
| Het leren van begrippen. | 4 | 4 | 2/3 | 2 |
| Het leren van de betekenis van begrippen. | 5 | 5 | 3 | 3 |
| Het leren schrijven van begrippen. | 4 | 3 | 3/4 | 1 |
| Het lezen van tekstbronnen. | 3 | 3 | 4 | 3 |
| Het begrijpen van tekstbronnen. | 4 | 3 | 4 | 3 |
| Ervaren probleemlast | 33 | 30 | 30 | 19 |
| Opmerkingen | Veel moeilijke woorden | | Lange teksten | |

Leerling 2

Deel 1 afgenomen op 9-1-23.

Deel 2 afgenomen op 25-1-23.

| Problematische activiteiten | Belang volgens de leerling voor het ontwerp | Belang volgens de leerling na het ontwerp | Hoeveelheid moeite voor het ontwerp | Hoeveelheid moeite na het ontwerp |
|---|--|--|--|--|
| Het lezen van de leertekst uit het geschiedenisboek | 5 | 4 | 2 | 2 |
| Het begrijpen van de leertekst uit het geschiedenisboek | 5 | 5 | 4 | 4 |
| Het samenvatten van de leertekst uit het geschiedenisboek | 3 | 2 | 3 | 4 |
| Het leren van begrippen. | 4 | 3 | 2 | 3 |
| Het leren van de betekenis van begrippen. | 4 | 3 | 2 | 3 |
| Het leren schrijven van begrippen. | 2 | 2 | 2 | 3 |
| Het lezen van tekstbronnen. | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Het begrijpen van tekstbronnen. | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Ervaren probleemlast | 30 | 26 | 20 | 25 |
| Opmerkingen | | | | |

Leerling 3

Deel 1 afgenomen op 11-1-23. Leerling heeft soms twee cijfers opgeschreven, daarvan heb ik het hoogste getal meegerekend (rood).

Deel 2 afgenomen op 19-1-23.

| Problematische activiteiten | Belang volgens de leerling voor het ontwerp | Belang volgens de leerling na het ontwerp | Hoeveelheid moeite voor het ontwerp | Hoeveelheid moeite na het ontwerp |
|---|--|--|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Het lezen van de leertekst uit het geschiedenisboek | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Het begrijpen van de leertekst uit het geschiedenisboek | 4 | 4 | 2 | 3 |
| Het samenvatten van de leertekst uit het geschiedenisboek | 3 | 5 | 3 | 3 |
| Het leren van begrippen. | 5 | 4 | 2 | 2 |
| Het leren van de betekenis van begrippen. | 4 | 4 | 2 | 2 |
| Het leren schrijven van begrippen. | 4 | 4 | 2/1 | 3 |
| Het lezen van tekstbronnen. | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Het begrijpen van tekstbronnen. | 4 | 4 | 2/3 | 2 |
| Ervaren probleemlast | 30 | 31 | 18 | 20 |
| Opmerkingen | Lange teksten begrijpen en lastige begrippen schrijven | Bij super lange teksten gaat het vaak fout | | |

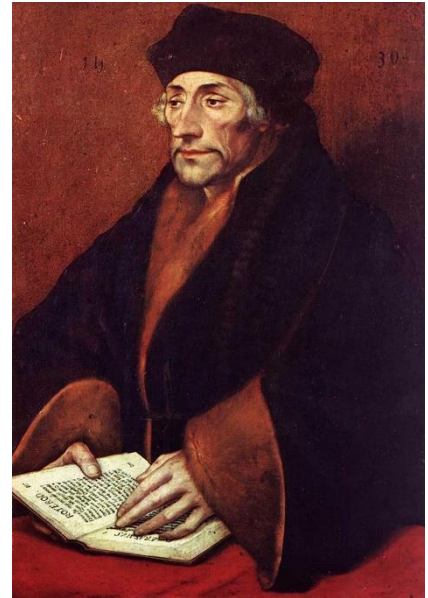
Hoofdstuk 2: De opstand

§2.1 Oriëntatie: Tachtig jaar oorlog

- Hoe ontstond er tussen circa 1550 en 1650 een Nederlandse staat?

Onrust in de kerk

Tegen het einde van de Middeleeuwen was er steeds meer kritiek gekomen op de katholieke kerk. Veel mensen vonden dat de paus, de bisschoppen, de priesters en monniken niet leefden op een manier die paste bij hun status van geestelijke. Ook waren mensen het niet eens met sommige ideeën van de kerk. Die kritiek werd versterkt door geleerden die de boeken van klassieke schrijvers en filosofen bestudeerden, zoals in bron 1. Ze lazen niet alleen Griekse en Romeinse schrijvers, maar ook de Bijbel en de boeken van de kerkvaders. Zo kwamen ze tot de conclusie dat veel ideeën en gebruiken binnen de kerk niet hoorden bij het oorspronkelijke christendom, maar er in de Middeleeuwen 'bij waren verzonnen'. Uiteindelijk leidde de kritiek tot een splitsing binnen de kerk. Een deel van de mensen bleef trouw aan het katholieke geloof, een ander deel ging het nieuwe protestante geloof aanhangen.



Bron 1: Portret van Erasmus.



Bron 2: Portret van Karel V (Habsburgs).

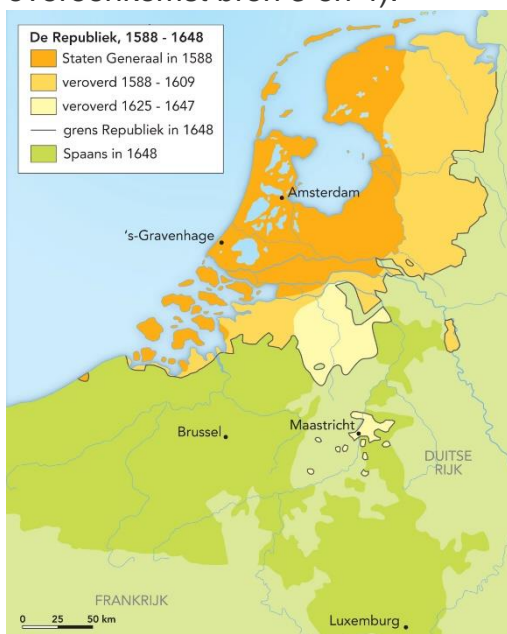
Onrust in de politiek

In de Nederlanden zorgden de discussies over het geloof voor veel onrust. Tegelijkertijd bestond er veel ontevredenheid over het bestuur. In die tijd werden de Nederlanden geregeerd door de machtige familie van de Habsburgers, die ook over Spanje heerste (bron 2). Edelen en burgers van steden vonden dat de Spaanse koning en zijn raadgevers te veel macht probeerden te krijgen. Ze waren bang hun eigen invloed te verliezen. De onrust werd zo groot dat er een opstand uitbrak. De Opstand vond plaats tussen 1568 en 1648 en staat ook wel bekend als de Tachtigjarige Oorlog.

Waarom is de Opstand belangrijk voor ons?

De Opstand die in 1568 uitbrak is zo belangrijk voor de geschiedenis van ons land dat we hem simpelweg dé Opstand noemen, met een hoofdletter. De Opstand begon als verzet tegen de vorst en leek eerst meer op een burgeroorlog. Nederlanders vochten niet alleen tegen buitenlandse legers, maar ook tegen elkaar. De Opstand groeide echter uit tot een oorlog tussen twee staten: Spanje en de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden. De Republiek was de nieuwe staat die in 1588 was ontstaan nadat de opstandelingen in 1581 hun vorst officieel hadden afgezet. Eerst zochten ze nog zeven jaar naar een nieuwe vorst, zonder succes.

Na tachtig jaar hadden beide partijen genoeg van het vechten. In 1648 kwam er eindelijk vrede. Spanje erkende de Republiek als een onafhankelijke staat. Er bestaan veel verschillen met het Nederland van nu, maar toch wordt de Republiek beschouwd als voorloper van ons Koninkrijk der Nederlanden (voorbeeld overeenkomst bron 3 en 4).



Bron 3: De Republiek 1588- 1648.



Bron 4: Nederland anno 2019.

§2.2 Onrust in de kerk

- Hoe leidde kritiek op de Rooms-Katholieke kerk tot de Reformatie?
- Hoe leidde de Reformatie tot een splitsing in de kerk?

Erasmus en de kritiek op de kerk

Desiderius Erasmus van Rotterdam (1466-1536, bron 5) was een van de beroemdste geleerden van zijn tijd. Hij was een [humanist](#). Humanisten bewonderden de cultuur van de klassieke oudheid. Ze bestudeerden de boeken van Griekse en Romeinse geleerden, filosofen en dichters als Plato, Vergilius en Seneca. Ook hielden zij zich bezig met de studie van de Bijbel. Erasmus maakte een nieuwe Latijnse vertaling van het Nieuwe Testament uit het Grieks, omdat hij vond dat de vertaling die in de Middeleeuwen was gebruikt niet goed was.



Bron 5: Desiderius Erasmus.

Erasmus was zelf een geestelijke, maar toch had hij kritiek op andere priesters en monniken. Hij dreef de spot met hun hebzucht, domheid en verwaandheid (bron 6).



Bron 6: Kritiek werd onder andere geuit via boeken. Dit is Lof der Zotheid van Erasmus waarin hij kritiek uit op priesters en monniken.

Erasmus was niet de enige die kritiek had op de geestelijkheid. Priesters en monniken vertelden andere mensen dat die zich aan de regels van het geloof moesten houden, maar vaak trokken ze zich er zelf weinig van aan. De paus en de bisschoppen leefden in grote rijkdom en bezaten veel macht. Pastoors waren in verschillende parochies tegelijk aangesteld en ontvingen daar de inkomsten van. Het werk lieten ze over aan een slecht betaalde plaatsvervanger. Veel priesters hadden een vrouw en kinderen, ook al mocht dat eigenlijk niet. Door de manier waarop de geestelijken leefden verloren veel mensen het vertrouwen in de rooms-katholieke kerk. Omdat Erasmus zo'n beroemde geleerde was, werden andere mensen minder bang hun kritiek openlijk te uiten.

De Hervorming

De kritiek op de kerk kwam niet alleen van gewone gelovigen. Ook sommige geestelijken vonden dat er iets moest veranderen. De Duitse monnik Maarten Luther (1483-1546, bron 7) ging daarbij veel verder dan Erasmus. Luther was het niet eens met de manier waarop de paus geld inzamelde voor de bouw van de Sint-Pieterskerk in Rome. Mensen konden van monniken een aflaat kopen. Dat was een bewijs dat een deel van je zonden waren vergeven. Je hoefde dan minder tijd door te brengen in het vagevuur.



Bron 7: Maarten Luther .

Luther vond dit oplichterij. Alleen met Gods genade kon je volgens hem in de hemel komen. Je moest daarvoor oprecht in God geloven. Volgens Luther was het niet aan de priesters om uit te leggen hoe de mensen in God moesten geloven. Mensen konden zelf in de Bijbel lezen wat Jezus, de apostelen en de profeten hadden verteld over het geloof. In de Bijbel stond Gods woord.



Bron 8: Kopie van de stellingen van Maarten Luther.

Luther wilde een einde maken aan alles wat er in zijn ogen mis was in de kerk: hij wilde de kerk van binnenuit veranderen, hervormen. In 1517 schreef hij zijn kritiek op in een lijst van 95 punten (bron 8). Deze gebeurtenis wordt gezien als het begin van de **Hervorming** of **Reformatie**. De paus wees de kritiek van de hand en deed Luther in 1521 in de ban, wat betekende dat hij niet meer in de kerk mocht komen en uit de christelijke gemeenschap werd gestoten. Nu leek verzoening onmogelijk. Keizer Karel V steunde de paus en eiste dat Luther zijn kritiek zou intrekken, maar die weigerde.

Splitsing in de kerk



Bron 9: De Vrede van Augsburg.

Omdat Luther weigerde zijn kritiek in te trekken, verklaarde Karel V hem vogelvrij. Luther viel nu buiten de wet en iedereen mocht hem ongestraft iets aandoen. Sommige Duitse vorsten waren het echter eens met Luthers ideeën en beschermden hem. Binnen het Duitse rijk brak oorlog uit tussen de katholieke vorsten onder leiding van de keizer en de Lutherse vorsten. Het lukte de keizer niet de religieuze eenheid te herstellen. In 1555 werd de Vrede van Augsburg gesloten (bron 9). Voortaan mocht iedere vorst in zijn gebied het geloof

van zijn onderdanen bepalen. Zo had de Hervorming die Luther was begonnen geleid tot de stichting van een nieuwe kerk: de protestantse.

Na Luther kwamen er meer hervormers. Zo ontstonden er verschillende protestantse kerken. De Fransman Johannes Calvijn (1509-1564, bron 10) legde veel meer dan Luther de nadruk op Gods almacht: volgens hem had God al van tevoren bepaald welke mensen na hun dood naar de hemel zouden gaan en wie naar de hel. Zijn aanhangers vonden dat je God moest eren door te bidden en sober te leven.

Een ander belangrijk verschil tussen Luther en Calvijn was hun houding tegenover de overheid. Volgens Luther waren alle vorsten door God aangesteld. Onderdanen moesten hun vorst daarom altijd gehoorzamen, ook al deed hij verkeerde dingen. Calvijn vond dat je niet hoefde te gehoorzamen als een bevel van de vorst in strijd was met de wil van God. Calvijn stichtte in 1559 in het Zwitserse Genève een school om predikanten op te leiden. De school trok studenten uit alle landen van Europa, die zijn leer verder verspreidden.



Bron 10: Johannes Calvijn.

| | Maarten Luther | Johannes Calvijn |
|--------------------|--|--|
| Gods almacht | Alleen met Gods genade kon je in de hemel komen. | God had van tevoren al bepaald wie er naar de hemel en de hel gaat. |
| Manier van geloven | Oprecht in God geloven. | Bidden tot God en sober leven. |
| Politiek | Alle vorsten waren door God aangesteld en dus gehoorzamen ondanks de verkeerde dingen. | Je hoefde de vorst niet te gehoorzamen als dit in strijd was met de wil van God. |

Bron 11: Schema met verschillen tussen Luther en Calvijn.

§2.3 Onrust in de Nederlanden

- Waardoor ontstond er in de 16^e eeuw grote onrust in de Nederlanden?

De Nederlanden onder Karel V

De Nederlanden bestonden in de Middeleeuwen uit een groot aantal losse hertogdommen, graafschappen en bisdommen (bron 12). In vergelijking met omliggende landen woonden er veel mensen in steden, waar ze leefden van handel en nijverheid. De steden in Vlaanderen en Brabant waren het welvarendst. Antwerpen was zelfs de belangrijkste handelsstad van Europa. Maar geleidelijk kwamen de steden in Holland en Zeeland ook steeds meer op.

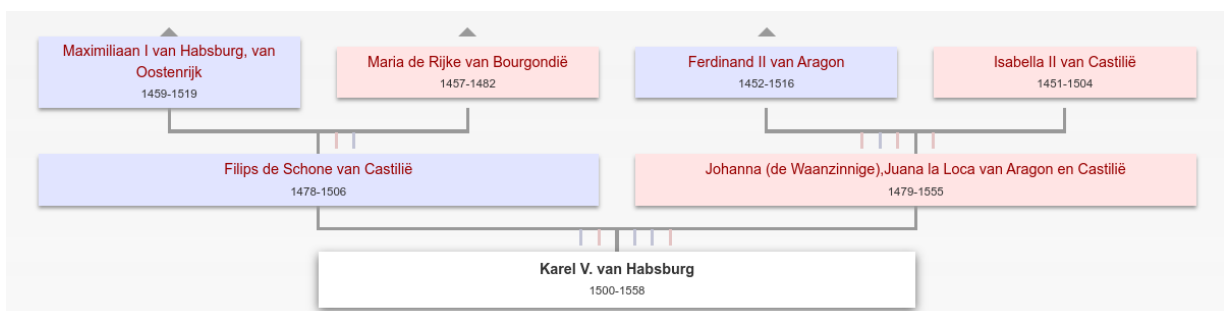


Bron 12: Nederland rond 1350



Bron 13: Karel V.

Vanaf de 14e eeuw kregen de hertogen van Bourgondië in Frankrijk grote delen van de Nederlanden in handen. In 1515 erfde Karel V (bron 13) uit de familie van de Habsburgers deze gebieden en werd hij de **landsheer** (bron 14). Door gebieden te kopen en te veroveren breidde hij zijn bezittingen verder uit. In 1543 bezat hij op het bisdom Luik na de hele Nederlanden.



Bron 14: Stamboom Karel V

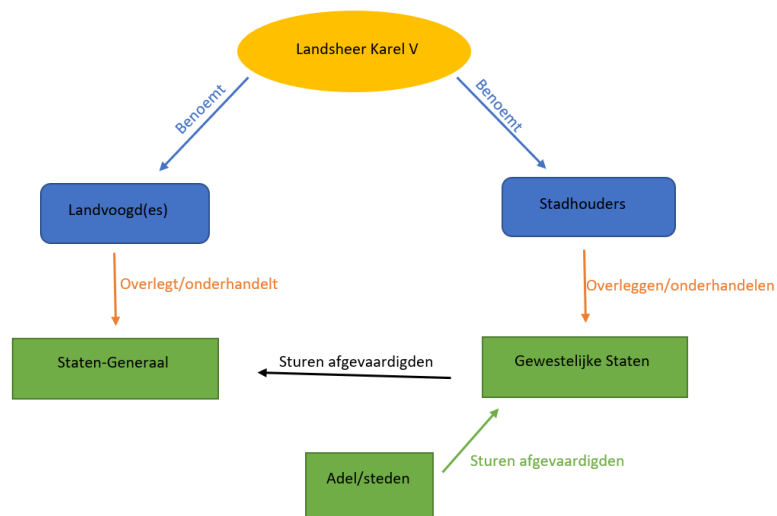
Het bestuur van de Nederlanden



Bron 15: De Nederlandse gewesten van Karel V in 1543.

De Nederlanden waarover Karel V heerste vormden geen eenheid (bron 15). Ze bestonden uit zeventien **gewesten**. Ieder gewest had zijn eigen regels en gewoonten. Om aan geld te komen, bijvoorbeeld voor het voeren van oorlog, moesten de landsheren steeds met ieder afzonderlijk gewest onderhandelen over de belasting. Dat gebeurde in de gewestelijke **Staten**. In de Staten zaten de voornaamste edelen, geestelijken en afgevaardigden van de steden van het gewest. Pas wanneer de landsheer hun oude **privileges** wilde bevestigen of nieuwe wilde geven, waren de Staten bereid hem de belasting te betalen.

Karel was ook keizer van het Heilige Roomse of Duitse Rijk én koning van Spanje. Hij verbleef daarom meestal buiten de Nederlanden. Hij liet zich dan vertegenwoordigen door een **landvoogd(es)**. Binnen ieder afzonderlijk gewest benoemde hij een **stadhouder** als plaatsvervanger (bron 16).



Bron 16: Schematische weergave van bestuur van de Nederlanden.

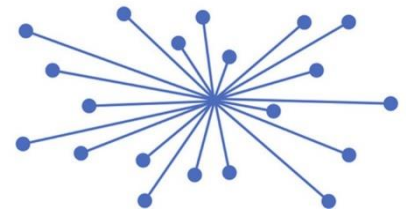


Bron 17: Het Paleis op de Coudenberg in Brussel.

Centralisatie van het bestuur

Voor een landsheer was het niet handig als ieder gewest zijn eigen regels en privileges had. Dat maakte het besturen erg ingewikkeld. Karel probeerde daarom het bestuur van de Nederlanden te verbeteren door meer vanuit Brussel te regeren, waar hij zijn hof had (bron 17). Dit noemen we centralisatie (bron 18).

Als Karel bijvoorbeeld snel geld nodig had, riep hij afgevaardigden uit alle gewesten tegelijk bij elkaar. Zo'n bijeenkomst heette de **Staten-Generaal**. De hertogen van Bourgondië waren hiermee begonnen en Karel zette deze gewoonte voort. In Mechelen kwam er een rechtbank, waar rechtszaken uit de hele Nederlanden werden behandeld. Ook stelde Karel speciale raden in die hem adviseerden over politieke en financiële zaken. Sommige raadsleden waren edelen, maar Karel benoemde ook ambtenaren die aan de universiteit hadden gestudeerd. Vaak kwamen die uit de burgerij.



Bron 18 : Schematische weergave van het idee van centralisatie.

De edelen, die eerder alle mooie baantjes hadden gehad, waren bang dat ze hun inkomsten en macht zouden kwijtraken. Ook veel burgers uit de steden vonden dat al deze nieuwigheden in strijd waren met hun privileges. Ze waren gewend zichzelf te besturen en wilden dat graag zo houden.

De strijd tegen ketters

De hervormers hadden in de Nederlanden ook veel aanhangers gekregen. Karel V wilde echter dat al zijn onderdanen katholiek waren. Hij liet daarom **plakkaten** opstellen tegen de protestanten, die hij als **ketters** beschouwde. Een plakkaat uit 1550 was zo streng dat het bekend staat als het Bloedplakkaat (bron 19).

Bron 19: Het Bloedplakkaat

Wij verbieden alle leken om met elkaar over de Bijbel te discussiëren. Zeker niet over ingewikkelde, moeilijke zaken. Degenen die dit toch doen, zullen voor straf worden vervolgd en als verstoorders van de openbare orde worden veroordeeld. Als ketters hun dwalingen afzweren, zullen mannen met het zwaard worden gedood en vrouwen levend begraven. Wie zijn dwalingen, verkeerde meningen en ketterijen wil volhouden, wordt gestraft met de brandstapel. In alle gevallen wordt hun bezit in beslag genomen en verkocht.

De stadbesturen in de Nederlanden moesten zorgen voor de uitvoering van de plakkaten (bron 20). Maar ze hadden daar vaak weinig zin in. Ze vonden het Bloedplakkaat veel te streng. Bovendien wilden ze liever geen regels volgen die ze vanuit Brussel kregen. Door de nalatigheid van de stadsbesturen kwam er niet veel terecht van de uitvoering van het Bloedplakkaat.



Bron 20 : Acht doopsgezinden te Amsterdam verbrand.



Bron 21 : Filips II.

Filips II

In 1555 trad Karel V af. Na veertig jaar was hij het besturen, het oorlog voeren en het vele reizen moe. Hij ging in het warme Spanje wonen en verdeelde zijn gebieden. Zijn jongere broer Ferdinand volgde hem op als keizer van het Duitse Rijk. Zijn zoon Filips II werd koning van Spanje en landsheer over de Nederlanden (bron 21).

Filips was in Spanje opgegroeid en vond dat land het belangrijkste van al zijn gebieden. Hij verbleef aanvankelijk in de Nederlanden maar in 1559 vertrok hij naar Spanje en keerde nooit meer terug. Het bestuur van de Nederlanden

liet hij over aan zijn halfzuster Margaretha van Parma, die landvoogdes werd (bron 22). Vanuit Spanje probeerde Filips de controle over het bestuur te bewaren. Hij verbood Margaretha bijvoorbeeld de Staten-Generaal bijeen te roepen, omdat die volgens hem te veel eisen stelden. Ook eiste Filips dat het Bloedplakkaat strikt zou worden nageleefd. Dat zorgde voor grote onrust. De verontwaardiging over de vervolging van 'ketters' door de [inquisitie](#) werd steeds groter. Intussen nam het aantal protestanten alleen maar toe. Er kwamen vooral steeds meer calvinisten.



Bron 22 :
Margaretha van
Parma.

Vaardigheid: Motieven

Bij historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen zijn mensen betrokken die eraan deelnemen vanuit eigen motieven, beweegredenen. Het onderzoeken en herkennen van deze motieven geeft inzicht in de redenen waarom mensen doen wat ze doen. Dat helpt ook bij het beoordelen van de bronnen die mensen achterlaten.

Mensen hadden bijvoorbeeld verschillende motieven om te protesteren tegen het Bloedplakkaat, de strenge wet tegen ketters van Karel V. Sommige mensen hadden zelf protestantse ideeën, anderen hadden gewoon medelijden met de slachtoffers van de inquisitie. Bestuurders en edelen vonden dat de strenge straffen te veel onrust veroorzaakten. Hun motief om te protesteren was dat zij het land bestuurbaar wilden houden.



Bron 26: Willem I, Prins van Oranje.

De komst van Alva

Margaretha gaf de stadhouders opdracht in hun gewesten een einde te maken aan de Beeldenstorm. Sommige stadhouders pakten de beeldenstormers hard aan, maar anderen gingen voorzichtiger te werk. Willem van Oranje, die stadhouder was in Holland, Zeeland en Utrecht, stond in sommige steden toe dat de protestanten een paar kerken kregen (bron 26). Dat ging Margaretha veel te ver. Toen zij bijgekomen was van de schrik, begon ze de beeldenstormers aan te pakken. Ze schreef Filips dat alles weer onder controle was.

Filips had echter besloten dat er een harde aanpak nodig was. Hij stuurde zijn beste generaal om een einde te maken aan de onrust. Vanuit Noord-Italië ging de hertog van Alva met een groot leger op weg naar de Nederlanden (bron 27). Willem van Oranje wachtte samen met veel andere edelen en protestanten de komst van Alva niet af, maar vluchtte het land uit.

In augustus kwam Alva met zijn leger aan in Brussel. Hij nam Margaretha's taken als landvoogd over. Hij stelde de [Raad van Beroerten](#) in: een speciale rechtbank die de daders van de Beeldenstorm moest straffen. Alva wist de orde te herstellen, maar vanwege zijn harde optreden was hij bij veel mensen gehaat.



Bron 27: Hertog van Alva.

Oorlog in de Nederlanden

Willem van Oranje was naar Dillenburg in het Duitse graafschap Nassau gevlucht, waar zijn familie vandaan kwam. De Raad van Beroerten nam hem al zijn bezittingen in de Nederlanden af. Willem besloot in 1568 met een leger de Nederlanden binnen te vallen. In de pamfletten die hij liet verspreiden vertelde hij dat hij de Nederlanden wilde bevrijden van de 'tiran' Alva. De inval mislukte, maar in 1572 probeerde hij het opnieuw. Weer ging het mis, tot de [watergeuzen](#) op 1 april bij verrassing het havenstadje Den Briel innamen (bron 28).



Bron 28: Inname van Den Briel door de watergeuzen.

Andere steden in Holland en Zeeland sloten zich nu bij Willem van Oranje aan. Veel mensen waren boos omdat Alva een nieuwe belasting wilde invoeren: de [Tiende Penning](#). De Staten van Holland en Zeeland benoemden Willem van Oranje opnieuw tot stadhouder. De Opstand leek nu niet meer te stoppen.



Bron 29: De hongerende bevolking na de opheffing van het beleg van Leiden.

Alva ging over tot de tegenaanval. Een voor een belegerde hij de opstandige steden. Als een stad zich niet vlug genoeg overgaf, kregen de soldaten toestemming de stad te plunderen als die toch werd veroverd. Veel steden waren daar doodsbang voor. Ze gaven zich over zodra het Spaanse leger verscheen. Maar op de lange duur werkte deze aanpak juist tegen Alva. De opstandelingen gebruikten de bloedbaden om hem en zijn soldaten zwart te maken. Alkmaar en Leiden besloten zich niet over te geven en hielden stand (bron 29). De Opstand bleek geen hopeloze zaak.

§2.5 De breuk wordt definitief

- Waardoor werd de breuk tussen de opstandige gewesten en Filips II definitief?

De Spaanse Furie

In de herfst van 1576 trokken Spaanse soldaten dagenlang plunderend door Antwerpen (bron 30). Ze roofden alles wat ze te pakken kregen en gebruikten daarbij veel geweld. Vrouwen en meisjes werden verkracht, mannen neergeslagen. Volgens ooggetuigen leek het de hel op aarde.



Bron 30: De plundering van Antwerpen tijdens de Spaanse Furie.

Antwerpen was niet de enige stad die werd getroffen door deze [Spaanse Furie](#). In 1573 was het bestuur over de Nederlanden overgenomen door de nieuwe Spaanse bevelhebber Requesens. Maar die was plotseling overleden, juist op het moment dat de Spaanse staat failliet ging. Er was geen geld meer om de soldaten te betalen. Omdat ze geen bevelhebber meer hadden en honger leden, sloegen de soldaten aan het plunderen. Verschillende steden in de zuidelijke Nederlanden werden het slachtoffer.



Bron 31: Symbolische voorstelling van de Pacifictie van Gent.

Als reactie kwamen de Staten-Generaal op eigen initiatief bijeen. Ze sloten een vredesverdrag met de opstandige gewesten Holland en Zeeland. Bij deze [Pacifictie van Gent](#) besloten alle gewesten samen de Spaanse troepen uit de Nederlanden te verdrijven (bron 31).

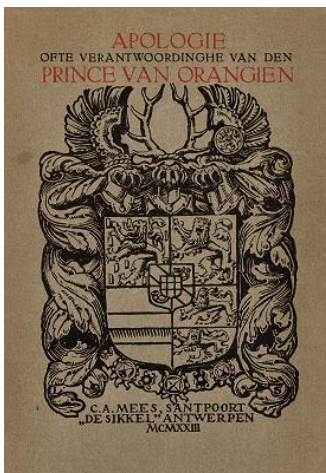
De Unie van Atrecht en de Unie van Utrecht

De gewesten die samen de Pacificatie van Gent sloten, konden het niet eens worden over het probleem van de godsdienst. Mocht ieder gewest zijn eigen geloof bepalen of moesten de Staten-Generaal daarover beslissen? Men besloot het tot later uit te stellen. Voorlopig zouden Holland en Zeeland calvinistisch blijven en de andere gewesten katholiek. Andersdenkenden zouden niet worden vervolgd.

Van de Pacificatie kwam weinig terecht. De tegenstellingen tussen katholieken en protestanten bleken niet te overbruggen. Tot schrik van de katholieken namen de calvinisten in veel steden met geweld de macht over. Enkele Franstalige gewesten in het zuiden besloten daarom vrede te sluiten met Filips II. Ze sloten zich in 1579 aaneen in de [Unie van Atrecht](#). De gewesten en steden die wilden doorgaan met de Opstand verenigden zich in hetzelfde jaar in de [Unie van Utrecht](#) (bron 32).



Bron 32: De Unie van Atrecht en de Unie van Utrecht.

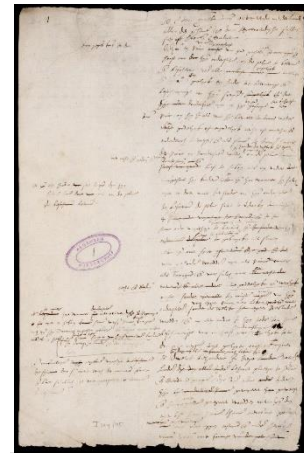


Bron 33: Apologie van Willem van Oranje.

Voor Filips ging zo'n aantasting van zijn gezag veel te ver. In 1580 verklaarde Filips II Willem van Oranje vogelvrij. Als reactie publiceerde Willem van Oranje een apologie (verweerschrift, bron 33), waarin hij uitlegde waarom hij in opstand was gekomen. Filips had volgens Willem de rechten en privileges van zijn onderdanen geschonden. Ook had hij hun geen gewetensvrijheid toegestaan. Tot slot leverde Willem harde kritiek op het privéleven van de koning.

De afzwering van Filips II

Intussen was de nieuwe landvoogd, Margaretha's zoon, de hertog van Parma aan een groot tegenoffensief begonnen. De Spaanse schatkist was weer vol, zodat hij zijn soldaten kon betalen. De ene na de andere stad in de zuidelijke Nederlanden viel in zijn handen. De opstandige gewesten van de Unie van Utrecht beseften dat ze niet waren opgewassen tegen het machtige Spanje. Zonder hulp van een sterke bondgenoot zouden ze het niet redden. Frankrijk leek de beste kansen te bieden. De Staten-Generaal boden de heerschappij over de Nederlanden aan de hertog van Anjou aan. Hij was een jongere broer van de Franse koning. Omdat de opstandelingen tot dan toe Filips II officieel nog steeds als landsheer hadden erkend, moest die nu wel worden afgezworen. Dat gebeurde in 1581 (bron 34 en 35).



Bron 34: Eerste bladzijde van het Plakkaat van Verlating.

Bron 35: Het plakkaat van Verlating

Iedereen begrijpt dat een vorst door God is aangesteld om zijn onderdanen te beschermen tegen onrecht, leed en geweld, zoals een herder waakt over zijn schapen. De onderdanen zijn niet door God voor de vorst geschapen, alsof zij hem moeten gehoorzamen en als slaven dienen bij alles wat hij beveelt. De vorst is juist aangesteld voor de onderdanen, om hen rechtvaardig te regeren, hen te verdedigen en lief te hebben als een vader zijn kinderen. Wanneer hij dat niet doet, maar in plaats daarvan zijn onderdanen onderdrukt, te zwaar belast en hun de vrijheden, privilegies en oude gebruiken ontnemt, moet hij niet worden beschouwd als een vorst, maar als een tiran. De onderdanen hebben dan het recht hem niet meer als vorst te erkennen, maar hem te verlaten en een ander in zijn plaats te kiezen.

§2.6 De Republiek ontstaat

- Hoe kwam uit de Opstand de Republiek voort?

De geboorte van de Republiek

Op advies van Willem van Oranje hadden de Staten-Generaal de hertog van Anjou naar de Nederlanden gehaald als nieuwe landsheer (bron 36). Maar de samenwerking verliep niet goed en werd verbroken. De Franse hertog vond dat de gewesten hem te weinig macht en geld gaven om zijn werk te kunnen doen. Toen beide partijen het opnieuw wilden proberen, overleed de hertog in 1584 aan tuberculose. Volgens het verdrag dat de Staten-Generaal met de Fransen hadden gesloten, zou nu de koning van Frankrijk zelf landsheer worden, maar die voelde daar niet voor, omdat hij dan oorlog zou moeten voeren tegen Spanje.



Bron 36: Hertog van Anjou in 1572.



Bron 37: Moord op de prins van Oranje, 1584.

Sommige mensen wilden Willem van Oranje graaf van Holland en Zeeland maken, maar niet iedereen was het daar mee eens. Voor het zo ver kon komen werd Willem van Oranje in Delft doodgeschoten door Balthasar Gerards. Dat was een fanatieke katholiek. Hij hoopte op de beloning die Filips II had uitgelooft, maar werd meteen na de aanslag gegrepen. Balthasar werd ter dood veroordeeld en op een gruwelijke manier terechtgesteld.

De Staten-Generaal boden de heerschappij nu aan koningin Elizabeth van Engeland aan. Maar ze weigerde omdat ze geen oorlog wilde met Spanje. Wel steunde ze de opstandige gewesten met geld en soldaten. Ook stuurde ze haar favoriete edelman, de graaf van Leicester, naar de Nederlanden als gouverneur. Ook de samenwerking met de Engelsen bracht echter niet het gewenste resultaat. In 1588 besloten de Staten-Generaal de zoektocht naar een nieuwe landsheer te staken. De gewesten van de Unie van Utrecht gingen verder als republiek.

Staatsinrichting: Het bestuur van de Republiek

De staat die in 1588 ontstond, wordt meestal eenvoudigweg de Republiek genoemd (bron 38). Maar de officiële naam Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden laat zien dat het eigenlijk niet één staat was, maar meer een verzameling van kleine, onafhankelijke staatjes. De gewesten of provincies hadden veel macht. De Staten-Generaal bepaalden het buitenlandse beleid en de verdediging van het land, maar zaken als belastingen, de godsdienst en de rechtspraak regelden de gewesten zelf. Ook moesten de afgevaardigden eerst overleggen met hun eigen gewest voordat ze in de Staten-Generaal hun stem uit konden brengen.

Holland, het rijkste gewest, had binnen de Republiek de meeste invloed. De raadpensionaris van Holland was daarom een belangrijk man. Vaak kwam hij in botsing met de stadhouder. De stadhouder was de opperbevelhebber van het leger en had invloed op de benoeming van bestuurders van de steden. Hij kwam uit de familie Oranje-Nassau en streefde ook naar meer macht.



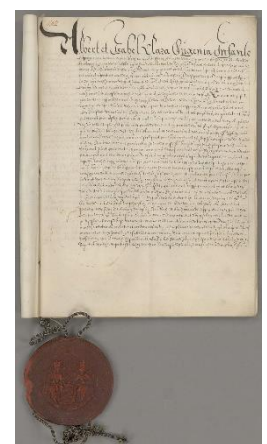
Bron 39: Maurits, prins van Oranje geschilderd.

Oorlog, bestand en eindelijk vrede

Filips II had een enorme vloot laten bouwen. Met deze 'onoverwinnelijke' Armada wilde hij in 1588 Engeland veroveren en een einde maken aan de Opstand in de Nederlanden. De Engelsen en de Nederlanders hadden echter goede voorzorgsmaatregelen genomen. Ze wisten te voorkomen dat de Armada de Engelse kust bereikte. Het grootste deel van de vloot verging daarna tijdens de terugreis in een storm. Filips II was in één klap veel geld en soldaten kwijt.

Met de militaire successen van de hertog van Parma was het nu afgelopen. In de jaren na de ondergang van de Armada wist stadhouder Maurits (bron 39), een zoon van Willem van Oranje, veel van het gebied dat de hertog van

Parma had ingenomen te heroveren. Toen Filips in 1598 overleed, was de Spaanse schatkist bijna leeg. Tegelijkertijd hadden veel Nederlandse bestuurders genoeg van de oorlog, omdat die niet goed was voor de handel. In 1609 sloten de twee tegenstanders daarom een wapenstilstand: het Twaalfjarig Bestand (bron 40).



Bron 40: Het Twaalfjarig bestand



Bron 41: Frederik Hendrik, prins van Oranje.

Toen het bestand in 1621 afliep, begon de oorlog opnieuw. Frederik Hendrik (bron 41), een halfbroer van Maurits, veroverde als stadhouder verschillende steden in Brabant, waaronder 's-Hertogenbosch. Ook veroverde hij Maastricht. De nieuw veroverde gebieden waren grotendeels katholiek gebleven. Ze werden daarom geen zelfstandige gewesten, maar werden als **generaliteitslanden** door de Staten-Generaal bestuurd (bron 42).



Bron 42: Blauwe kleur zijn de Generaliteitslanden van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden.

Uiteindelijk waren beide partijen de oorlog moe. Na jaren van onderhandelen kwam in 1648 de Vrede van Münster tot stand (bron 43), waarin Spanje de Republiek erkende als onafhankelijke staat. Na tachtig jaar zwegen eindelijk de kanonnen.



Bron 43: Het sluiten van de Vrede van Münster.

Begrippenlijst:

Beeldenstorm:

Beweging van protestanten om beelden en versieringen uit kerken te verwijderen, die met veel geweld gepaard ging.



Generaliteitslanden:

Katholiek gebleven delen van de Nederlanden die waren veroverd door de Republiek. Ze werden direct bestuurd door de Staten-Generaal (Zeeuws-Vlaanderen, Noord-Brabant en Zuid-Limburg).



Gewest:

Gebied in de Nederlanden met eigen bestuur, regels en privileges (provincie).



17 gewesten tijdens het bewind Karel V.

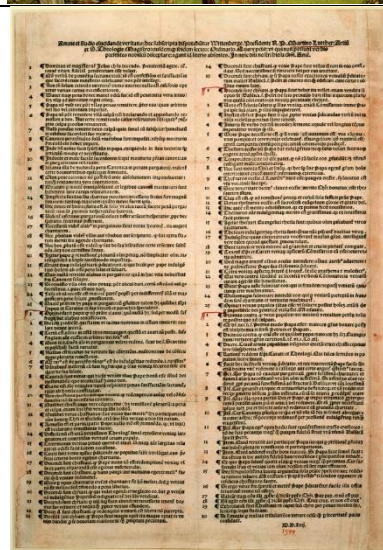
Hagenpreek:

Preek voor protestanten in de buitenlucht.



Hervorming:

Poging om iets te doen aan de problemen binnen de katholieke kerk, die leidde tot de stichting van de protestantse kerk (ook Reformatie genoemd).



95 stellingen van Maarten Luther

Humanist:

Geleerde die de klassieke cultuur en literatuur bestudeerde en imiteerde.



Voorbeeld: Erasmus

Inquisitie:

Organisatie binnen de katholieke kerk die zich bezighield met het opsporen en veroordelen van ketters.



Rooms-katholiek:

Behorend tot het deel van het christendom dat gehoorzaamt aan de bisschop van Rome, de paus.



De Sint-Pieterbasiliek de rooms-katholieke kerk van de Paus, in Vaticaanstad.

Ketter:

Iemand die zich niet houdt aan de officiële leer en regels van de Kerk.



Ketters op de brandstapel.

Landsheer:

Heerser over een gebied dat geen koninkrijk is. In de Nederlanden wordt de titel gebruikt om alle titels van Karel V en Filips II mee samen te vatten.



Landsheren Karel V en Filips II

Landvoogd(es):

Vervang(st)er van de landsheer, verantwoordelijk voor alle gewesten in de Nederlanden.



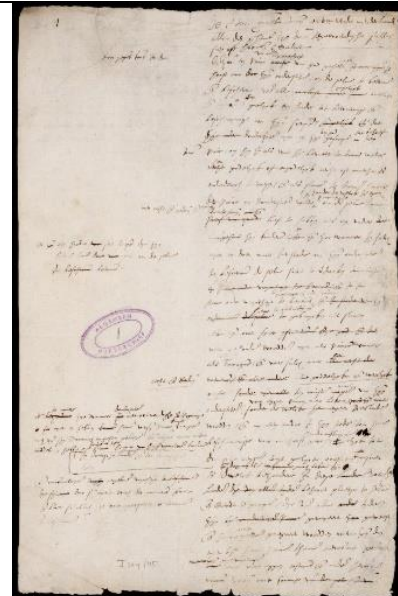
Margaretha van Parma

Pacificatie van Gent:
Verdrag waarin alle Nederlandse gewesten zich aaneensloten om samen de Spaanse legers te verdrijven.



- 1 De Thronus der 17 Provinciën
- 2 De maechtelijke 'ronde' fcheyt der fclver Landen
- 3 De Nederlanden fclven beftuur mende.
- 4 Wordende, Spanchen, Witthem, foldaten, die den thronus foecke te brengen.

Plakkaat:
Openbare bekendmaking.



Eerste bladzijde van het Plakkaat van Verlatinge

Predikant:
Iemand die in een protestantse kerk de dienst leidt (dominee).



Predikant van een hagenpreek.

Privilege:

Speciale recht dat een persoon, stad of gewest kreeg van de landsheer.



Met dit privilege ontvangen verschillende gewesten hun rechten terug, die eerder waren afgepakt door de Hertog van Bourgondië.

Protestant:

Behorend tot het deel van het christendom dat in navolging van Luther, Calvin en andere hervormers het gezag van de paus verwerpt.



en Calvin

Luther

Raad van Beroerten:

Rechtbank ingesteld door Alva om de daders van de Beeldenstorm te straffen.



Bijnaam: De Bloedraad

Raadpensionaris:
Hoge ambtenaar in een
gewest. Hij was de
woordvoeder van zijn
gewest in de Staten-
Generaal.



Raadpensionaris
Johan van
Oldenbarnevelt
(Raadpensionaris
van 1586 tot
1619). De
stadhouder in die
tijd was Maurits
van Oranje.

Reformatie:
Zie Hervorming

Zie Hervorming

**Republiek der Zeven
Verenigde Nederlanden:**
De Republiek die
ontstond toen de
opstandige gewesten in
1588 besloten niet langer
een nieuwe landsheer te
zoeken.



Smeekschrift:

Verzoek van de edelen aan de landvoogdes om de vervolging van ketteren te matigen.



Spaanse Furie:

Muiterij van Spaanse soldaten, die leidde tot de plundering van onder andere Antwerpen.



Stadhouder:

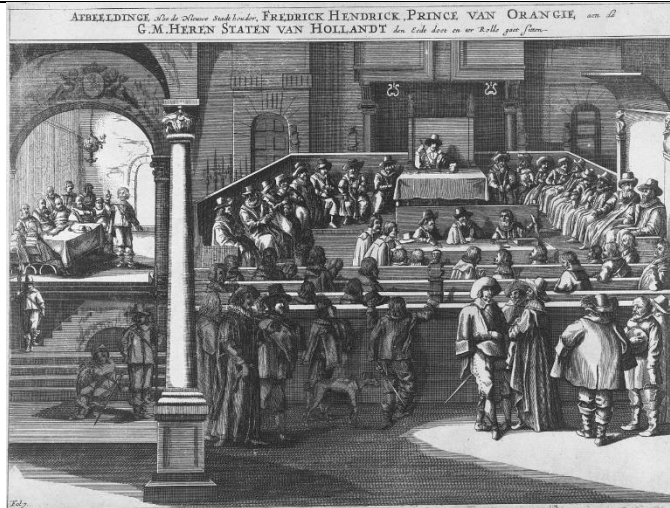
Vervanger van de landsheer in het gewest. In de tijd van de Republiek benoemden de gewestelijke Staten de stadhouder.



Willem van Oranje

Staten (gewestelijke):

Bijeenkomst van de afgevaardigden van de geestelijkheid, adel en steden in een gewest (in de tijd van de Republiek ontbrak de geestelijkheid).



Bijeenkomst Staten van Holland

Staten-Generaal:

De afgevaardigden van alle gewestelijke Staten bij elkaar.



De Staten-Generaal overlegt, terwijl de griffier alle besluiten opschrijft in een boek.

Tiende Penning:

Belasting ingesteld door Alva. Over elk verkocht product moest 10% belasting betaald worden.



Unie van Atrecht:
Bond van Zuid-Nederlandse, Waalse gewesten die na het mislukken van de Pacificatie van Gent vrede sloten met Filips II.



Unie van Utrecht:
Bond van de gewesten die na het mislukken van de Pacificatie van Gent besloten de Opstand voort te zetten.

Zie afbeelding Unie van Atrecht

Watergeus:
Protestantse opstandeling die op en vanaf zee vecht.



Eén van de leiders van de watergeuzen: Willem II van der Marck.

Nieuwe bronvermelding bij de aangepaste begrippen

| | |
|---------------------|---|
| Generaliteitslanden | Ons water, (<i>Natte/zoute</i>) <i>Droom of nachtmerrie- 23: generaliteitsland</i> , geraadpleegd via https://onswater.com/tag/generaliteitsland/ (24 februari 2023). |
| Rooms-Katholiek | Zelf gemaakte foto |
| Privilege | Geen nieuwe afbeelding, maar er is een bijschrift toegevoegd op basis van de gegevens van: Canon van Nederland, <i>Maria van Bourgondië</i> , geraadpleegd via https://www.canonvannederland.nl/nl/mariavanbourgondie (24 februari 2023). |
| Raadpensionaris | Afbeelding van Johan van Oldenbarnevelt blijft staan, maar bijschrift is aangepast. Het bijschrift geeft nu aan wie de stadhouder was in de tijd van Johan van Oldenbarnevelt. |
| Staten-Generaal | Anoniem, <i>Vergadering van de Staten-Generaal Histoire de l'entree de la reyne mere du Roy tres-chrestien, dans les Provinces Unies des Pays-Bas. (serietitel)</i> (1639, Rijksmuseum Amsterdam, BI-1974-315-2, Amsterdam), geraadpleegd via https://www.rijksmuseum.nl/nl/mijn/verzamelingen/9989--helmer-helmers/staten-generaal/objecten#/BI-1974-315-2.4 (24 februari 2023). |
| Tiende Penning | Financial Focus ABN-AMRO MeesPierson, <i>Wat bepaalt in welk land u belasting betaalt?</i> , geraadpleegd via https://financialfocus.abnamro.nl/expertise/fiscale-woonplaats-belastingplicht/ (24 februari 2023). |

Opdrachten bij de leertekst

§2.1 Oriëntatie: Tachtig jaar oorlog

Opdracht 1: Lees de leertekst van §2.1 mee terwijl de paragraaf wordt voorgelezen door de online lesmethode.

Let op!

‘Onrust in de kerk’ en ‘Onrust in de politiek’ worden in §2.2 en §2.3 uitgebreider behandeld. Om deze reden zijn er geen opdrachten bij deze teksten.

Lees en gebruik: Waarom is de Opstand belangrijk voor ons?

Opdracht 2: ‘De kernzin is de zin waarin de belangrijkste informatie staat, de kern van de boodschap en daarna komt de rest.’¹⁸³ Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 3: Bespreek met de docent de kernzinnen.

Opdracht 4: Beantwoord de volgende 5w1h-vragen:

- **Wat** was de Opstand?

.....

.....

.....

- **Wie** vochten tegen elkaar in deze Opstand? Noem de partijen die vochten aan het begin van de Opstand en de partijen die vochten aan het einde van de opstand.

.....

.....

.....

- **Waar** vonden de gevechten van de Opstand plaats?

.....

.....

.....

- **Wanneer** vond de Opstand plaats?

¹⁸³ <https://www.braint.nl/taalgids/zakelijk-schrijven/wat-is-een-kernzin.html> (geraadpleegd 12 december 2022).

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

- **Waarom is deze Opstand belangrijk voor ons Nederlanders?**

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

- **Hoe kwam het dat de Nederlanden een Republiek werd? Gebruik in jouw antwoord de jaartallen 1581 en 1588.**

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

§2.2 Onrust in de kerk

Opdracht 5: Lees de leertekst mee terwijl de paragraaf wordt voorgelezen door de online lesmethode.

Lees/luister en gebruik: Erasmus en de kritiek op de kerk

Opdracht 6: Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 7: Beantwoord de 5w1h-vragen:

- **Wat** is een humanist?

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

- **Wie** was Erasmus?

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

- **Waar** kwam Erasmus vandaan?

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

- **Wanneer** leefde Erasmus?

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

- **Waarom** schreef Erasmus een nieuwe vertaling van het Nieuwe Testament?

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

- **Hoe** zag de kritiek van humanisten op de Kerk eruit? Beschrijf deze kritiek.

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

Lees/luister en gebruik: De Hervorming

Opdracht 8: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 9: Beantwoord de 5w1h-vragen:

- **Wat** is de Hervorming/Reformatie?

.....

.....

.....

- **Wie** was Maarten Luther?

.....

.....

.....

- **Waar** in Europa vond de Hervorming/Reformatie plaats?

.....

.....

.....

- **Wanneer** begon de Hervorming/Reformatie volgens het lesboek?

.....

.....

.....

- **Waarom** vond Luther aflaten oplichterij?

.....

.....

.....

- **Hoe** reageerde de Paus en Karel V op de kritiek van Luther?

.....

.....

.....

Lees/luister en gebruik: Splitsing in de kerk

Opdracht 10: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 11: Beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat** zijn protestanten?

.....

.....

.....

- **Wie** was Johannes Calvijn?

.....

.....

.....

- **Waar-** vragen:

- Waar werd de Vrede van Augsburg getekend (stad en land)?

.....

.....

.....

- Waar werd de predikantenschool van Calvijn opgericht (stad en land)?

.....

.....

.....

- **Wanneer-** vragen:

- Wanneer werd de Vrede van Augsburg getekend?

.....

.....

.....

- Wanneer werd de predikantenschool van Calvijn opgericht?

.....

.....

.....

- **Waarom** zorgde de Hervorming ervoor dat er een splitsing kwam in de kerk, waardoor er een katholieke kerk en een protestantse kerk ontstond?

.....

.....

.....

- **Hoe** verschillend is de leer van Luther en de leer van Calvijn? Gebruik in jouw antwoord de punten: Gods almacht, manier van geloven en politiek.

.....

.....

.....

Bespreken:

Opdracht 12: Bespreek jouw antwoorden van alle 5w1h-vragen met jouw docent. Pas na de bespreking mag je verder met opdracht 13.

Samenvatting/mindmap:

Opdracht 13: Kijk nu of je met de antwoorden van de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap kan maken van **de gehele paragraaf**. Vraag waar nodig om hulp van de docent.

§2.3 Onrust in de Nederlanden

Opdracht 14: Lees de leertekst mee terwijl de paragraaf wordt voorgelezen door de online lesmethode.

Lees/luister en gebruik: De Nederlanden onder Karel V

Opdracht 15: Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 16: Beantwoord de volgende 5w1h-vragen:

- **Wat** waren de Nederlanden in de Middeleeuwen?

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

- **Wie** was Karel V?

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

- **Waar** lagen de belangrijkste/welvarendste steden van de Nederlanden?

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

- **Wanneer**-vragen:

- o Wanneer erfde Karel V de Nederlanden?

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

- o Wanneer had Karel V bijna de gehele Nederlanden onder zich (op het bisdom Luik na)?

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

- **Waarom werd Karel V landsheer van de Nederlanden? Gebruik het woord erfopvolging.**

.....

.....

.....

- **Hoe breidde Karel V zijn Rijk uit?**

.....

.....

.....

Lees/luister en gebruik: Het bestuur van de Nederlanden

Opdracht 17: Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 18: Beantwoord de volgende 5w1h-vragen:

- **Wat was er bijzonder aan het bestuur van de Nederlanden? Gebruik in jouw antwoord het begrip (gewestelijke) Staten.**

.....

.....

.....

- **Wie-vragen:**

- o **Wie was de vertegenwoordiger van Karel V in de Nederland?**

.....

.....

.....

- o **Wie waren de plaatsvervangers van Karel V in de gewesten?**

.....

.....

.....

- **Waar moest Karel V naartoe in de Nederlanden om extra geld vragen?**

.....

.....

.....

- **Wanneer** was de landvoogd(es) aanwezig?

.....

.....

.....

- **Waarom** was het bestuur van de Nederlanden onhandig voor Karel V als hij belastingen wilde heffen?

.....

.....

.....

- **Hoe** zag het bestuur van de Nederlanden eruit onder Karel V? Leg jouw antwoord uit aan de hand van bron 16.

.....

.....

.....

Lees/luister en gebruik: Centralisatie van het bestuur

Opdracht 19: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 20: Beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat** is centralisatie?

.....

.....

.....

- **Wie** waren er boos op Karel V vanwege zijn centralisatie politiek?

.....

.....

.....

- Vanuit **waar** voerde Karel V zijn centralisatie politiek uit?

.....

.....

.....

- **Wanneer** begon de centralisatie in de Nederlanden?

.....

.....

.....

- **Waarom** waren deze mensen (uit de wie-vraag) boos over de centralisatie politiek?

.....

.....

.....

- Leg uit **hoe** de centralisatie van Karel V er uit zag in de Nederlanden?
Benoem hierbij concrete voorbeelden

.....

.....

.....

Lees/luister en gebruik: De strijd tegen kettters

Opdracht 21: Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 22: Beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat** hield het bloedplakkaat in?

.....

.....

.....

- **Wie** waren de kettters volgens Karel V?

.....

.....

.....

- Vanuit **waar** werd het bloedplakkaat ingevoerd?

.....

.....

.....

- **Wanneer** voerde Karel V het bloedplakkat in?

.....

.....

.....

- **Waarom** voerde Karel V het bloedplakkaat in?

.....

.....

.....

- **Hoe** voerden de stadsbesturen van de Nederlanden het bloedplakkaat uit?

.....

.....

.....

Lees/luister en gebruik: Filips II

Opdracht 23: Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 24: Beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat** was de inquisitie?

.....

.....

.....

- **Wie-** vragen
 - o Wie was Filips II?

.....

.....

.....

- o Wie was Margaretha van Parma?

.....

.....

.....

- **Waar** vertrok Filips II naar toe na 1559?

.....

.....

.....

- **Wanneer** trad Karel V af?

.....

.....

.....

- **Waarom** mocht Margaretha van Parma de Staten-Generaal niet bij elkaar roepen van Filips II?

.....

.....

.....

- **Hoe** probeerde Filips II de controle over het bestuur van de Nederlanden te bewaren? (bestaat uit 2 punten)

.....

.....

.....

Bespreken:

Opdracht 25: Bespreek jouw antwoorden van alle 5w1h-vragen met jouw docent. Pas na de bespreking mag je verder met opdracht 26.

Samenvatting/mindmap:

Opdracht 26: Kijk nu of je met de antwoorden van de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap kan maken van **de gehele paragraaf**. Vraag waar nodig om hulp van de docent.

§2.4 De Opstand breekt uit

Opdracht 27: Lees de leertekst mee terwijl de paragraaf wordt voorgelezen door de online lesmethode.

Lees/luister en gebruik: Het smeekschrift

Opdracht 28: Markeer de kernzin van deze tekst.

Opdracht 29: Beantwoord de volgende 5w1h-vragen:

- **Wat** stond er in het Smeekschrift?

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

- **Wie** boden het Smeekschrift aan?

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

- **Waar** woonde Filips II toen het Smeekschrift werd aangeboden?

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

- **Wanneer** werd het Smeekschrift aangeboden?

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

- **Waarom** boden de edelen een Smeekschrift aan, aan Margaretha van Parma?

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

- **Hoe** reageerde Margaretha van Parma op het Smeekschrift?

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

Lees/luister en gebruik: De beeldenstorm

Opdracht 30: Markeer de kernzin van deze tekst.

Opdracht 31: Beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat** was de beeldenstorm?

.....

.....

.....

- **Wie** deden er mee aan de beeldenstorm?

.....

.....

.....

- **Waar** vond de Beeldenstorm plaats?

.....

.....

.....

- **Wanneer** vond de beeldenstorm plaats?

.....

.....

.....

- **Waarom** werden alle beelden en andere voorwerpen uit de katholieke kerken verwijderd?

.....

.....

.....

- **Hoe** zorgden de hagenpreken ervoor dat de mensen overgingen op actie en de Beeldenstorm uitbrak?

.....

.....

.....

Lees/luister en gebruik: De komst van Alva

Opdracht 32: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 33: Beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat** was de reden dat de Hertog van Alva naar de Nederlanden werd gestuurd?

.....

.....

.....

- **Wie**-vragen:

- o Wie was de Hertog van Alva?

.....

.....

.....

- o Wie was Willem van Oranje?

.....

.....

.....

- Vanaf **waar** moest de Hertog van Alva komen toen hij naar de Nederlanden werd gestuurd?

.....

.....

.....

- **Wanneer** kwam de Hertog van Alva aan in de Nederlanden?

.....

.....

.....

- **Waarom** vluchtten de edelen en protestanten als Filips II orde in de Nederlanden wil proberen te herstellen?

.....

.....

.....

- **Hoe herstelde de Hertog van Alva de orde in de Nederlanden? Gebruik in je antwoord het begrip Raad van Beroerten.**

.....

.....

.....

Lees/luister en gebruik: Oorlog in de Nederlanden

Opdracht 34: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 35: Beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat was de Tiende Penning?**

.....

.....

.....

- **Wie waren de watergeuzen?**

.....

.....

.....

- **Waar verbleef Willem van Oranje toen hij was gevlucht?**

.....

.....

.....

- **Wanneer vond de inname van Den Briel door de watergeuzen plaats?**

.....

.....

.....

- **Waarom sloten andere steden in Holland en Zeeland zich bij Willem van Oranje aan na de inname van Den Briel?**

.....

.....

.....

- **Hoe reageerde de Hertog van Alva op het overlopen van de steden naar de kant van Willem van Oranje?**

.....

.....

.....

Bespreken:

Opdracht 36: Bespreek jouw antwoorden van alle 5w1h-vragen met jouw docent. Pas na de bespreking mag je verder met opdracht 37.

Samenvatting/mindmap:

Opdracht 37: Kijk nu of je met de antwoorden van de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap kan maken van **de gehele paragraaf**. Vraag waar nodig om hulp van de docent.

§2.5 De breuk wordt definitief

Opdracht 38: Lees de leertekst mee terwijl de paragraaf wordt voorgelezen door de online lesmethode.

Lees/luister en gebruik: De Spaanse Furie

Opdracht 39: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 40: Beantwoord de 5w1h-vragen:

- **Wat-vragen:**

- o Wat was de Spaanse Furie?

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

- o Wat stond er in de Pacificatie van Gent?

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

- **Wie** misdroegen zich bij de Spaanse Furie?

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

- **Waar** vond onder andere de Spaanse Furie plaats? Noem 2 steden.

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

- **Wanneer-vragen:**

- o Wanneer vond de Spaanse Furie?

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

- Wanneer vond de ondertekening van de Pacificatie van Gent plaats?

.....

.....

.....

- **Waarom** misdroegen de mensen (uit de wie-vraag) zich bij de Spaanse Furie?

.....

.....

.....

- **Hoe** moest de Pacificatie van Gent de Spaanse Furie oplossen?

.....

.....

.....

Lees/luister en gebruik: De Unie van Atrecht en de Unie van Utrecht

Opdracht 41: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 42: Maak zelf de wat-, wie-, waar-vragen en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat** - vragen?

- Wat hield de Unie van Atrecht in?

.....

.....

.....

- Wat?

.....

.....

.....

- **Wie**-vragen:

- Wie zaten er in de Unie van Atrecht?

.....

.....

.....

o Wie?

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

- **Waar**?

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

- **Wanneer** werden de unies ondertekend?

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

- **Waarom** was de Pacificatie van Gent in de praktijk geen succes?

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

- **Hoe** reageerde Filips II op de Unie van Utrecht? Gebruik in jouw antwoord het woord vogelvrij.

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

Lees/luister en gebruik: De afzwering van Filips II

Opdracht 43: Markeer de kernzin van deze tekst.

Opdracht 44: Maak zelf de wanneervraag en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat** hield het Plakkaat van Verlating in? (Bekijk bron 35 van de leertekst).

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

- **Wie-vragen:**

- Wie was de Hertog van Parma?

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

- Wie was de Hertog van Anjou?

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

- **Waar vielen steeds meer steden in Spaanse handen?**

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

- **Wanneer?**

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

- **Waarom waren de gewesten van de Unie van Utrecht op zoek naar een sterke bondgenoot tegen Filips II en zijn leger?**

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

- **Hoe zorgde het Plakkaat van Verlatinghe ervoor dat de Nederlanden een onafhankelijk land werd van Spanje?**

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

Bespreken:

Opdracht 45: Bespreek jouw antwoorden van alle 5w1h-vragen met jouw docent. Pas na de bespreking mag je verder met opdracht 46.

Samenvatting/mindmap:

Opdracht 46: Kijk nu of je met de antwoorden van de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap kan maken van **de gehele paragraaf**. Vraag waar nodig om hulp van de docent.

§2.6 De Republiek ontstaat

Opdracht 47: Lees de leertekst mee terwijl de paragraaf wordt voorgelezen door de online lesmethode.

Lees/luister en gebruik: De geboorte van de Republiek

Opdracht 48: Markeer de 3 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 49: Beantwoord de 5w1h-vragen:

- **Wat** was de oorzaak dat de gewesten niet konden samenwerken met de Hertog van Anjou?

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

- **Wie**-vragen:

- o Wie was de Graaf van Leicester?

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

- o Wie was Balthasar Gerards?

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

- **Waar**-vragen:

- o Waar kwam de Hertog van Anjou vandaan?

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

- o Waar kwam de Graaf van Leicester vandaan?

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

- **Wanneer** besloot de Staten-Generaal om zonder vorst verder te gaan?

.....

.....

.....

- **Waarom** besloot de Staten-Generaal om zonder vorst verder te gaan?

.....

.....

.....

- **Hoe** werd Willem van Oranje vermoord? Gebruik in jouw antwoord de volgende woorden: Balthasar Gerards, Delft en geweeschot.

.....

.....

.....

Lees/luister en gebruik: Staatsinrichting: Het bestuur van de Republiek

Opdracht 50: Markeer de 2 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 51: Maak zelf de wanneervraag en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat** is een raadpensionaris?

.....

.....

.....

- **Wie** is de stadhouder?

.....

.....

.....

- **Waar** ging de Staten-Generaal over in het bestuur van de Republiek?

.....

.....

.....

- **Wanneer**?

.....

.....

.....

- **Waarom** hadden de raadpensionaris en de stadhouder vaak ruzie met elkaar?

.....

.....

.....

- **Hoe** zag het bestuur van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden eruit? Maak dit duidelijk met behulp van een tekening.

.....

.....

.....

Lees/luister en gebruik: Oorlog, bestand en eindelijk vrede

Opdracht 52: Markeer de 4 kernzinnen van deze tekst (elke alinea heeft 1 kernzin).

Opdracht 53: Maak zelf de wie-, en wanneervragen en beantwoord dan de 5w1h-vragen:

- **Wat** was de Armada?

.....

.....

.....

- **Wie**-vragen:

- o Wie was Maurits van Oranje?

.....

.....

.....

- o **Wie**?

.....

.....

.....

- **Waar** werd de Vrede van Münster ondertekend?

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

- **Wanneer**?

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

- **Waarom-** vragen:

- o Waarom werd het Twaalfjarig bestand getekend? Geef voor beide partijen één reden voor het ondertekenen.

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

- o Waarom werden de nieuw veroverde gebieden, in het huidige Brabant en Limburg, Generaliteitslanden genoemd?

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

- **Hoe** kwam er een einde aan de Opstand/Tachtigjarige oorlog? Leg daarbij het belangrijkste punt van deze vrede uit.

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

Bespreken:

Opdracht 54: Bespreek jouw antwoorden van alle 5w1h-vragen met jouw docent. Pas na de bespreking mag je verder met opdracht 55.

Samenvatting/mindmap:

Opdracht 55: Kijk nu of je met de antwoorden van de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap kan maken van **de gehele paragraaf**. Vraag waar nodig om hulp van de docent.

Bijlage 23: Audittrail

Audit Tessa Snepvangers 2117363 – Dyslexie en geschiedenis

Zichtbaarheid- Is de procedure transparant geschreven

Deelnemers

De deelnemers van mijn onderzoek zijn drie dyslectische onderbouwleerlingen, die het ontwerp gaan uitvoeren. De leerlingen zijn ook geïnterviewd.

Ander betrokken groepen

Er zijn vele andere betrokken groepen in dit onderzoek. Deze zijn onderverdeeld in de volgende groepen:

- Dyslectische bovenbouwleerlingen
- Ondersteuningscoördinator
- Taaldocenten
- Geschiedenisdocenten

Ook is er een focusgroep aanwezig. Dit zijn medestudenten van mij van de Universiteit Utrecht. Zij hebben het eerste ontwerp gezien.

Keuze van ontwerp

Ik wil niet een geheel nieuw ontwerp maken, omdat alleen de dyslectische leerlingen aan de slag gaan met deze manier van werken. De stof moet dus goed aansluiten bij de rest van de stof die de overige klasgenoten krijgen. Deze moet getoetst worden en mag dus niet afwijken. Dit is overlegd met Hanneke Tuithof en daarop is gekozen om de ontwerpcriteria toe te passen op een bestaand hoofdstuk uit de lesmethode van Feniks.

Data

- Data
 - o Vooronderzoek

Om de literatuur te steunen en andere ontwerpcriteria te overwegen die niet in de literatuur voorkomt, worden er verschillende interviews gehouden met de betrokken groepen van dit onderzoek. Het interview van de dyslectische bovenbouwleerlingen was een online vragenlijst.

- o Ontwerp

Het een beeld te krijgen of het ontwerp daadwerkelijk helpt, neem ik na het proefwerk het gemaakte ontwerp van de leerlingen weer terug, daarnaast wordt er voor het ontwerp en na het ontwerp een IPPA interview gehouden.

- Tijdstippen
 - o Vooronderzoek

De tijdstippen van de interviews hebben allemaal op verschillende dagen en tijdstippen afgespeeld. Ik was afhankelijk van de roosters van deze groepen, maar ook van de rooster van mijzelf. Daarnaast heeft de online vragenlijst voor een drie weken open gestaan, zodat leerlingen zelf konden bepalen wanneer het voor hen het beste uit kwam om deze in te vullen (10 november t/m 1 december).

- Ontwerp

Het ontwerp wordt in dezelfde week uitgedeeld aan de leerlingen en in alle gevallen de eerste les na het proefwerk weer ingenomen. De leerlingen hebben 2 lessen om met mij aan de slag te gaan, de andere tijd kunnen zij het ontwerp thuis nog gebruiken voor het leren van het proefwerk. Er zit niet 1 specifieke datum vast vanwege de lessen die op andere dagen vallen.

- Controle

Er is nog besloten om een soort controle te laten plaats vinden. Zeven havo 2 leerlingen en 3 havo/vwo 2 leerlingen hebben de begrippenlijst van het ontwerp gezien in dezelfde week als dat de dyslectische leerlingen hun werk hebben gekregen. Dit was op dezelfde dag (12 januari 2023 het eerste lesuur). De havo/vwo leerlingen waren speciaal naar school toegekomen om mij te helpen omdat zij het eerste lesuur vrij waren.

- Analyse

- Vooronderzoek

Bij het vooronderzoek heb ik vooral gekeken naar overeenkomsten bij de interviews en verschillen. In de verschillen heb ik gekeken naar wat de literatuur erover ze en misschien wel niks over zei. Vanuit daar heb ik gekeken wat een goede toevoeging is voor ontwerpcriteria, wat dus bij de criteria paste uit de literatuur.

- Ontwerp

Zodra de leerlingen klaar zijn ga ik de IPPA interviews met elkaar vergelijken, daaruit zou moeten blijken of het gemakkelijker is gemaakt. Ook kijk ik naar de opdrachten uit het werkboek of deze zijn beantwoord zoals ik in mijn gedachte had.

- Controle

De controle groep is verwerkt in een tabel, waaruit het mogelijk is om aanpassing te doen.

Begrijpelijkheid – Zijn de keuze onderbouwd?

Deelnemers

Er zijn twee redenen waarom er gekozen is voor dyslectische onderbouwleerlingen:

1. Als eerste wordt de basis van de verschillende (historische) vaardigheden in de onderbouw gelegd. Deze basis wordt in de bovenbouw uitgebreid. Zoals al benoemd is, is taalvaardigheid erg belangrijk bij vaardigheden zoals historisch redeneren. Als dyslectische leerlingen hulp krijgen bij de taalvaardigheid van historisch redeneren, dan wordt hun basis van historisch redeneren sterker. Als zij in de onderbouw geholpen worden, is de kans groter dat zij de historische vaardigheden beter onder controle hebben in de bovenbouw.

2. Door de focus te leggen op hulp bij taalvaardigheid, hoop ik dat dyslectische leerlingen de taal niet als een belemmering gaan zien. De hoeveelheid taal wordt in de bovenbouw groter, zoals te zien is in de bovenbouw boeken van bijvoorbeeld FORUM. Als de belemmering in taal verholpen kan worden, kiezen dyslectische leerlingen mogelijk meer voor geschiedenis in de bovenbouw. Uit mailcontact met de ondersteuningscoördinator blijkt dat er op locatie maar dertien dyslectische leerlingen voor geschiedenis in de bovenbouw hebben gekozen.

Andere betrokken groepen

Over het algemeen heb ik de andere groepen betrokken vanwege hun ervaringen en expertise met geschiedenis en/of dyslexie.

- Bovenbouwleerlingen: De dyslectische bovenbouw leerlingen worden in dit onderzoek bevraagd naar hun ervaringen met geschiedenis en dyslexie. De focus zal vooral op punten liggen die zij als lastig ervaren en waar zij in de onderbouw graag handvatten voor hadden gewild.
- Ondersteuningscoördinator: Er wordt door verschillende mensen ondersteuning gegeven aan dyslecten op de locatie, waaronder de ondersteuningscoördinator. Zij begeleidt de dyslecten op het moment dat zij op school komen en zorgt ervoor dat zij over de juiste faciliteiten beschikken en de benodigde begeleiding gaan ontvangen. Zij heeft veel dyslectische leerlingen gezien en met haar ervaring hoop ik bevestiging van de literatuur te krijgen, maar ook mogelijke nieuwe tips/handvatten voor mijn dyslectische onderbouwleerlingen.
- Taaldocenten: Vaak hebben dyslectische leerlingen moeite met het leren van (vreemde) talen. Hier komt dyslexie het meeste tot uiting. Daarnaast bleek uit de literatuur van taalgericht geschiedenisonderwijs dat de scheidslijn tussen taal bij geschiedenis en Nederlands erg dun was. Om deze redenen heb ik meerdere taaldocenten benaderd, maar drie docenten waren bereid om mij te helpen. Het gaat om twee Nederlandse docenten en één Engelse docent. Alle drie de docenten hebben ervaring in het lesgeven, maar er is geen sprake van tien jaar leservaring. Er is voor deze docenten gekozen, omdat zij graag met mij in gesprek wilden over dit onderwerp. Ik heb docenten met meer dan 10 jaar aan leservaring benaderd, maar zij waren niet bereid mij te helpen.

- Vaksectie geschiedenis: De vaksectie geschiedenis zal bevraagd worden over wat zij denken dat goed is voor dyslectische leerlingen bij geschiedenis. Dit wil ik bij zowel bovenbouw- als onderbouwdocenten doen. Door de ervaring met geschiedenis en dyslectische leerlingen hoop ik bevestiging van de literatuur te krijgen en andere tips/handvatten die zij door de jaren heen hebben opgedaan die niet in de literatuur staan, maar die wel meegenomen kunnen worden in dit onderzoek.

Ontwerp

De wetenschappelijke literatuur is ingedeeld in drie concepten: dyslexie, taalgericht vakonderwijs en historisch redeneren, met de nadruk op begripsvorming. De ontwerpcriteria uit de literatuur zijn als volgt:

- De dyslectische leerlingen moeten voorleesmogelijkheden krijgen, als deze niet aanwezig zijn moet er extra tijd komen voor het leeswerk, waarbij er rekening gehouden wordt met witregels en lettertype.
- De docent biedt de 5w1h-vragen, als een middel om de informatie uit de leerteksten te structureren.
- De dyslectische leerlingen kan met de 5w1h-vragen een samenvatting/mindmap maken, die kan helpen bij het leren van de tekst.
- De docent biedt aan dat er extra illustraties zijn ter ondersteuning van de inhoud van de tekst en ter illustratie van de begrippen.
- Er vinden interactiemomenten plaats tussen de docent en de dyslectische leerling waarbij de stof wordt besproken.

Het ontwerpcriterium vanuit de interviews is: (deze is nog niet uitgewerkt op papier)

- Het onderstrepen van kernzinnen
 - o Reden: wel tekststructuur, maar niet te moeilijk maken. Is voortgekomen uit het interview met de taaldocenten.

De interviews moeten nog uitgewerkt worden, maar bevestigen wel een groot gedeelte van de literatuur.

De afbeeldingen voor het ontwerp zijn gezocht door in de tekst te zoeken naar herkenbare beelden waarvan ik dacht dat de leerlingen deze gedurende het hoofdstuk vaker nodig zouden hebben. De vragen zijn gemaakt door mij met vragen die ik uit de teksten heb gehaald. Ook waren er nog vragen opengelaten zodat de leerlingen zelf deze vragen moesten maken. Hierdoor konden ze dat oefenen waardoor ze bij volgende hoofdstukken misschien al zelf konden doen.

Data

- Data
 - o Vooronderzoek

Het vooronderzoek moet nog verder uitgewerkt worden, maar het volgende heb ik toen voor het feedbackmoment gebruikt en voor het ontwerp. Het is hier dus kort opgeschreven, vandaar verder uitwerken:

Ontwerpcriteria

- Interviews docenten en ondersteuningscoördinator:
 - Overeenkomsten met literatuur:
 - Mindmaps
 - Voorleesmogelijkheden
 - Kernzinnen
 - Waar verschillen de meningen over, maar neem ik toch mee:
 - Afbeeldingen
 - 5w1h
 - Wat neem ik niet mee:
 - Tekststructuur
 - Bewegend leren

Ontwerpcriteria

- Bovenbouwleerlingen:
 - Hebben moeite met:
 - vragen lezen en begrijpen
 - Schrijven van namen en begrippen
 - Bronnen lezen
 - Willen graag leren:
 - Markeren
 - Samenvattingen schrijven
 - 5w1h

- Tijdstippen

Het ontwerp is na de kerstvakantie meegegeven en wordt de tweede week na de vakantie weer bij mij ingeleverd. Dit is besloten om de leerlingen nog dat extra zetje voor het proefwerk mee te geven, zonder dat ik zelf nog vertraging zou oplopen met mijn eigen scriptie.

- Analyse

De analyse van het ontwerp zal plaats vinden door 3 onderdelen:

- Ippa interviews vergelijken
- Werk van de dyslectische leerlingen: het nieuwe lesboekje en werkboekje bekijken

- De controle begrippenlijst. Daarbij hebben de 10 leerlingen aangegeven of de afbeeldingen helpen, niet helpen of ze geen idee hebben of het helpt.

Aanvaardbaarheid

Is de representativiteit van de steekproef goed beschreven?

De steekproef is bij drie dyslectische onderbouwleerlingen uitgevoerd. De groepsgrootte is te klein om het onderzoek representatief te noemen. De uitkomsten zijn dus specifiek voor deze situatie, met deze lesmethode.

Spanningen tussen de voorgenomen systematiek en de specifieke omstandigheden bij de experimenten?

Ik had verwacht als docent zeker sturing te moeten geven bij mijn ontwerp en dus kon ik niet neutraal blijven. Dit is tenslotte ook één van mijn ontwerpcriteria om door interactie die sturing te geven.

Leerling 1 en 3 zijn in de les goed aan de slag geweest. Leerling 2 is zelfstandig gaan leren, maar daar heb ik de tweede les niet kunnen controleren wat zij al had gedaan omdat ze afwezig was.

Het materiaal is nog niet ingeleverd.

De controle groep is gelijk voor mij aan de slag gegaan en heeft geen sturing gehad. Er kwamen ook geen vragen uit. Na de les kwam er een groepje niet-dyslectische onderbouwleerlingen naar mij toe met de vraag of ze de begrippenlijst mocht kopiëren voor het leren van het proefwerk. Het ontwerp van de begrippenlijst met afbeeldingen sprak hen wel aan, ondanks dat ze geen dyslexie hebben. Ik heb op dat moment besloten de desbetreffende begrippenlijst met hen te delen.

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

De dyslectische leerlingen ken ik vanaf het begin van het schooljaar 2022-2023. Daar is al een band mee opgebouwd. De leerlingen hebben nog maar één toets gehad dus ik probeer hun antwoorden volledig op te nemen en te analyseren. Doordat ik maar één toets van hun heb gezien (naast een paar antwoorden op vragen met bespreken van huiswerk), ken ik hun manier van antwoord geven nog niet uitgebreid. Ik probeer zo neutraal mogelijk te analyseren.

Op vrijdag 20 januari heeft mijn audittrail plaatsgevonden met twee andere collega's in de educatieve master en de begeleiders van de scripties. De volgende feedbackpunten heb ik in deze audittrail gekregen:

- Beschrijf duidelijk wie jouw deelnemende groepen zijn en wat hun functies zijn in jouw onderzoek.
 - o Voeg de groepen met hun functies toe aan jouw schematische weergave van jouw ontwerponderzoek. Dit is het schema uit het hoofdstuk van de methode.
- Beargumenteer waarom je voor dat hoofdstuk hebt gekozen. Het lijkt nu alsof het hoofdstuk uit het niks komt. Jij hebt er vast een reden voor waarom jij voor dit hoofdstuk hebt gekozen.
- Zoek nog even contact op met de uitgeverij en vraag om toestemming. Jouw scriptie wordt tenslotte gepubliceerd op de scriptie website van de Universiteit Utrecht.
- Het is misschien toch handiger om jouw gehele context te anonimiseren. Doordat de locaties nu duidelijk in jouw scriptie staan, is het alsnog mogelijk om de desbetreffende dyslectische leerlingen te zoeken op de locaties.
- Voor de analyse is het handig om puntsgewijs alle ontwerpcriteria af te gaan. Dan blijft de analyse overzichtelijk en weet je zeker dat je alle ontwerpcriteria bent af gegaan.

Al deze punten zijn verwerkt in dit onderzoek.

Bijlage 24: Plagiaatverklaring

Appendix D: Plagiaatverklaring

Faculteit Geesteswetenschappen
Versie september 2014

VERKLARING KENNISNEMING REGELS M.B.T. PLAGIAAT

Fraude en plagiaat

Wetenschappelijke integriteit vormt de basis van het academisch bedrijf. De Universiteit Utrecht vat iedere vorm van wetenschappelijke misleiding daarom op als een zeer ernstig vergrijp. De Universiteit Utrecht verwacht dat elke student de normen en waarden inzake wetenschappelijke integriteit kent en in acht neemt.

De belangrijkste vormen van misleiding die deze integriteit aantasten zijn fraude en plagiaat. Plagiaat is het overnemen van andermans werk zonder behoorlijke verwijzing en is een vorm van fraude. Hieronder volgt nadere uitleg wat er onder fraude en plagiaat wordt verstaan en een aantal concrete voorbeelden daarvan. Let wel: dit is geen uitputtende lijst!

Bij constatering van fraude of plagiaat kan de examencommissie van de opleiding sancties opleggen. De sterkste sanctie die de examencommissie kan opleggen is het indienen van een verzoek aan het College van Bestuur om een student van de opleiding te laten verwijderen.

Plagiaat

Plagiaat is het overnemen van stukken, gedachten, redeneringen van anderen en deze laten doorgaan voor eigen werk. Je moet altijd nauwkeurig aangeven aan wie ideeën en inzichten zijn ontleend, en voortdurend bedacht zijn op het verschil tussen citeren, parafaseren en plagieren. Niet alleen bij het gebruik van gedrukte bronnen, maar zeker ook bij het gebruik van informatie die van het internet wordt gehaald, dien je zorgvuldig te werk te gaan bij het vermelden van de informatiebronnen.

De volgende zaken worden in elk geval als plagiaat aangemerkt:


- het knippen en plakken van tekst van digitale bronnen zoals encyclopedieën of digitale tijdschriften zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het knippen en plakken van teksten van het internet zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het overnemen van gedrukt materiaal zoals boeken, tijdschriften of encyclopedieën zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het opnemen van een vertaling van bovengenoemde teksten zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het parafaseren van bovengenoemde teksten zonder (deugdelijke) verwijzing: parafrasen moeten als zodanig gemarkeerd zijn (door de tekst uitdrukkelijk te verbinden met de oorspronkelijke auteur in tekst of noot), zodat niet de indruk wordt gewekt dat het gaat om eigen gedachtengoed van de student;
- het overnemen van beeld-, geluids- of testmateriaal van anderen zonder verwijzing en zodoende laten doorgaan voor eigen werk;
- het zonder bronvermelding opnieuw inleveren van eerder door de student gemaakt eigen werk en dit laten doorgaan voor in het kader van de cursus vervaardigd oorspronkelijk werk, tenzij dit in de cursus of door de docent uitdrukkelijk is toegestaan;
- het overnemen van werk van andere studenten en dit laten doorgaan voor eigen werk. Indien dit gebeurt met toestemming van de andere student is de laatste medeplichtig aan plagiaat;
- ook wanneer in een gezamenlijk werkstuk door een van de auteurs plagiaat wordt gepleegd, zijn de andere auteurs medeplichtig aan plagiaat, indien zij hadden kunnen of moeten weten dat de ander plagiaat pleegde;
- het indienen van werkstukken die verworven zijn van een commerciële instelling (zoals een internetsite met uittreksels of papers) of die al dan niet tegen betaling door iemand anders zijn geschreven.

De plagiaatregels gelden ook voor concepten van papers of (hoofdstukken van) scripties die voor feedback aan een docent worden toegezonden, voorzover de mogelijkheid voor het insturen van concepten en het krijgen van feedback in de cursushandleiding of scriptieregeling is vermeld.

22

In de Onderwijs- en Examenregeling (artikel 5.15) is vastgelegd wat de formele gang van zaken is als er een vermoeden van fraude/plagiaat is, en welke sancties er opgelegd kunnen worden.

Onwetendheid is geen excuus. Je bent verantwoordelijk voor je eigen gedrag. De Universiteit Utrecht gaat ervan uit dat je weet wat fraude en plagiaat zijn. Van haar kant zorgt de Universiteit Utrecht ervoor dat je zo vroeg mogelijk in je opleiding de principes van wetenschapsbeoefening bijgebracht krijgt en op de hoogte wordt gebracht van wat de instelling als fraude en plagiaat beschouwt, zodat je weet aan welke normen je je moeten houden.

| | |
|---|--|
| Hierbij verklaar ik bovenstaande tekst gelezen en begrepen te hebben. | |
| Naam: | 1255a Sreepoangers |
| Studentnummer: | 2117363 |
| Datum en handtekening: | u-10-22  |

Dit formulier lever je bij je begeleider in als je start met je bacheloreindwerkstuk of je master scriptie.

Het niet indienen of ondertekenen van het formulier betekent overigens niet dat er geen sancties kunnen worden genomen als blijkt dat er sprake is van plagiaat in het werkstuk.