

Het Britse Rijk in beeld

Een ontwerponderzoek naar het concretiseren van de historische context Het Britse Rijk 1585-1900



Mike Tuithof

6898645

m.tuithof@students.uu.nl

MA Geschiedenis: educatie en communicatie

Scriptiebegeleider: dr. Hanneke Tuithof

Tweede lezer: dr. Saro Lozano Parra

20 januari 2023

14.060 woorden



**Universiteit
Utrecht**

Samenvatting

Deze masterscriptie is een verslag van een ontwerponderzoek. Doel van dit onderzoek was om leerlingen uit vijf havo een educatief product te bieden waarmee ze ondersteund worden om een concreter beeld te krijgen van de historische context Het Britse Rijk 1585-1900. Op voorhand is bepaald dat dit product uit filmdidactiek zou bestaan. Het theoretisch kader van dit onderzoek leverde drie belangrijke conclusies op: (1) de historiografie van het Britse Rijk leverde voldoende aanknopingspunten op om de context voor leerlingen te concretiseren, (2) historische films moeten benaderd worden als bewegende beeldbronnen en (3) filmdidactiek is een waardevolle toevoeging om leerlingen de geschiedenisstof beter te laten begrijpen. In het vooronderzoek is gebleken dat docenten, leerlingen en expert de wens hadden om een reeks opdrachten te krijgen die filmdidactiek zouden inzetten om historische films die over het Britse Rijk gaan te duiden. Deze opdrachten moesten aansluiten op het curriculum, een oefenplaats zijn voor historische vaardigheden en leiden tot concretisering van de historische context.

De onderzoeksvraag/ontwerp vraag van dit onderzoek luidde: *Hoe kunnen filmopdrachten bijdragen aan het concretiseren van de historische context Het Britse Rijk 1585-1900?* Deze vraag heb ik beantwoord door een opdrachtenreeks te ontwikkelen genaamd: 'Het Britse Rijk in beeld'. Dit educatieve product bestaat uit drie opdrachten die gebruikmaken van de historische films *The Patriot*, *Victoria & Abdul* en *Peterloo*. Deze drie films gaan inhoudelijk over de leidende vragen die in de historische context zitten. Deze drie opdrachten hebben elk een andere inslag. De eerste opdracht behandelt de betrouwbaarheid van geschiedenisfilms. De tweede opdracht gaat over standplaatsgebondenheid en geschiedenisfilms. En de derde opdracht kijkt naar causaliteit in bepalende gebeurtenissen uit de historische context in films.

Deze opdrachtenreeks is tot stand gekomen aan de hand van negen ontwerpcriteria die voorgekomen zijn uit het theoretisch kader en het vooronderzoek. Het product is in de ontwerpfase onderhevig geweest aan drie evaluatierondes. In deze evaluatierondes is het product geëvalueerd op de ontwerpcriteria. In de eerste ronde zijn docenten-in-opleiding, bevoegde en ervaren docenten, leerlingen en een expert geraadpleegd. De tweede ronde is een focusgroep gehouden met leerlingen. In de laatste ronde zijn twee opdrachten in de praktijk getest. Dit betrof geen effectmeting, maar een test waarin gekeken werd of het ontwerp voldeed aan de criteria. Het eindproduct is een educatief ontwerp geworden dat leerlingen ondersteund bij het concretiseren van de historische context Het Britse Rijk 1585-1900.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Inleiding	5
Hoofdstuk 1: Theoretisch kader	8
1.1 Historische context Het Britse Rijk 1585-1900	8
1.2 Historiografie	14
1.2.1 De ‘historiografische revolutie’ van 1960	14
1.2.2 Recente onderzoeken.....	16
1.2.3 Noord-Amerika, India en Groot-Brittannië	17
1.3 Vakdidactiek: geschiedenisfilms in de klas	20
1.3.1 De post literaire wereld en de reflectiethese	20
1.3.2 Geschiedenisdidactiek en films	22
Hoofdstuk 2: Onderzoeksmethode	25
2.1 De vooronderzoeksfase	25
2.2 De ontwerpfase.....	26
2.3 Audittrail	27
2.4 Schoolcontext	27
2.5 Context experts.....	28
2.6 Context docenten-in-opleiding	29
Hoofdstuk 3: Vooronderzoek	31
3.1 Resultaten	31
3.1.1 Docenten	31
3.1.2 Leerlingen.....	32
3.1.3 Experts.....	33
3.1.4 Analyse	34
3.2 Ontwerpcriteria	34
Hoofdstuk 4: Ontwerpfase	36
4.1 Evaluatieronde 1	36
4.1.1 Omschrijving prototype 1	36
4.1.2 Resultaten	37
4.1.3 Uitkomsten herontwerp	38
4.2 Evaluatieronde 2	39
4.2.1 Omschrijving prototype 2	39
4.2.1 Resultaten	40
4.2.3 Uitkomsten herontwerp	41
4.3 Evaluatieronde 3	41
4.3.1 Omschrijving prototype 3	41
4.3.2 Resultaten	41
4.3.3 Uitkomsten herontwerp	44
4.4 Definitief product: Het Britse Rijk in beeld	45
Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie	47

Conclusie	47
Discussie.....	50
Literatuurlijst	52
<i>Audiovisueel materiaal.....</i>	<i>52</i>
<i>Krantenartikelen.....</i>	<i>52</i>
<i>Literatuur.....</i>	<i>52</i>
<i>Websites.....</i>	<i>54</i>
Bijlagen.....	55
<i>Bijlage 1 – Vragenlijst vooronderzoek voor docenten.....</i>	<i>56</i>
<i>Bijlage 2 – Feedback docenten-in-opleiding op vragenlijst voor docenten.....</i>	<i>60</i>
<i>Bijlage 3 – Vragenlijst vooronderzoek havo 5 leerlingen</i>	<i>62</i>
<i>Bijlage 4 – Verslag vooronderzoek vraagarticulatie</i>	<i>65</i>
<i>Bijlage 5 – Resultaten vooronderzoek docenten.....</i>	<i>66</i>
<i>Bijlage 6 – Resultaten vooronderzoek leerlingen.....</i>	<i>71</i>
<i>Bijlage 7 – Prototype 1</i>	<i>74</i>
<i>Bijlage 8 – Evaluatieronde 1: focusgroep docenten-in-opleiding</i>	<i>96</i>
<i>Bijlage 9 – Evaluatieronde 1: interview Luuk de Bakker</i>	<i>97</i>
<i>Bijlage 10 – Evaluatieronde 1: focusgroep geschiedenisdocenten</i>	<i>114</i>
<i>Bijlage 11 – Prototype 2</i>	<i>118</i>
<i>Bijlage 12 - Evaluatieronde 2: focusgroep havo 5 leerlingen.....</i>	<i>159</i>
<i>Bijlage 13 - Prototype 3.....</i>	<i>162</i>
<i>Bijlage 14: Evaluatieronde 3: try-out 1</i>	<i>208</i>
<i>Bijlage 15: Evaluatieronde 3: try-out 2</i>	<i>212</i>
<i>Bijlage 16 – Het Britse Rijk in beeld (definitief product)</i>	<i>218</i>
<i>Bijlage 17 – Audittrail.....</i>	<i>264</i>

Inleiding

‘Meneer, wie was koningin Victoria?’ vroeg een havoleerling mij toen we de historische context Het Britse Rijk 1585-1900 aan het afronden waren. We hadden de voorgaande drie weken aan de context besteed en veel geoefend met gebeurtenissen, jaartallen en personen. Victoria was twee keer eerder aanbod gekomen in de les: de eerste keer toen zij keizerin van India werd (1877) en de tweede keer toen we het over het Victoriaanse tijdperk hadden gehad.¹ Deze periode merkte ik al dat de context lastige stof was voor de meesten. Leerlingen gaven aan dat ze het moeilijk vonden om er een beeld bij te vormen en vonden de stof vaak saai omdat het zo ver van hen af stond. Dit is opvallend omdat het College voor Toetsing en Examens (afgekort CvTE) de historische contexten heeft ontwikkeld om de kenmerkende aspecten te concretiseren.² Deze ervaring was voor mij aanleiding om deze masterscriptie hieraan te wijden.

De nieuwe historische context Het Britse Rijk 1585-1900 werd in 2018 gepresenteerd.³ Op het Centraal Examen geschiedenis moeten havoleerlingen met behulp van kenmerkende aspecten laten zien dat zij kennis hebben over de tien tijdvakken. Sinds 2007 werken leerlingen met deze tien tijdvakken. De tijdvakken werden in 2015 definitief gemaakt waardoor de toentertijd bestaande overgangsregeling ophield. Sindsdien is oriëntatiekennis de kern van het vak geschiedenis in het voortgezet onderwijs.⁴ Tussen 2007 en 2015 liep er een pilot voor dit nieuwe programma. Uit deze pilot bleek dat leerlingen het lastig vonden om kenmerkende aspecten zelfstandig van een invulling te voorzien op het centraal examen. In 2015 werden daarom de historische contexten ingevoerd. De eerste contexten bestonden voor de havo uit: De Republiek, Duitsland en de Koude Oorlog.⁵ Het examencohort 2019-2020 is voor het eerst aan de slag gegaan met een nieuwe reeks historische contexten: Het Britse Rijk, Duitsland in Europa en Het moderne Nederland.⁶

Historische contexten zijn een concrete uitwerking van kenmerkende aspecten.⁷ Het Britse Rijk is zo’n context en beslaat veel tijd en geografische ruimte (Noord-Amerika, India

¹ SLO, ‘Oriëntatiekennis en historische contexten’ (versie 7 maart 2022) <https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/handreiking-se-geschiedenis/algemene-informatie/orientatiekennis-historische-contexten/> (3 oktober 2022).

² SLO, ‘Oriëntatiekennis en historische contexten’.

³ Alderik Visser & Hanneke Tuithof, ‘Nieuwe historische contexten eindexamen havo en vwo’ *KLEIO* (2018) 1, 10-12, aldaar 10.

⁴ Albert van der Kaap & Elvira Folmer, ‘In voorbereiding op een nieuw centraal examen geschiedenis’, *SLO* (2015) 9.

⁵ Kaap van der & Elvira Folmer, ‘Hoe denken examenleerlingen havo/vwo over het vak geschiedenis?’, *SLO* (2016) 47.

⁶ Visser & Tuithof, ‘Nieuwe historische contexten eindexamen havo en vwo’, 10.

⁷ SLO, ‘Oriëntatiekennis en historische contexten’.

en Groot-Brittannië).⁸ In de praktijk merk ik dat leerlingen deze context abstract vinden. Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen de vroegmoderne tijd uit de historische contexten minder interessant vinden.⁹ Het Britse Rijk was niet opgenomen in dit onderzoek, maar het is aannemelijk dat dit ook hiervoor geldt.

Op de landelijke LIO-dag geschiedenis van 28 maart 2022 heb ik een workshop van vakdidacticus Luuk de Bakker bijgewoond, waarin ik heb geleerd dat geschiedenisfilms de stof kunnen verhelderen. Docenten gebruiken films doorgaans alleen voor tijdverdrijf, om leerlingen te enthousiasmeren of als beloning aan het eind van een periode.¹⁰ Dit is een gemiste kans aangezien het merendeel van de mensen hun kennis van de geschiedenis halen uit film.¹¹ Onderwerpen die met het Britse Rijk te maken hebben zijn erg populair voor filmmakers. In 2015 hield het YouTube-platform *WatchMojo* een enquête onder de vierentwintig miljoen abonnees. De vraag luidde: wat zijn de populairste historische periodes in films? Hieruit kwam een top tien tot stand, waarin de Victoriaanse periode - de hoogtijdagen van het Britse Rijk - op plek zes belandde.¹² Kortom: als docenten geschiedenis kunnen wij film inzetten om de historische context Het Britse Rijk te concretiseren.

Het theoretische kader van deze scriptie bestaat uit twee onderdelen: de historiografie en vakdidactische literatuur. Er is veel literatuur over het Britse Rijk voorhanden. *The Oxford history of the British Empire* onder redactie van Robin W. Winks is een standaardwerk. In deze scriptie gebruik ik *Volume V* waarin de historiografie beschreven wordt.¹³ Ook nieuwe inzichten worden besproken.¹⁴ Bijvoorbeeld Sven Beckert die schrijft over katoen.¹⁵ Of Aditya Mukhertjee's *How colonial India made modern Britain* die de verbinding tussen het verleden en het nu legt.¹⁶ Diverse vakdidactici hebben geschreven over het gebruiken van films in de klas: Chris Vos in *Bewegend verleden* en Arie Wilschut in *Geschiedenisdidactiek*.¹⁷ In deze

⁸ Visser & Tuithof, Nieuwe historische contexten eindexamen havo en vwo', 11.

⁹ Kaap van der & Folmer, 'Hoe denken examenleerlingen havo/vwo over het vak geschiedenis?', 48.

¹⁰ Arie Wilschut, *Geschiedenisdidactiek; handboek voor de vakdocent* (2013) 195.

¹¹ Frank van Vree, 'Film en TV geven historici het nakijken', (9 mei 1994).

¹² WatchMojo, 'Top 10 most popular historic periods portrayed in movies and TV' (versie 30 december 2015) <https://www.youtube.com/watch?v=VTY9bw0u384> (3 oktober 2022).

¹³ Robin Winks, *The Oxford history of the British Empire; Volume V historiography* (1999).

¹⁴ Ronald Hyam, *Understanding the British Empire* (2010); Jeremy Black, *The British Empire* (2015); John Darwin, *The empire project* (2009); Sven Beckert, *Empire of cotton* (2014).

¹⁵ Beckert, *Empire of cotton* (2014).

¹⁶ Aditya Mukhertjee, 'How colonial India made modern Britain', *Economic and political weekly* 45 (2010) 50, 73-82.

¹⁷ Chris Vos, *Bewegend Verleden* (2004); Wilschut, *Geschiedenisdidactiek* (2013).

scriptie is ook aandacht voor internationale literatuur. De werken van Robert Rosenstone, Andrew Butler et al. en John O'Connor worden uitgebreid besproken.¹⁸

Hoe kunnen filmopdrachten bijdragen aan het concretiseren van de historische context Het Britse Rijk 1585-1900? Dit is de vraag die in deze scriptie voorligt. Met concretiseren wordt ‘in concrete vorm brengen’ bedoeld.¹⁹ In de praktijk betekent dit dat de stof voorstelbaar wordt, dus dat leerlingen zich een voorstelling kunnen maken bij de tijdsgeest, gebeurtenissen, personen en locaties. Omdat er een educatief product wordt gemaakt om dit doel te bereiken heb ik gekozen voor een ontwerponderzoek. ‘Een systematische benadering van (onderwijs)problemen, waarin door middel van geïntegreerde ontwerp- en onderzoeksactiviteiten een tweeledig doel wordt nagestreefd: praktijk verbetering en kennisgroei’ is de definitie van deze methode van onderzoek.²⁰

Dit ontwerponderzoek is opgedeeld in twee onderdelen: de vooronderzoeksfase en ontwerpfase.²¹ In *hoofdstuk 1* heb ik het theoretisch kader beschreven. Dit kader vormt de basis van dit verslag. Hierna volgt een uitleg van de onderzoeksmethode in *hoofdstuk 2*. In dit hoofdstuk besteed ik aandacht aan de verschillende methoden die ik ga inzetten voor de vooronderzoeksfase en de ontwerpfase. *Hoofdstuk 3* geef ik een beschrijving van het vooronderzoek: de resultaten en conclusies. Ook zijn hier de ontwerpcriteria voor de ontwerpfase beschreven. *Hoofdstuk 4* is de ontwerpfase. In dit hoofdstuk beschrijf ik de drie evaluatierondes die ik heb uitgevoerd. In *hoofdstuk 5* rond ik af met de conclusie van deze scriptie.

Vooronderzoek	Ontwerpfase	Evaluatiefase en herontwerp
Hoofdstuk 1: theoretisch kader en vooronderzoek	Hoofdstuk 2: ontwerpcriteria en prototype	Hoofdstuk 3 en 4: evaluaties, educatief product en conclusie

Figuur 1: overzicht verslag ontwerponderzoek (zie figuur 3 voor de details).

¹⁸ Robert Rosenstone, *Visions of the past* (1995) & *History on film* (2013); Andrew Butler, Franklin Zaromb, Keith Lyle & Henry Roediger, ‘Using film to enhance classroom learning: the good, the bad, and the interesting’, *Psychological science* 20 (2009) 9, 1161-1168; Stephan Klein, ‘History, citizenship and Oliver Stone: classroom analysis of a key scene in Nixon’, *Teaching History* 132 (2008), 32-38; John O’Connor, *Image as artifact* (1990).

¹⁹ Van Dale, ‘Betekenis ‘concretiseren’’, <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/concretiseren#.Y1fOai-QlhA> (geraadpleegd op 25 oktober 2022).

²⁰ Ellen van den Berg & Wim Kouwenhoven, ‘Ontwerponderzoek in vogelvlucht’, *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 29 (2008) 4, 20-26, aldaar 20.

²¹ Berg van den & Kouwenhoven, ‘Ontwerponderzoek in vogelvlucht’, 20.

Hoofdstuk 1: Theoretisch kader

Dit theoretische kader is opgebouwd uit twee onderdelen: een historiografische analyse en een beschouwing over filmdidactiek. Deze zijn belangrijk voor mijn onderzoek, omdat ik zo kan bepalen welke keuzes er zijn gemaakt in het curriculum en waar ik voor het product rekening mee moet houden. Deze theoretische uitgangspunten hebben ontwerpcriteria opgeleverd die ik in hoofdstuk 3 heb beschreven. Dit hoofdstuk start ik met een analyse van het curriculum, waarna ik inga op de historiografie en vervolgens afsluit met de filmdidactiek.

1.1 Historische context Het Britse Rijk 1585-1900

Het geschiedeniscurriculum voor de havo (en vwo) bestaat uit vijf domeinen (tabel 1). De historische contexten zijn opgenomen in domein B, dit domein gaat over oriëntatiekennis.²² Leerlingen moeten weten welke karakteristieken bij een historische periode horen. Dit gaat over jaartallen en chronologie, maar hier komen ook historische processen in voor. Negenenveertig kenmerkende aspecten zijn hiervoor opgesteld. Deze aspecten horen bij de tien tijdvakken (afbeelding 1). Deze tijdvakken en kenmerkende aspecten moeten leerlingen goed kennen en in verband kunnen brengen met elkaar, aldus Tuithof.²³ Volgens Klap, Lomme, Montijn en Westland bestaat oriëntatiekennis uit vier concrete elementen: het aanleren van chronologie, het bieden van een historisch referentiekader, het leggen van verbanden en ervoor zorgen dat historische kennis beklijft.²⁴ Met de invoering van dit curriculum in 2015 was het aanvankelijk de bedoeling dat leerlingen eigen voorbeelden zouden geven bij de kenmerkende aspecten op het centraal eindexamen. In de genoemde pilotperiode 2007-2015 is gebleken dat dit niet haalbaar was.²⁵

Domein A	Historische redeneren: tijd, interpretatie en betekenis voor nu <i>Verbonden aan het hele curriculum</i>
Domein B	Oriëntatiekennis: de tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten <i>Een aantal kenmerkende aspecten zijn geclusterd in een 'historische context':</i>

²² College voor Toetsen en Examens (hierna CvTE), *Geschiedenis havo. Syllabus centraal examen 2023* (2021) 8-11.

²³ Hanneke Tuithof, 'Oriëntatiekennis' <https://geschiedenisendidactiek.wp.hum.uu.nl/1887/> (7 oktober 2022).

²⁴ Erika Klap, Lotje Lomme, Marieke Montijn en Berdine Westland, *Doen de geschiedenismethodes wat ze moeten doen?* (versie juni 2008)

<https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/10100/ArtikelHistorischeOriëntatiekennis.pdf?sequence=1> (29 april 2022), 1-3.

²⁵ Kaap van der & Folmer, 'Hoe denken examenleerlingen havo/vwo over het vak geschiedenis?', 47; Slo, 'Oriëntatiekennis en historische contexten' (versie 7 maart 2022), <https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/handreiking-se-geschiedenis/algemene-informatie/orientatiekennis-historische-contexten/> (26 oktober 2022).

	- Het Britse Rijk 1585-1900 - Duitsland in Europa 1918-1991 - Nederland 1948-2008
Domein C	Keuze van twee vrije thema's
Domein D	Geschiedenis van de rechtstaat en de parlementaire democratie
Domein E	Oriëntatie op studie en beroep

Tabel 1: examenprogramma havo 2022-2023

Omdat leerlingen het moeilijk vonden om zelf voorbeelden te geven bij de kenmerkende aspecten, zijn de historische contexten bedacht.²⁶ Historische contexten doen vooral dienst als ‘een kapstok’ volgens Visser en Tuithof. De kenmerkende aspecten kunnen hier als het ware door docenten en leerlingen aangehangen worden. De historische contexten zijn volgens Visser en Tuithof ‘redelijk kaal geformuleerd’; als een opsomming van feiten en ontwikkelingen die een concrete inhoud geven aan zoveel mogelijk kenmerkende aspecten.²⁷ In 2016 gaf het CvTE opdracht aan CITO en SLO om de syllabi voor de havo en vwo van onderhoud te voorzien. Voor de havo zijn in 2018 drie nieuwe historische contexten tot stand gekomen, waaronder Het Britse Rijk 1585-1900.²⁸

Deze nieuwe historische contexten zijn gebaseerd op aanbevelingen en conclusies uit het rapport van Elise Storck en Eline de Graaf ‘Meer en minder tegelijk’ uit 2017. Negen plenaire gesprekken werden gevoerd met geschiedenisdocenten uit het hele land. Docenten hebben tijdens deze gesprekken een aantal wensen uitgesproken. Deze wensen waren een grotere spreiding over de tijd, een betekenisvolle inhoud en meer aandacht voor niet-westerse geschiedenis.²⁹ Het artikel in *Kleio* ‘Nieuwe historische contexten eindexamen havo en vwo’ van Visser en Tuithof volgde hierop in 2018. Hieruit blijkt dat veel van deze aanbevelingen zijn uitgewerkt in nieuwe contexten voor de havo en vwo. Bijvoorbeeld in de havo-context Het Britse Rijk 1585-1900, die volgens Visser en Tuithof een grotere spreiding over de tijd en een buiten-Europees perspectief heeft.³⁰



Afbeelding 1: de tien tijdvakken voor het vak geschiedenis

²⁶ Slo, ‘Oriëntatiekennis en historische contexten’.

²⁷ Visser & Tuithof, ‘Nieuwe historische contexten eindexamen havo en vwo’, 10.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Elise Storck en Eline de Graaf, ‘Meer en minder tegelijk. Adviezen van docenten bij “groot onderhoud” aan de syllabus geschiedenis H/V, najaar 2016’ (2017).

³⁰ Visser & Tuithof, ‘Nieuwe historische contexten eindexamen havo en vwo’, 11.

De context van Het Britse Rijk is een uitsnede van de Engelse geschiedenis. Het sociaaleconomische perspectief is leidend in deze context, aldus Visser en Tuithof.³¹ Uit een eigen analyse blijkt dit ook terug te komen in de inhoud van de context (tabel 2). Uit de tabel blijkt dat een meerderheid van de onderwerpen te maken heeft met sociaaleconomische thema's. Er is bijvoorbeeld veel aandacht voor handelskapitalisme, plantagekoloniën, afzetmarkten, de industriële revolutie, industrieel kapitalisme en wereldwijde handelscontacten.³² Visser en Tuithof benoemen ook dat er aandacht is voor de minder positieve kanten uit de geschiedenis, zoals de slavernij.³³ Dit is terug te vinden in het Noord-Amerikaanse thema uit de context. De slavernij in het zuiden van Amerika wordt behandeld, maar ook abolitionisme en de afschaffing van de slavernij voor het hele Britse Rijk.³⁴ Daarnaast komen ook politieke en sociale elementen aanbod. Politiek leren leerlingen hoe een rijk werd bestuurd. Bijvoorbeeld dat in India eerst de EIC het voor het zeggen had en dat dit later werd overgenomen door het Britse koningshuis. Of dat er conflict was tussen de Britse christelijke cultuur en de Indiase moslimgebruiken, wat uitmondde in een opstand in 1857. Ook worden de sociale gevolgen van de industrialisatie in Groot-Brittannië behandeld.³⁵ Allesomvattend heeft deze context een betekenisvolle inhoud vanwege de diverse thema's die behandeld worden, wat in overeenstemming is met de aanbevelingen en conclusies uit het rapport van Storck en De Graaf.³⁶ Maar is het hierdoor voor havo-leerlingen wel concreet genoeg?

Docenten gaven in de focusgroepen uit het onderzoek van Storck en De Graaf aan dat zij een context wilden die over meerdere tijdvakken gaat.³⁷ Hoewel dit een mooie opdracht is, schuilt hierin ook een probleem volgens Visser en Tuithof. Uit analyses is gebleken dat contexten het beste werken als ze helder zijn afgebakend in termen van ruimte en tijd. Een duidelijke focus wat betreft plaats, tijd en perspectief is populair bij leerlingen en docenten.³⁸ Visser en Tuithof noemen de huidige historische context 'Duitsland in Europa' voor de havo als voorbeeld. Duitsland in de twintigste eeuw is voor de meeste leerlingen overzichtelijk, vanwege de duidelijke afbakening in tijd en plaats. Het Britse Rijk is complexer opgebouwd en daarom kunnen leerlingen dit moeilijker vinden om te begrijpen.³⁹ Deze theorie van Visser en

³¹ Ibidem.

³² CvTE, *Geschiedenis havo. Syllabus centraal examen 2023*, 11-14.

³³ Visser & Tuithof, 'Nieuwe historische contexten eindexamen havo en vwo', 12.

³⁴ CvTE, *Geschiedenis havo. Syllabus centraal examen 2023*, 11-14.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Storck en De Graaf, 'Meer en minder tegelijk. Adviezen van docenten bij "groot onderhoud" aan de syllabus geschiedenis H/V, najaar 2016' (2017).

³⁷ Ibidem.

³⁸ Visser & Tuithof, 'Nieuwe historische contexten eindexamen havo en vwo', 12.

³⁹ Ibidem.

Tuithof kan als uitgangspunt dienen voor de ontwerpcriteria in dit onderzoek. Wanneer er rekening wordt gehouden met een duidelijke afbakening van ruimte, plaats en tijd, wordt de stof voor leerlingen mogelijk concreter.

Leidende vraag	Economische ontwikkelingen	Sociale ontwikkelingen	Politieke ontwikkelingen	Personen en begrippen	Jaartalen
<i>Op welke manier ontwikkelden zich de Engelse koloniën in de Amerika's (1585-1833)?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vestigingskoloniën in het noorden en plantagekoloniën in het zuiden • Slavernij, de positie van het zuiden en de driehoekshandel door de RAC 	<ul style="list-style-type: none"> • De kolonisatie van Noord-Amerika door de Engelsen en de relatie met de inheemse bevolking 	<ul style="list-style-type: none"> • De Verlichting en de gevolgen daarvan: onafhankelijkheidsstrijd en abolitionisme 	Pilgrim Fathers Vestigingskolonie Plantagekolonie Royal African Compagny Verlichte ideeën Slavernij Abolitionisme	1620 1776 1833
<i>Waardoor werd India in de 19^{de} eeuw de belangrijkste kolonie binnen het Britse Rijk (1765-1885)?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • De Amerika's waren verloren gegaan aan de onafhankelijkheidsstrijd, een nieuw wingewest ontstond: India • Economische belang van India: plantages en afzetmarkt voor de Britse industrie • De gevolgen van de industriële revolutie voor de bereikbaarheid van India 	<ul style="list-style-type: none"> • Onvrede onder Indiërs leidde tot een opstand en een nieuw bestuur over India; Koningin Victoria werd keizerin van India • De gevolgen van het moderne imperialisme voor de houding van de Britten en de emancipatie van de Indiërs 	<ul style="list-style-type: none"> • De steeds verdere overname van India door de EIC, hoogtepunt was het verdrag van Allahabad • Hoe een Empire werkt. Grote rol voor de Royal Navy • Onvrede onder Indiërs leidde tot een opstand en een nieuw bestuur over India; Koningin Victoria werd keizerin van India • De moderne vorm van imperialisme; hervormingen van het bestuur met als gevolg meer inspraak voor de Indiase elite 	Mogolrijk Verdrag van Allahabad East India Company Royal Navy Koningin Victoria Suezkanaal Indian National Congress	1765 1857 1885
<i>Welke rol speelden de koloniën in sociaaleconomische ontwikkelingen in Groot-Brittannië (1750-1900)?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • De oorzaken (nadruk op kolonialisme) van de industriële revolutie, de exponentiële bevolkingsgroei en de toename van de vraag 	<ul style="list-style-type: none"> • De oorzaken (nadruk op kolonialisme) van de industriële revolutie, de exponentiële 	<ul style="list-style-type: none"> • Als gevolg van de tweede industriële revolutie en concurrentie van andere landen, ging het Britse Rijk nog verder uitbreiden 	Industriële revolutie Spinning Jenny Stoommachine Katoenindustrie Handelskapitalisme Industrieel kapitalisme	1832 1833 1851 1870 1900

	<p>naar goederen en goedkope arbeid wat gevolgen had voor de kolonies</p> <ul style="list-style-type: none"> • De positie van de Amerika's en India in de katoenindustrie • Handelskapitalisme werd industrieel kapitalisme met gevolgen voor de binnenlandse en buitenlandse politiek van het Britse Rijk • Groot-Brittannië werd de 'werkplaats van de wereld' met Londen in het hart • Als gevolg van de tweede industriële revolutie en concurrentie van andere landen, ging het Britse Rijk nog verder uitbreiden overzee. Groot-Brittannië heerste over een kwart van de wereldbevolking 	<p>bevolkingsgroei en de toename van de vraag naar goederen en goedkope arbeid wat gevolgen had voor de kolonies</p> <ul style="list-style-type: none"> • De positie van arbeiders en de ontwikkeling van het utopische socialisme 	<p>overzee. Groot-Brittannië heerste over een kwart van de wereldbevolking</p>	<p>Liberale markteconomie Vrijhandel Reform Bill Factory Acts Robert Owen</p>	
--	--	---	--	---	--

Tabel 2: zelf ontwikkelde tabel van de historisch context, opgedeeld in economische, sociale en politieke ontwikkelingen. Hieruit concludeer ik dat de nadruk wordt gelegd op de sociaaleconomische ontwikkelingen, omdat de meeste ontwikkelingen hierover gaan.

1.2 Historiografie

Inzichten kunnen in de geschiedwetenschap beter geplaatst worden wanneer men weet waar ze vandaan komen.⁴⁰ Deze beschrijving van de historiografie maakt duidelijk waar de historische context uit is opgebouwd. Curriculumontwerpers maken immers gebruik van historische literatuur bij het ontwikkelen van het de exameninhoud.⁴¹ Welke inzichten hebben ons beeld van het Britse Rijk bepaald? En welke nieuwe inzichten zijn in de afgelopen tien jaar ontstaan? Dit zijn vragen die ik in dit deel van het verslag probeer te beantwoorden. Deze inzichten leiden tot criteria voor de ontwerpfasen.

1.2.1 De 'historiografische revolutie' van 1960

De historiografische inzichten van het Britse Rijk kent een duidelijk omslagpunt in 1960. Historici zijn dit de 'revolutie van de vroege jaren 60' gaan noemen.⁴² Wat ging vooraf aan deze periode? En welke nieuwe inzichten kwamen hieruit voort? Robin Winks heeft in *The Oxford history of the British Empire* een uitgebreide analyse gemaakt van de historiografie.⁴³ Dit boek is het uitgangspunt van deze analyse, omdat hierin alle werken samenkomen die een belangrijke invloed hebben gehad op het beeld dat we nu hebben van de Britse geschiedenis. Daarnaast worden de Oxford History boeken als relevante overzichtswerken gezien.⁴⁴

Het werk *Decline and fall of the Roman Empire* uit 1776 van Edward Gibbon (1737-1794) is de bron waaruit de geschiedschrijving van het Britse Rijk is voortgekomen. Dankzij Gibbon heeft de geschiedenis van Engeland de aandacht gekregen van wetenschappers. Gibbon had het in zijn boek over het Romeinse Rijk. Dit gaf inspiratie aan geschiedkundigen om ook het Britse Rijk op die manier te duiden. Het narratief dat ontstond was dat van de 'opkomst en neergang' van het Rijk. Historici zijn sindsdien op zoek gegaan naar de afbakening van het begin- en eindpunt van het Britse Rijk.⁴⁵

Adam Smith (1723-1790), die leefde in dezelfde tijd als Gibbon, beschouwde de Britse geschiedenis vanuit het oogpunt van de economie. In de tijd van Smith en Gibbon was Amerika onafhankelijk geworden. Veel Britse historici zagen het verlies van koloniën niet als een probleem, zolang de economie bleef draaien, zou het Britse Rijk blijven bestaan. Smith heeft ervoor gezorgd dat het economische perspectief vaak overheerst wanneer we het hebben over

⁴⁰ Michiel Leezenberg en Gerard de Vries, *Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen* (2017), 24-26.

⁴¹ Visser & Tuithof, 'Nieuwe historische contexten eindexamen havo en vwo' *KLEIO* (2018) 1, 10-12.

⁴² Winks, *The Oxford history of the British Empire*, 1.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Oxford University Press, *History* (versie 2022) <https://global.oup.com/academic/category/arts-and-humanities/history/?cc=nl&lang=en&> (27 november 2022).

⁴⁵ Winks, *The Oxford history of the British Empire*, 3.

het Britse Rijk.⁴⁶ Dit alles maakt dat het boek van Gibbon, en de inzichten van Smith, een grote invloed hebben gehad op de geschiedschrijving van het Britse Rijk.⁴⁷ Dit geldt ook voor de historische context. Hierin is het sociaaleconomische perspectief ook dominant gebleken (tabel 2). Wanneer we het verleden bekijken door de lens van historische beschrijvingen, is het beter te begrijpen waarom dit een alomtegenwoordig uitgangspunt is voor de Britse geschiedenis en dus ook in de context.

De historiografische revolutie van 1960 werd een belangrijke breuk met deze geschiedschrijving. Deze revolutie hield verband met de Eerste en Tweede Wereldoorlog. De gedachte van de *Pax Britannica*, het idee dat het Britse Rijk gelijkstond aan vrede, hield op te bestaan. Er kwam meer kritiek op het imperialisme. Voor de Eerste Wereldoorlog werd dit al geuit door marxistische historici zoals J.A. Hobson, maar dat vond toentertijd onvoldoende steun onder historici.⁴⁸ De Wereldoorlogen lieten zien dat imperialisme onhoudbaar was geworden. Volgens Winks leidde dit tot een verschuiving in de historiografie dat in de jaren 60 van de twintigste eeuw doorbrak.⁴⁹

Het onderwerp imperialisme werd buiten de traditionele grenzen van de geschiedwetenschap geplaatst. Volgens Winks is 'The Imperialism of free trade' door John Gallagher en Ronald Robinson het meest geciteerd artikel van deze revolutie.⁵⁰ Het 'informele rijk' en de continuïteit van bepaalde aspecten van het Britse Rijk, zijn de twee belangrijkste argumenten die door Gallagher en Robinson worden aangedragen.⁵¹ Zij bespreken het Britse Rijk metaforisch als een 'ijsberg' volgens Winks. De bovenkant van deze ijsberg is het zichtbare deel, de ingekleurde gebieden op de historische kaarten en de herinnering aan het Britse Rijk als de formele machthebber in de wereld. Gallagher en Robinson willen juist aandacht voor dat deel van de ijsberg dat onder het water ligt, de informele kant van het oorlogskapitalisme en onderdrukking.⁵² Het Britse imperialisme wordt sindsdien besproken door ook aandacht te hebben voor de relatie die de Britten hadden met de inheemse bevolking.⁵³ Winks concludeert dat we historiografisch gezien leven in de schaduw van deze twee wetenschappers. Dankzij hun artikel en latere werk is er meer aandacht voor studies naar

⁴⁶ Ibidem, 3-5.

⁴⁷ Ibidem, 3.

⁴⁸ John Hobson, *Imperialism: a study* (1902).

⁴⁹ Winks, *The Oxford history of the British Empire*, 16-31.

⁵⁰ Ibidem, 39; John Gallagher & Ronald Robinson, 'The Imperialism of free trade', *The economic history review* 6 (1953) 1, 1-15.

⁵¹ Winks, *The Oxford history of the British Empire*, 39.

⁵² Ibidem.

⁵³ Ibidem, 40.

bijvoorbeeld India of voormalige kolonies in Afrika. Dankzij de revolutie van de jaren 60 heeft er een verschuiving plaatsgevonden waardoor er meer aandacht is voor ex-kolonies.⁵⁴

Deze verschuiven is ook waar te nemen in de historische context. De tweede leidende vraag gaat over India, waarin aandacht is voor onderbelichte thema's zoals de Indiase Opstand vanuit het Indiase perspectief. Het is van belang voor de ontwerpfase om in de ontwerpcriteria rekening te houden met deze perspectieven en inzichten. Zowel het 'oude' beeld van Gibbon als het 'nieuwe' van Gallagher en Robinson. De context is hieruit opgebouwd en door hier aandacht voor te hebben kan de inhoud mogelijk concreter gemaakt worden.

1.2.2 Recente onderzoeken

Er worden nog steeds boeken uitgebracht die een nieuwe kijk geven op het Britse Rijk. Deze nieuwe inzichten behandelen de werking van het Rijk en de betekenis ervan voor de wereld en de voormalige koloniën. In het essaybundel *Understanding the British Empire* stelt Ronald Hyam dat het Britse Rijk niet alleen economisch of cultuur kan worden verklaard, maar ook vanuit een samenhang tussen religie, bureaucratie, personen, seksualiteit en de historiografie.⁵⁵

In *Empire of cotton* wordt duidelijk wat de invloed van het Britse Rijk is geweest op het wereldkapitalisme. Door naar de geschiedenis van katoen te kijken biedt Sven Beckert een nieuw perspectief. Hij stelt dat de geschiedenis van het Britse Rijk bepaald wordt door het uitgangspunt van de natiestaat. Het Britse Rijk heeft een mondiale invloed gehad en zou ook meer als een mondiaal fenomeen beschouwd moeten worden volgens Beckert: 'Empire of Cotton does not search for explanations in just one part of the world. It understands capitalism in the only way it can be properly understood - in a global frame.'⁵⁶ Zijn boek is een geschiedenis van het Britse Rijk, van katoen en van kapitalisme.⁵⁷ Beckert en Hyam staan in de traditie van Gallagher en Robinson, omdat zij aandacht hebben voor het informele rijk en continuïteit.⁵⁸ Deze inzichten zijn belangrijk voor dit ontwerponderzoek omdat ze een beter beeld geven van de Britse geschiedenis. Het boek van Beckert kan een uitstekend uitgangspunt zijn voor het behandelen van katoen in de klas, waardoor leerlingen een beter begrip kunnen krijgen van de schaal waarop het Britse Rijk opereerde.

The Empire project van John Darwin is een meer 'radicale' eigentijdse theorie. Darwin stelt dat het Britse Rijk in veel gevallen helemaal geen systeem was. De Britse expansie werd

⁵⁴ Ibidem. 41.

⁵⁵ Hyam, *Understanding the British Empire*, XIII.

⁵⁶ Beckert, *Empire of cotton*, 12.

⁵⁷ Ibidem, 8-30.

⁵⁸ Winks, *The Oxford history of the British Empire*, 39.

niet geleid door een planmatige ambitie of een goed doordacht ontwerp, maar door een chaotische samenkomst van interesses en ambities. Ook de ambities van bondgenoten in het buitenland noemt Darwin als een factor voor de expansie van het Rijk.⁵⁹

Tot slot schrijft Jeremy Black in zijn boek *The British Empire: a history and a debate* ook over het belang van perspectieven. Tegenwoordig is de geschiedenis van het Britse Rijk volgens Black politiek gekleurd. Hij beargumenteert dat we het Rijk moeten bekijken vanuit het historische en niet met de normen en waarden van nu. Voor de Britten was het starten van een wereldrijk niet een keuze, maar een gegeven als ze mee wilden doen met de rest van de Europa. Kortom, kolonialisme hoorde lange tijd bij de politieke orde en is pas later in diskrediet geraakt.⁶⁰ Black's doel is: 'to offer a narrative of the empire that will have greater complexity and that will avoid a simplistic moral condemnation of the past.'⁶¹ Opnieuw een belangrijk inzicht voor het te ontwerpen product. Leerlingen moeten in de eindtermen van het examenprogramma leren over standplaatsgebondenheid.⁶² Black toont met zijn boek aan dat dit ook voor de historische context opgaat. Met welke bril op kijken wij naar het verleden en in hoeverre kunnen leerlingen deze verschillende perspectieven herkennen? Dit is een uitgangspunt dat van belang kan zijn om op te nemen als een ontwerpcriterium of als onderdeel van een criterium.

1.2.3 Noord-Amerika, India en Groot-Brittannië

De historische context van het Britse Rijk wordt bepaald door Noord-Amerika, India en Groot-Brittannië.⁶³ Prof. Dr. Jaap Verheul heeft deze onderwerpen historiografisch geanalyseerd voor een nascholing over de context in 2021 - aangeboden door het Departement Geschiedenis en Kunstgeschiedenis van de Universiteit Utrecht.⁶⁴ Verheuls inzichten zijn relevant voor dit onderzoek omdat ze helpen de context te verduidelijken. Deze inzichten bieden dan weer mogelijkheden door ze op te nemen in de ontwerpcriteria of onderdeel te maken van een criterium.

Tijdens de nascholing besprak Verheul de drie gebieden uit de context met het doel om docenten bij te scholen en de stof te verbinden aan de historiografie. Voor Noord-Amerika werden de *Pilgrim Fathers* te besproken. Verheul stelt dat dit geen goede onderwerpkeuze is,

⁵⁹ Darwin, *The empire project*, 1-23.

⁶⁰ Black, *The British Empire*, 1-18.

⁶¹ Ibidem, 5.

⁶² CvTE, *Geschiedenis havo. Syllabus centraal examen 2023*.

⁶³ Zie tabel 2; CvTE, *Geschiedenis havo. Syllabus centraal examen 2023*, 12-13.

⁶⁴ Tuithof & Verheul, 'Het Britse Rijk met Jaap Verheul' (versie 29 januari 2021)

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLsBYKDWUXj3cXvgCWTxocvggFLi8hVvMS> (3 oktober 2022).

aangezien deze kolonisten eerder een uitzondering waren in die tijd. De Pilgrims hadden in 1620 gebroken met de Anglicaanse kerk. In de praktijk was de groep die de kerk wilde hervormen veel groter en is het beter om de groep van John Winthrop uit 1630 te noemen. Deze groep kwam met tienduizenden tegelijk aan in Amerika, vele malen groter dan de groep Pilgrims.⁶⁵ Daarnaast heeft de groep van Winthrop een grotere invloed gehad op de Amerikaanse identiteit en het gevoel van maakbaarheid in de ‘Nieuwe Wereld’.⁶⁶ De Pilgrim Fathers maken onderdeel uit van het curriculum. Dit maakt dat dit inzicht niet geschikt is om rekening mee te houden voor het te ontwerpen product. Uiteraard kan dit wel interessant zijn om met leerlingen te bespreken.

Op een grotere schaal verdient de ontwikkeling van de Amerikaanse economie bijzondere aandacht volgens Verheul. In de context wordt aandacht besteed aan plantagekolonies en de rol van slavernij. Wat minder duidelijk genoemd wordt is het verschil tussen het noorden en het zuiden van Amerika/de Verenigde Staten. Volgens Verheul verschilt de kolonisatie van deze twee gebieden van elkaar. In het noorden van Amerika kwamen voornamelijk religieuze kolonisten aan land. Zij wilden een nieuwe samenleving starten en zijn de basis van de ‘Amerikaanse droom’. In het zuiden hadden kolonisten voornamelijk economische motieven. Hier zou katoen uitgroeien tot het voornaamste exportproduct. De katoenindustrie is een belangrijk onderdeel van de Amerikaanse geschiedenis, en heeft ook een connectie met het Britse Rijk. Deze industrie was namelijk nog tot ver in de 19de eeuw van invloed op Groot-Brittannië en Europa. Tot slot noemt Verheul de onafhankelijkheidsverklaring als een belangrijk moment. Door deze verklaring te bespreken in de klas kan de verbinding worden gelegd met mondiale ontwikkelingen, zoals de gevolgen voor Nederland.⁶⁷ Een belangrijk gegeven om rekening mee te houden voor het te ontwikkelen product. Door de kolonisatie van Noord-Amerika op te delen in twee stukken kan de stof concreter worden gemaakt voor leerlingen. Dit kan hen mogelijk helpen om het specifieke deel van de context beter te begrijpen.

Het tweede onderwerp gaat over India. Hier is het van belang om stil te staan bij de *Indian Rebellion* van 1857 volgens Verheul. Voorheen werd dit *The Mutiny* genoemd in de Britse historiografie. Deze gebeurtenis was een groot trauma voor het Britse Rijk, omdat door deze opstand het Rijk bijna uiteenviel. Vanuit het Indiase perspectief wordt dit ook wel de

⁶⁵ Jan van Oudheusden, *Amerika. Een kleine geschiedenis* (2016), 13.

⁶⁶ Tuithof & Verheul, ‘Het Britse Rijk met Jaap Verheul’ (versie 29 januari 2021)

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLsBYKDWUXj3cXvgCWTxocvvgFLi8hVvMS> (3 oktober 2022).

⁶⁷ Ibidem.

‘Eerste Indiase Onafhankelijkheidsoorlog’ genoemd. Dit verschil van perspectief is interessant voor leerlingen. Ook omdat deze gebeurtenis in film (westers en niet-westers) breed is uitgemeten. Daarnaast is het goed om te benoemen dat het Britse Rijk na deze opstand van 1857 een nieuw tijdperk insloeg. De periode van direct bestuur onder koningin Victoria startte - een gouden periode voor het Britse Rijk.⁶⁸ Dit onderwerp uit de context laat zien dat India en Groot-Brittannië wederzijds veel invloed hebben gehad op elkaar. Deze connectie wordt door Aditya Mukherjee onderschreven. De connectie tussen Groot-Brittannië en India is van significant belang geweest voor de ontwikkeling van het Britse Rijk als Europese grootmacht en werkt door in het nu. De industrialisatie van de 18^{de} en 19^{de} heeft Groot-Brittannië aan India te danken.⁶⁹ Multiperspectiviteit en de ‘functie’ van het verleden in het nu, zijn interessante onderdelen om in de les te behandelen. Ook hier ontstaat een mogelijk ontwerpcriterium voor het ontwerponderzoek.

Voor het laatste onderwerp uit de context is het volgens Verheul goed om aandacht te hebben voor de industriële revolutie en de positie van Engeland in Europa. Overkoepelend kent de 19^{de} eeuw twee processen: een waanzinnige bevolkingsgroei en de industrialisatie. Voor het laatste proces komt de rol van katoen weer terug, want er was een ‘mondiale taakverdeling’ ontstaan. Katoen was afkomstig uit het zuiden van de Verenigde Staten en India, werd in Groot-Brittannië verwerkt en opnieuw verscheept naar afzetmarkten, bijvoorbeeld in India. De groeiende welvaart die hieruit voortkwam, had op zijn beurt invloed op de samenleving in Groot-Brittannië. De sociale kwestie kwam op de agenda en democratische representatie werd een belangrijk maatschappelijk debat. Tot slot ging het Britse Rijk zichzelf presenteren aan de wereld: de Wereldtentoonstelling van 1851 is een interessant moment om hierover te spreken met leerlingen. Tijdens deze tentoonstelling werden elementen uit de uithoeken van het Rijk aan de bevolking van Europa gepresenteerd. Het Britse Rijk was op zijn hoogtepunt.⁷⁰

Deze beschrijving van de historiografie heeft gezorgd voor duiding van het Britse Rijk en de context. Het blijkt bijvoorbeeld dat Gibbons narratief sterk aanwezig is in de context (zie tabel 2), doordat in de context nadruk wordt gelegd op de sociaaleconomische gebeurtenissen en ontwikkelingen. Tegelijkertijd heeft de revolutie van 1960 ook het beeld bepaald en invloed gehad op de inhoud, bijvoorbeeld de bijzondere aandacht voor India in de context. Tot slot

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Mukherjee, ‘How colonial India made modern Britain’, 73.

⁷⁰ Tuithof & Verheul, ‘Het Britse Rijk met Jaap Verheul’ (versie 29 januari 2021)

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLsBYKDWUXj3cXvgCWTxocvvgFLi8hVvMS> (3 oktober 2022).

bieden sommige elementen uit de historiografie aanknopingspunten om de stof concreter te maken voor leerlingen. Hier kan voor de keuze van de historische films voor het educatieve product rekening mee gehouden worden.

1.3 Vakdidactiek: geschiedenisfilms in de klas

Geschiedenisdocenten gebruiken films meestal als beloning in de klas, aan het einde van een periode of als leerlingen goed hun best hebben gedaan.⁷¹ Daar is niets op tegen, maar er is meer mogelijk met geschiedenisfilms. Het doel van deze scriptie is om films in de klas te gebruiken zodat de historische context concreter wordt voor leerlingen. Maar hoe doe je dat? En wat is eigenlijk de plaats van geschiedenisfilms in de wetenschap? Hieronder begin ik met het beantwoorden van de laatste vraag. Hierna volgen de verschillende methodes uit de filmdidactiek.

1.3.1 De post literaire wereld en de reflectiethese

In de geschiedwetenschap is discussie over de rol van geschiedenisfilms. Deze scriptie heeft niet tot doel om hieraan bij te dragen, maar wel om dit te duiden. Tegen deze achtergrond werken vakdidactici aan het ontwikkelen van opdrachten en methodes. Daarnaast speelt het filmmedium een belangrijke rol in ons dagelijks leven. Velen kijken films en series die claimen de geschiedenis te verbeelden.⁷² Robert Rosenstone stelde in 1994 dat we zijn aanbeland in een ‘post literaire’ wereld: iedereen kan lezen en er is voldoende literatuur beschikbaar, maar hier is minder behoefte aan.⁷³ Rosenstone stelt dat mensen films en media als voornaamste bronnen gebruiken. Maar kunnen films wel valide bronnen zijn? Hierover zijn de meningen verdeeld.

Filosoof Ian Jarvie is van mening dat films maar een beperkte hoeveelheid informatie kunnen bevatten. Een film bevat een eenzijdig narratief en kan nooit de wetenschappelijke debatten en nuances vertalen.⁷⁴ Rosenstone stelt dat we films anders moeten benaderen dan geschreven bronnen. Voor films gelden niet dezelfde standaarden. Secundaire literatuur is immers ook niet neutraal. Volgens Rosenstone moeten we films niet als een verlengde van de literatuur zien of als een vervanging, maar is het een opzichzelfstaand middel om het verleden te representeren.⁷⁵

De meest voorkomende benadering is het benaderen van geschiedenisfilms als bron. John O’Connor schrijft hier in zijn boek *Image as artifact* over. O’Connor stelt dat film en

⁷¹ Wilschut, *Geschiedenisdidactiek; handboek voor de vakdocent*, 195.

⁷² Van Vree, ‘Film en TV geven historici het nakijken’.

⁷³ Rosenstone, *Visions of the past* (1995), 24.

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Ibidem, 34-35.

televisie heel goed benaderd kunnen worden als historische bron. Vaardigheden en historisch denken kunnen hierdoor aan leerlingen worden geleerd. Films kunnen bijdrage aan een rijker begrip van het vak geschiedenis. O'Connor noemt films een '*moving image artifact*', oftewel een bewegende beeldbron.

Er zijn twee belangrijke stappen om een bewegende beeldbron te analyseren. Ten eerste het vergaren van informatie over de filmproductie: inhoud, productie en ontvangst van de film. En als tweede moet bepaald worden in welk raamwerk de bron/film past. O'Connor maakt een onderscheid tussen vier verschillende raamwerken. In het eerste raamwerk wordt de film beschouwd als een secundaire bron, waarbij de film wordt beschouwd als een representatie van het verleden. De andere drie raamwerken zien film als primaire bron en hebben geen betrekking op speelfilms.⁷⁶ Voor deze scriptie is het eerste raamwerk van belang. Speelfilms worden gezien als representaties van het verleden. Door dit als zodanig te benaderen ontstaat dieper begrip van historische gebeurtenis.⁷⁷ Deze theorie van O'Connor is een gegeven om rekening mee te houden bij het opstellen van de ontwerpcriteria. Door film als bron in te zetten in de klas, kunnen leerlingen oefenen met historische vaardigheden. Ook is de benadering erg interessant om leerlingen vaardigheden bij te brengen die ze op basis van Rosenstones theorie, in een post-literaire wereld, nodig hebben.

In zijn boek *Bewegend verleden* beschouwt Chris Vos films ook als bronnen en stelt de 'reflectiethese' centraal in zijn analyse. De reflectiethese bepaalt dat films 'de maatschappelijke waarden van het moment kunnen weerspiegelen'.⁷⁸ Volgens Vos is het niet de samenleving (of die van het verleden) zelf die wordt gerepresenteerd in films, maar de sociale waarden waaraan die samenleving zichzelf zou willen meten. 'Film reflecteert een structuur (...) die aangeeft hoe we onze sociale relaties waarderen', aldus Vos.⁷⁹ Drie categorieën worden doorgaans gereflecteerd: (1) problemen op de huidige maatschappelijke agenda, (2) dominante waarden uit de tijd dat de film is gemaakt en (3) wensen of dromen die vaak een tijdloos karakter hebben, zoals het genre romantiek. Deze problemen, waarden en wensen maken altijd deel uit van een breed geaccepteerde ideologie.⁸⁰ Vos beschrijft vijf aandachtsgebieden om op basis van deze these bronnen te analyseren: de algemene maatschappelijke context van de film, de filmhistorische context, de productie, de gelaagdheid van de film en de ontvangst van de film.⁸¹

⁷⁶ O'Connor, *Image as artifact*, 4-9.

⁷⁷ *Ibidem*, 7.

⁷⁸ Vos, *Bewegend verleden*, 115.

⁷⁹ *Ibidem*, 121.

⁸⁰ *Ibidem*, 120-121.

⁸¹ *Ibidem*, 122-125.

Dit is een tweede gegeven, uit dit deel van het verslag, dat belangrijk is voor het te ontwikkelen product. Leerlingen kunnen op basis van de reflectiethese oefenen met standplaatsgebondenheid en het aanmeten van een kritische houding.

1.3.2 Geschiedenisdidactiek en films

In het artikel *History, citizenship and Oliver Stone* biedt vakdidacticus Stephan Klein een methode aan om op basis van voorgaande theorieën films in de klas te gebruiken. Films kunnen op twee manieren worden ingezet volgens Klein: door de geschiedenis te behandelen die de film reflecteert of door het perspectief van de filmmaker te analyseren.⁸² Om dit te kunnen doen moeten leerlingen historische vaardigheden toepassen. Klein heeft hiervoor een stappenplan ontwikkeld (tabel 3).⁸³ Na het toepassen van dit stappenplan moeten leerlingen reflecteren op de beelden die ze hebben gezien en geanalyseerd: is de film een product van een kunstenaar of een historicus? Deze vraag kunnen leerlingen pas beantwoorden als zij alle voorgaande stappen hebben doorlopen.⁸⁴ De theorieën van O'Connor en Vos worden in deze methode samengebracht. Leerlingen worden in eerste instantie aangezet om zelf een beeld te vormen over het verleden aan de hand van filmbeelden. Hierin komt de theorie van films als bewegende beeldbronnen terug: wat vertelt een film ons over het verleden?⁸⁵ Tot slot komt ook de reflectiethese in deze methode terug, doordat leerlingen moeten doorgronden welke keuzes de regisseur heeft gemaakt en hoe dit verband houdt met het nu (tabel 3).⁸⁶ Deze methode is erg geschikt om leerlingen de stof te laten concretiseren, omdat ze zelf moeten kijken naar beeldvorming. Ook oefenen ze met historische vaardigheden.

Stappenplan	Leerdoelen
1. <i>Leerlingen reageren op de scene: welke drie elementen vallen hen het meeste op?</i>	Maakt duidelijk dat ook het eigen perspectief ertoe doet, leerlingen komen waarschijnlijk met verschillende antwoorden. Geeft de docent inzicht in de achtergrondkennis en misconcepties van leerlingen.
2. <i>Categoriseer de reacties van leerlingen in feit en fictie</i>	Leerlingen zijn hierdoor bezig met historische feiten en de constructie van historische fictie.
3. <i>Introduceer wetenschappelijke bronnen. Lees de bronnen en laat leerlingen bepalen of zij veranderingen aan willen brengen in de categorisering van stap 2 en waarom?</i>	Leerlingen kunnen hun impressies vergelijken met historische kennis en hier conclusies uit trekken.
4. <i>Gebruik filmfragmenten om visuele technieken te analyseren</i>	Maakt het mogelijk voor leerlingen om de visuele bedoelingen te kunnen 'lezen'.

⁸² Klein, 'History, citizenship and Oliver Stone: classroom analysis of a key scene in Nixon', 33.

⁸³ Ibidem, 33-34.

⁸⁴ Ibidem, 34.

⁸⁵ O'Connor, *Image as artifact*, 4-9.

⁸⁶ Vos, *Bewegend verleden*, 115.

5. Leg leerlingen achtergrondinformatie over de regisseur voor. Welke elementen zijn relevant om de film te begrijpen?	Stelt studenten in staat de boodschap van de film te begrijpen, een bepaald historisch perspectief.
6. Debat: is de film een product van een kunstenaar of een historicus?	Geeft leerlingen de mogelijkheid om interpretaties te onderzoeken.

Tabel 3: stappenplan vakdidactische opdracht om geschiedenisfilms in de klas te gebruiken. Bron: Klein, 'History, citizenship and Oliver Stone: classroom analysis of a key scene in Nixon', 34.

In het docentenhandboek *Geschiedenisdidactiek* van Arie Wilschut wordt 'bewegend beeld en geluid' besproken als een manier om een onderwerp te introduceren, inleving in personen uit het verleden te bewerkstelligen, voor kennisoverdracht te zorgen, kennis te toetsen of om te oefenen met historische denkwijzen.⁸⁷ Als voorbeeld gebruikt Wilschut een audiofragment van de Nationaalsocialistische Beweging (NSB), die in 1937 verkiezingstoespraken uitbracht op een grammofoonplaat. Dit fragment kan gebruikt worden om drie doelen te behalen. Ten eerste aandacht trekken van de leerlingen. Het grotere onderwerp kan hierdoor levendig worden geïntroduceerd. In de tweede plaats kan er kennis worden overgedragen. Als derde kunnen houdingen en denkwijzen aangeleerd worden, bijvoorbeeld het kritisch benaderen van informatie.⁸⁸

Wilschut heeft hiervoor een methode bedacht waardoor vragen worden opgedeeld in drie categorieën: (1) vragen bij de inhoud, (2) vragen bij het geluid of beeld en (3) overkoepelende vragen.⁸⁹ Vragen bij de inhoud gaan over zaken die inhoudelijk met het geluid of de beelden te maken hebben. Wat leerlingen inhoudelijk zien of horen en hoe zij dit kunnen verklaren. Vragen bij het geluid of beeld gaat over de vorm. Dus wat leerlingen zien of horen en hoe zij dit kunnen plaatsen, denk aan kleding of intonatie. Tot slot kunnen docenten overkoepelende vragen stellen die met de stof te maken hebben en daarmee film verbinden aan de lesinhoud.⁹⁰ Ook hier ontstaat een ontwerpcriterium of een onderdeel van een criterium.

De Universiteit Gent heeft in het kader van het onderzoeksproject Film en/als Geletterdheid (AUGent) een lessenserie ontwikkeld voor studenten van de lerarenopleiding. De website die zij hiervoor hebben gemaakt biedt bruikbare filmanalyses voor docenten, inclusief verwijzingen naar filmfragmenten.⁹¹ Deze lessenserie biedt handvatten voor het gebruik van geschiedenisfilms in de klas. Volgens Lieselot Leuridan (docent AUGent-project) kunnen docenten films op meerder manieren gebruiken. Als instap, zo kunnen leerlingen geënthousiasmeerd worden om meer te weten te komen over een bepaalde periode. Ter

⁸⁷ Wilschut, *Geschiedenisdidactiek; handboek voor de vakdocent*, 196.

⁸⁸ *Ibidem* Hoofdstuk 3 en 4: evaluaties, educatief product

⁸⁹ *Ibidem*, 203.

⁹⁰ *Ibidem*, 203-205.

⁹¹ Universiteit Gent, 'Film & geschiedenis' (versie 2022) <https://www.ipg.ugent.be/nl/film-en-geschiedenis> (28 oktober 2022).

illustratie, waar fragmenten vooral dienen om een bepaalde tijdgeest over te brengen. En tot slot voor de bevordering van historische inzichten en attitudes. Leuridan benoemt dat docenten films het beste kunnen inzetten om aan te zetten tot nadenken en om in te leven in de tijdgeest.⁹²

Historische beeldvorming is een belangrijk effect van geschiedenifilms. Hiervoor moeten leerlingen feitelijke teksten vergelijken met film(fragmenten). Leuridan noemt dat het interessant kan zijn om bijvoorbeeld geschreven bronnen uit het schoolboek te vergelijken met beeld(fragmenten). Maar dit kunnen ook oudere films zijn in vergelijking met nieuwere, om zo met leerlingen te analyseren wat de verschillen en overeenkomsten zijn.⁹³ Leuridan waarschuwt dat er aandacht moet zijn voor de mogelijke vervorming van de geschiedenis in films.⁹⁴

Andrew Butler, Franklin Zaromb, Keith Lyle en Henry Roediger onderschrijven deze waarschuwing, en stellen dat docenten moeten vermelden dat films fictief zijn. Butler (et al.) onderzochten de relatie tussen tekst en film bij geschiedenis. Uit hun onderzoek is gebleken dat respondenten feitelijke tekst beter onthouden wanneer zij hier overeenkomstige filmbeelden bij hebben gekeken. Docenten moeten echter wel goed vermelden dat deze filmbeelden fictief zijn. Wanneer dit niet gebeurt, vinden leerlingen het lastig om feit van fictie te scheiden.⁹⁵ Tot slot is het belangrijk om ook dit op te nemen in het te ontwerpen product. Docenten moeten vooraf een disclaimer afgeven aan leerlingen om te voorkomen dat er een vertekend beeld kan ontstaan.

Geconcludeerd kan worden dat geschiedenisfilms als bron moeten worden ingezet in de klas. Hierover bestaat wetenschappelijke consensus. Film kan op twee manieren worden ingezet: als bewegende beeldbron of met behulp van de reflectiethese. In de klas kunnen leerlingen geschiedenisfilms vergelijken met secundaire literatuur of film als kunstvorm bekijken door de achtergrond van de regisseur te analyseren. In beide gevallen zijn leerlingen bezig met het toepassen van vaardigheden. Een belangrijke randvoorwaarde is benoemen dat films fictief zijn, op die manier voorkom je dat leerlingen bepaalde (fictieve) beelden als waarheid aannemen. Uit de literatuur is gebleken dat het gebruik van film in de klas ervoor kan zorgen dat leerlingen een concreter beeld krijgen van de stof. Dit zijn allemaal zaken die opgenomen kunnen worden als ontwerpcriteria voor de ontwerpfase.

⁹² Universiteit Gent, 'Film en geschiedenis'.

⁹³ Universiteit Gent, 'Les 8: Film in de klas' (versie 2022) <https://www.ipg.ugent.be/nl/film-en-geschiedenis/les-8-film-klas> (28 oktober 2022).

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ Butler, Franklin Zaromb, Keith Lyle & Henry Roediger, 'Using film to enhance classroom learning: the good, the bad, and the interesting', 1161.

Hoofdstuk 2: Onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk geef ik een beschrijving van de onderzoeksmethode. Een ontwerponderzoek bestaat uit een vooronderzoeksfase en een ontwerpfase. Vanwege de holistische aard van deze methode, komen verschillende onderzoeksmethoden aan de orde.⁹⁶ Deze methoden ga ik hieronder toelichten. Ook schenk ik aandacht aan de context van de scholen waar dit onderzoek gaat plaatsvinden, van de betrokken docenten, experts en docenten-in-opleiding. Om de validiteit van dit kwantitatieve onderzoek te waarborgen besteed ik ook aandacht aan de *Audittrail* die ik heb uitgevoerd.

2.1 De vooronderzoeksfase

In het vooronderzoek is er een vragenlijst afgenomen onder vijftien docenten die deelnamen aan de nascholing ‘Het Britse Rijk 2.0’, georganiseerd door het departement Geschiedenis en Kunstgeschiedenis van de Universiteit Utrecht.⁹⁷ Deze vragenlijst bestaat uit twaalf vragen die te maken hebben met de historische context Het Britse Rijk, beeldvorming en het gebruik van geschiedenisfilms in de klas (bijlage 1). Deze vragenlijst is opgesteld aan de hand van een aantal hypothesen en de hoofdvraag.⁹⁸ Judith Green stelt dat dit de best manier is om een vragenlijst op te stellen, omdat hypothesen getest kunnen worden in de praktijk.⁹⁹ De vragenlijst is eerst voorgelegd aan medestudenten die mij feedback hebben gegeven (bijlage 2). Door deze feedback heb ik gekozen om met een Likertschaal te werken voor de beantwoording van de stellingen.¹⁰⁰

Ook is er een vragenlijst afgenomen bij negentien leerlingen uit een havo 5 klas. Deze vragenlijst bestaat uit acht vragen die te maken hebben met de historische context Het Britse Rijk, wat leerlingen lastig vinden aan deze context en over geschiedenisfilms en series (bijlage 3).¹⁰¹

Tot slot is een vraagarticulatie gehouden met drie experts die betrokken waren bij de nascholing Het Britse Rijk 2.0. Deze experts weten veel over didactiek, geschiedenisfilms en de wensen van docenten.¹⁰² Een vraagarticulatie maakt het ‘doorgronden van

⁹⁶ Berg van den & Kouwenhoven, ‘Ontwerponderzoek in vogelvlucht’, 20.

⁹⁷ Universiteit Utrecht, ‘Workshop het Britse Rijk 23 september’, <https://nascholing-gs.wp.hum.uu.nl/workshop-het-britse-rijk-23-september/> (4 november 2022).

⁹⁸ Judith Green (red.), *Handbook of complementary methods in education research* (2006), 309.

⁹⁹ Green, *Handbook of complementary methods in education research*, 627.

¹⁰⁰ Ibidem, 732.

¹⁰¹ Ibidem, 309.

¹⁰² Zie de Audittrail in de bijlage voor meer achtergrondinformatie bij deze experts.

praktijkvraagstukken' mogelijk.¹⁰³ Nadat we de nascholing hadden afgerond, sprak ik met deze experts (zie bijlage 4). Op basis van dit vooronderzoek, in combinatie met het theoretisch kader, zijn de ontwerpcriteria voor de ontwerpfase geformuleerd (hoofdstuk 2).

2.2 De ontwerpfase

In de ontwerpfase wordt het prototype geëvalueerd in de praktijk.¹⁰⁴ Dit gebeurt in drie evaluatierondes. Na de laatste ronde volgt het eindproduct. Door het educatieve product te evalueren wordt het eindproduct beter. Ook biedt dit een wetenschappelijke bijdrage aan theorievorming, aldus Van den Berg en Kouwenhoven.¹⁰⁵

De eerste ronde heet de 'kritische vriendenfase' volgens Van den Berg en Kouwenhoven. Dit betekent dat het product nog niet volledig vormgegeven wordt. Hierdoor is er veel ruimte voor respondenten om aanbevelingen te doen.¹⁰⁶ In deze ronde worden experts, docenten en medestudenten geraadpleegd (bijlagen 8 t/m 10).

In de tweede ronde wordt een micro-evaluatie uitgevoerd. Deze methode is geschikt, omdat het product op een kleinschalige manier geëvalueerd wordt. Dit past binnen de praktische mogelijkheden van deze scriptie.¹⁰⁷ Nienke Nieveen omschrijft een micro-evaluatie als: 'een kleine groep respondenten die buiten de klasomgeving een deel van het product analyseren en van feedback voorzien'.¹⁰⁸ Ik ga hiervoor havo 5 leerlingen in een focusgroep spreken over het product (bijlage 12). Op basis van hun bevindingen ga ik het product herontwerpen voor de laatste evaluatieronde.

De laatste ronde bestaat uit een try-out. De basis ontwerpprincipes worden deze ronde opnieuw kritisch bekeken.¹⁰⁹ Door het product in de praktijk te testen kan worden geëvalueerd of het product naar behoren werkt. Dit ga ik doen door de opdrachten in twee havo 5 klassen te testen (bijlagen 14 tot en met 15). De antwoorden die de leerlingen geven op de opdrachten worden verzameld en geanalyseerd, ook vullen leerlingen een korte vragenlijst in over de opdracht en wat dit hen geleerd heeft. Na de try-out wordt het product voor een laatste keer aangepast.¹¹⁰

¹⁰³ Niek van den Berg en Christa Teurlings, 'Van praktijkvraag naar onderzoeksvraag', *Kennisrotonde* (mei 2019), 4.

¹⁰⁴ Berg, Van den & Kouwenhoven, 'Ontwerponderzoek in vogelvlucht', 23-24.

¹⁰⁵ Ibidem, 20.

¹⁰⁶ Ibidem, 23.

¹⁰⁷ Ibidem, 24.

¹⁰⁸ Nienke Nieveen, 'Computer support for curriculum developers. A study on the potential of computer support in the domain of formative curriculum evaluation' *Proefschrift Universiteit Twente* (1997), 70-71.

¹⁰⁹ Berg, van den & Wim Kouwenhoven, 'Ontwerponderzoek in vogelvlucht', 24.

¹¹⁰ Tjeerd Plomp en Nienke Nieveen (red.), *Educational Design Research. Part A. An Introduction* (2013), 162.

Dit ontwerponderzoek bestaat uit een iteratief proces waarin ik een ontwerp ga evalueren in de praktijk, om zo een antwoord te geven op de hoofdvraag van deze scriptie.¹¹¹ De verschillende onderzoeksmethoden passen bij de holistische benadering van een ontwerponderzoek.¹¹² Ook is triangulatie van belang, omdat dit de betrouwbaarheid bevordert.¹¹³ Dit onderzoek levert één product op: filmopdrachten voor de historische context Het Britse Rijk 1585-1900 met een integrale docentenhandleiding.

2.3 Audittrail

In een kwalitatief onderzoek is het lastiger om validiteit te waarborgen. Dit komt door een gebrek aan standaardisatie van methoden. Als onderzoeker heb ik ook meer ruimte voor interpretatie bij het trekken van conclusies. De procedure van een Audittrail is hiervoor in het leven geroepen. Renske de Kleijn en Anouschka van Leeuwen beschrijven het doel van deze procedure als een manier om: ‘to link interpretations and conclusions in the final research document tot the data, trough all steps in-between.’ Concreet betekent dit dat je als onderzoeker het hele proces in kaart brengt. Dus de verzameling van de data en de analyse daarvan.¹¹⁴

Op vrijdag 13 januari heb ik samen met een auditor (docent-in-opleiding) een Audittrail gehouden over mijn onderzoek. Deze Audittrail is een grondige reflectie op mijn methode van onderzoek en de keuzes die ik hierin heb gemaakt. Ook is er gekeken naar de respondenten en de verschillende valkuilen die schuilen in mijn data en conclusies. Voor het uitgebreide verslag, met daarin de verantwoording van mijn methoden en analyses, zie bijlage 17.

2.4 Schoolcontext

Voor dit scriptieonderzoek worden twee havo 5 klassen geraadpleegd. Dit zijn klassen op twee verschillende scholen. Het is in het belang van dit onderzoek om deze contexten nader toe te lichten, omdat een aantal elementen van invloed kunnen zijn op de resultaten.

De eerste havo klas zit op een regionale school in het midden van het land. Het is een christelijke school met een open karakter. Leerlingen met verschillende gezindten, of geen geloof, mogen naar deze school komen. De school biedt vmbo, havo en vwo als richtingen aan. Het motto van de school is dat je er jezelf mag zijn. Het didactisch concept is dat het een domein

¹¹¹ Green, *Handbook of complementary methods in education research*, 458.

¹¹² Plomp en Nieveen (red.), *Educational Design Research*, 21.

¹¹³ Emiel Heijnen, ‘Educatief ontwerponderzoek: interventies in netelige educatieve kwesties’, *Cultuur + Educatie* 17 (2018) 50, 106-119, aldaar 115.

¹¹⁴ Renske de Kleijn en Anouschka van Leeuwen, ‘Reflection and review on the Audit procedure: guidelines for moete transparency’, *International journal of qualitative methods* 17 (2018), 1-8, aldaar 1-2.

school is, dit maakt dat leerlingen leren om zelfstandig te werken. De lessen duren vijftig minuten op deze school.

De klas bestaat uit dertig leerlingen. Het is een heterogene groep met dertien jongens, zestien meisjes en één non-binaire leerling. Er zitten leerlingen in de klas die de overstap hebben gemaakt van vmbo naar havo. Ook zitten er leerlingen tussen die van vwo naar havo zijn gegaan. De klas scoort goed op het vak. Doordat het een examenklas is merk ik dat zij erg gemotiveerd zijn. Een deel van de klas vindt het vak uitdagend, maar niemand staat er onvoldoende voor. Leerlingen vinden afwisseling in de les fijn.

Ook de geschiedenisdocenten van deze school worden geraadpleegd in dit onderzoek. Het gaat hier om twee docenten die al lange tijd werken voor de school. De ene docent is al meer dan vijf jaar actief in het onderwijs, de ander bijna tien jaar. Beiden zijn in het bezit van een eerstegraads lesbevoegdheid en allebei hebben ze eerder gedoceerd over de historische context aan havoleerlingen. Deze docenten die tijdens dit ontwerponderzoek geraadpleegd worden kunnen gekenmerkt worden als ‘deskundig’.

De tweede havo klas zit op een christelijke school in het oosten van het land. Deze school biedt mavo, havo, atheneum, gymnasium en technasium aan. De kernconcepten van deze school bestaan uit eigenaarschap en differentiatie. De school streeft ernaar om leerlingen zoveel mogelijk eigenaar van hun leerproces te maken. Leerlingen kunnen zich terugtrekken op een ‘geschiedenisplein’ om daar zelfstandig, of in groepsverband, te kunnen werken.

De klas bestaat uit 29 leerlingen. Vijftien meisjes, dertien jongens en één non-binaire leerling. Ook hier betreft het een heterogene klas, met diverse aanvliegroutes. De klas kent ook een paar doublanten. Zij hebben mogelijk iets meer kennis van de stof, omdat zij hier vaker les over hebben gehad. Het is een gezellige klas en leerlingen zijn vaak erg betrokken bij de les. De betrokken gastdocent van deze klas heeft een goede relatie met hen. Ook hier geldt dat leerlingen eerst het nut van een opdracht willen inzien voordat zij hier actief mee aan de slag zullen gaan. Tot slot duren ook hier de lessen vijftig minuten.

2.5 Context experts

In het vooronderzoek en de ontwerpfase worden experts geraadpleegd. Deze experts hebben verschillende achtergronden en zijn relevant voor dit onderzoek vanwege hun expertise. Voor dit onderzoek worden prof. dr. Jaap Verheul, dr. Hanneke Tuithof, vakdidacticus Luuk de Bakker en Tim van der Heiden benaderd.

Prof. dr. Jaap Verheul is bijzonder hoogleraar trans-Atlantische Betrekkingen en hoofddocent op de Universiteit Utrecht. De Amerikaanse cultuurgeschiedenis en trans-

Atlantische geschiedenis behoren tot zijn expertise. Daarnaast is Verheul ook betrokken bij de nascholing van geschiedenisdocenten op de Universiteit Utrecht, departement Geschiedenis en kunstgeschiedenis. Verheul geeft hier les over het Britse Rijk aan geschiedenisdocenten die zich hiervoor opgeven.

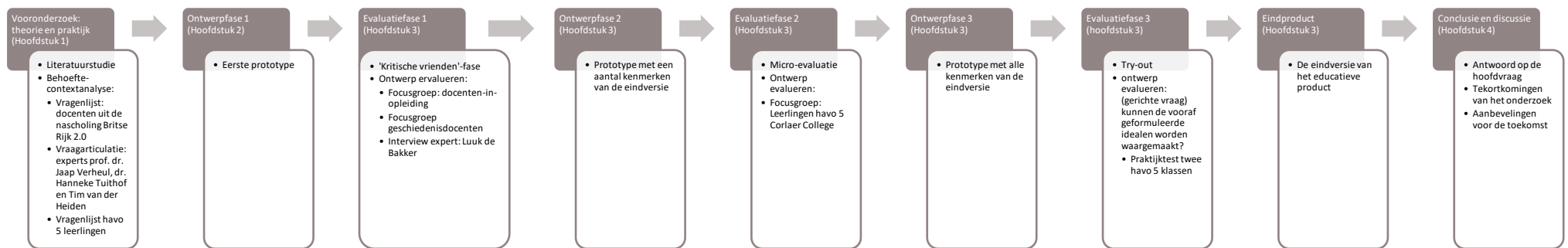
Dr. Hanneke Tuithof is vakdidacticus geschiedenis en docent voor de Graduate School of Teaching. Tuithof is expert op het gebied van vakdidactische kennis, curriculumontwikkeling en praktijk- en ontwerponderzoek. Tuithof is ook hoofd van het nascholingsinstituut op het departement Geschiedenis en kunstgeschiedenis. Dr. Hanneke Tuithof is tevens mijn scriptiebegeleider. In de bijlage 17 worden deze dilemma's verder uitgelegd.

Vakdidacticus Luuk de Bakker is eveneens betrokken bij dit onderzoek als respondent. Hij is docent op de UvA en Fontys Hogeschool in Tilburg. Op de landelijke LIO-dag 2022 gaf hij college over het gebruiken van geschiedenisfilms in de les. Dit college heeft mij geïnspireerd en aangezet om hem uit te nodigen deel te nemen aan dit onderzoek.

Tot slot is Tim van der Heiden ook betrokken bij dit onderzoek als respondent. Hij is eerstegraads docent geschiedenis en vaak aanwezig geweest bij cursussen van de nascholing. Hij kan als geen ander advies geven over de wensen van docenten ten aanzien van opdrachten voor de lespraktijk. Van der Heiden is sinds kort 'Junior Researcher' op de HU University of Applied Sciences. Hier werkt hij mee aan een project om de effectiviteit van Mens en Maatschappij onderwijs te onderzoeken.

2.6 Context docenten-in-opleiding

Tijdens de eerste evaluatieronde worden docenten-in-opleiding geraadpleegd, die ook mijn medestudenten zijn. Deze groep masterstudenten telt vijf leden. Deze medestudenten volgen net als ikzelf de Master Geschiedenis: educatie en communicatie aan de Universiteit Utrecht. De kennis en ervaring in deze groep is erg divers. Het is daarom een fijne groep waarin we opbouwend met elkaar samenwerken. Omdat we allemaal aan het einde van de masteropleiding zitten, hebben we veel vakdidactische kennis opgedaan. Het is daarom erg nuttig en leerzaam om voor dit scriptieonderzoek van deze kennis gebruik te maken. We kunnen onze uitdagingen voor het schrijven van de scriptie met elkaar delen en elkaar scherp houden waar nodig. De meerderheid van de groep (vier op de vijf) werkt in het onderwijs en heeft daardoor veel kennis van de context van dit onderzoek.



Figuur 3: schematisch overzicht gehele ontwerponderzoek.

Hoofdstuk 3: Vooronderzoek

Dit hoofdstuk beschrijft de vooronderzoeksfase. Dit onderzoek zal moeten aantonen of er overeenstemming is tussen leerlingen en docenten met betrekking tot de problematiek. Er wordt ook gekeken welke behoeften docenten en leerlingen hebben voor de filmopdrachten. Om die laatste vraag te beantwoorden, worden ook experts geraadpleegd.

3.1 Resultaten

3.1.1 Docenten

Vijftien docenten hebben gereageerd op de vragenlijst die op 23 september 2022 is rondgestuurd (bijlage 5). Deze vragenlijst is hen voorgelegd tijdens de nascholingscursus over Het Britse Rijk.¹¹⁵ Het interessante aan deze cursus was dat docenten hierop hadden ingetekend vanwege de verbinding tussen de historische context en filmdidactiek. Hier mocht ik een gedeelte van de cursus verzorgen, waarna de docenten werd gevraagd om bij te dragen aan mijn scriptieonderzoek.

De volgende bevindingen zijn het resultaat van deze vragenlijst. Ten eerste geeft een meerderheid van de docenten aan dat leerlingen het moeilijk vinden om een beeld te vormen bij de historische context (diagram 1). Ruim 86% van de respondenten geeft dit aan door op de Likertschaal te antwoorden met een 4 of een 5. Ten tweede geeft een meerderheid van de docenten aan weinig tot geen historische films te kijken in de klas. Boven de 70% van de docenten antwoordt met een 1,2 of 3 op de Likertschaal (diagram 2). Drie docenten geven aan

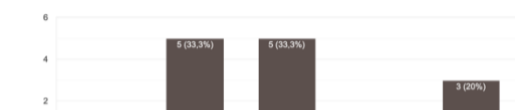


Diagram 2: de meeste docenten geven aan weinig tot geen films te kijken met leerlingen.

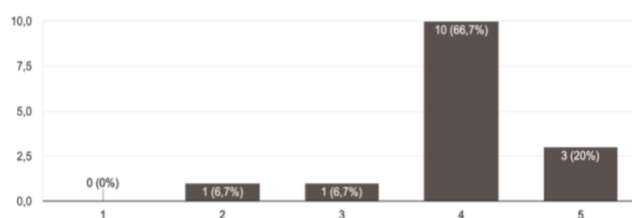


Diagram 1: docenten reageerden met 'eens en 'helemaal eens' op de vraag of zij vinden dat leerlingen moeite hebben met het vormen van een beeld bij de context.

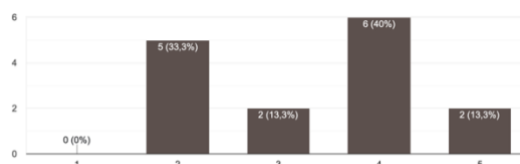


Diagram 3: een meerderheid van de docenten vinden het lastig om concrete opdrachten te bedenken bij geschiedenisfilms.

juist weer heel veel historische films te kijken. Ten derde geven docenten aan dat ze het lastig vinden om

¹¹⁵ Universiteit Utrecht, 'Workshop het Britse Rijk 23 september', <https://nascholing-gs.wp.hum.uu.nl/workshop-het-britse-rijk-23-september/> (4 november 2022).

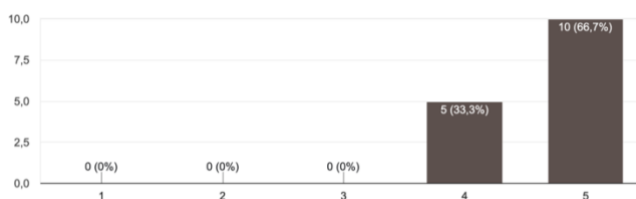


Diagram 4: docenten geven aan behoefte te hebben opdrachten.

films, dat ze dit dan doen om de interesse van leerlingen te wekken over een onderwerp, voor inleving of als aanvulling van de lesstof (bijlage 5).¹¹⁶ Tot slot geeft een ruime meerderheid van de docenten aan behoefte te hebben aan opdrachten voor historische films (diagram 4). Deze opdrachten hoeven niet noodzakelijkerwijs een hele les in beslag te nemen.¹¹⁷ Bovenal moeten de gewenste opdrachten volledig, beschikbaar en toegankelijk zijn voor docenten om te gebruiken.¹¹⁸

3.1.2 Leerlingen

Negentien havo 5 leerlingen hebben de vragenlijst ingevuld. Deze vragenlijst is hen voorgelegd tijdens een les geschiedenis. Het ging toen niet over de historische context, maar leerlingen waren wel bereid om een vragenlijst in te vullen die over dit onderwerp ging. De volgende bevindingen zijn het resultaat van deze vragenlijst (bijlage 6).

Om te beginnen geeft de helft van de leerlingen aan dat zij moeite hebben om een beeld te krijgen van de historische context. De andere helft vindt het juist wel duidelijk waar de context over gaat. Twee leerlingen schipperen tussen de twee (diagram 5). Tot op zekere hoogte sluit dit aan bij de

resultaten van de docenten (diagram 1). Een meerderheid van de leerlingen is van mening dat films die de historische context weergeven, kunnen bijdragen aan het verbeteren van hun

concrete opdrachten te bedenken voor het gebruiken van geschiedenisfilms in de klas (diagram 3). 53% van de docenten geeft dit aan en beantwoorden de stelling met een 4 of 5 op de Likertschaal. Docenten vulden in dat wanneer zij wel gebruikmaken van

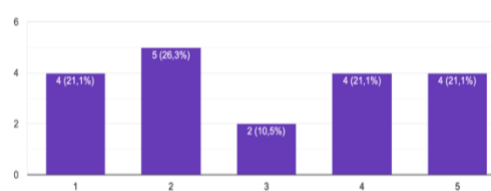


Diagram 5: leerlingen zijn verdeeld over de vraag of zij het lastig vinden een beeld te krijgen van de historische context.

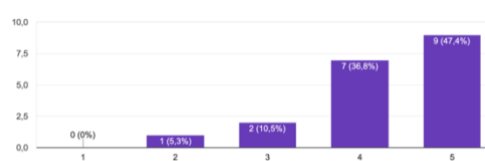


Diagram 6: meerderheid van de leerlingen vinden dat historische films kunnen bijdragen aan beeldvorming van de context.

¹¹⁶ Bijvoorbeeld: 'Aanvulling of verdieping vd lesstof/als bron' en 'Inleving en tastbaar maken van historische gebeurtenissen.'

¹¹⁷ Bijvoorbeeld: 'Niet zo zeer inhoudelijk, maar juist opdrachten die niet te lang zijn. Maximaal 15-20 minuten opdrachten zijn super, dan is het goed in te passen in alle andere leselementen die ik wil gebruiken.'

¹¹⁸ Bijvoorbeeld: 'Ik zou het in elk geval fijn vinden als de leerstof in beeld gebracht kan worden, in combinatie met bv. betrouwbaarheid.'

beeldvorming (diagram 6). Dit resultaat ondersteunt het belang van dit scriptieonderzoek. Uit de open vragen van de vragenlijst blijkt dat leerlingen het ook lastig vinden om het overzicht te waken van de historische context. Ook bronnen analyseren die over het Britse Rijk gaan vinden ze lastig (bijlage 6).¹¹⁹ Filmdidactiek kan eraan bijdragen dat zij beter worden in het analyseren van bronnen.¹²⁰ Dit blijkt uit het theoretisch kader.

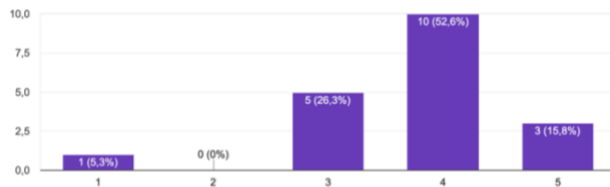


Diagram 7: een meerderheid van de leerlingen denken dat geschiedenisfilms hoofdzakelijk op feiten gebaseerd zijn.

Leerlingen geven aan dat ze naar historische films kijken. Deze films zouden hoofdzakelijk of feiten gebaseerd zijn, vindt een meerderheid van de leerlingen (diagram 7). De films die zij kijken gaan hoofdzakelijk over de Tweede Wereldoorlog.¹²¹ Eén leerling heeft

aangegeven *The Crown* te hebben gekeken; dit raakt aan de historische context. Tot slot is een belangrijke eis van leerlingen dat de historische films die in de les gekeken gaan worden wel over de inhoud van de context moeten gaan (bijlage 6).¹²²

3.1.3 Experts

De ‘experts’ die zijn benaderd voor dit vooronderzoek waren betrokken bij de nascholing op 23 september 2022. Zij worden in dit onderzoek experts genoemd omdat ze meer ervaring hebben met het onderzoek dan de docenten of leerlingen. Dit betekent echter niet dat de benaderde docenten geen experts zijn in hun professie. Omdat ik ook betrokken ben bij de nascholing voor het Britse Rijk, hebben deze experts enkele eisen uitgesproken waaraan de te ontwerpen opdrachten moeten voldoen. Het nevendoeel van deze scriptie is het ontwikkelen van nascholingsmateriaal.

Veel docenten hebben behoefte aan opdrachten, zo blijkt uit het onderzoek onder experts (bijlage 4). Films kunnen in de les als toets, bron en erfgoed worden gebruikt. De experts willen meer opdrachten die gebaseerd zijn op deze drie pijlers. Bij elke leidende vraag uit de context moet een filmopdracht worden gemaakt. Deze opdrachten moeten kort en bondig zijn en een duidelijk doel hebben. De vakdidactische bundels van Actief Historisch Denken moeten als voorbeeld worden gebruikt voor het vormgeven van deze opdrachten, dit omdat docenten deze

¹¹⁹ Bijvoorbeeld: ‘Tijdslijn, omdat alles door elkaar gaat’ en ‘bronnen analyseren en de grote lijnen van het verhaal weet ik niet.’

¹²⁰ O’ Connor, *Images as artifact*, 4-9.

¹²¹ Bijvoorbeeld: ‘Ja over de Tweede Wereldoorlog, weet alleen niet meer hoe die heet.’

¹²² Bijvoorbeeld: ‘dingen erin verwerken wat belangrijk is voor de toets en de belangrijkste stof.’

doorgaans prettig vinden opgebouwd. Het filmmateriaal dient ook ondertiteld of voorzien van een script te zijn, zoals bleek uit de antwoorden van de docenten in de vragenlijst (bijlage 5).

3.1.4 Analyse

Dit vooronderzoek toont aan dat het lastig is een duidelijk beeld te krijgen van de historische context van het Britse Rijk. Er is aangegeven dat er behoefte is aan opdrachten voor geschiedenisfilms. Dit wordt ook door de experts uit de vraagarticulatie genoemd. Voor elke leidende vraag moeten er filmopdrachten worden gemaakt, gebaseerd op de pijlers: films als toets, als bron en als erfgoed. Deze opdrachten hoeven volgens de docenten en experts niet lang te zijn, maar wel duidelijk uitgewerkt en voorzien van filmmateriaal met ondertiteling of script. Leerlingen voegen hieraan toe dat de films moeten aansluiten bij de stof. De ontwerpcriteria in de volgende paragraaf beslaan alle bovenstaande punten.

3.2 Ontwerpcriteria

In dit hoofdstuk worden de ontwerpcriteria gepresenteerd voor de ontwerpfase. De ontwerpnormen zijn gebaseerd op het theoretische raamwerk en de vooronderzoeksfase, die nu is voltooid. De onderstaande tabel bevat de verwerkte ontwerpcriteria en een nadere uitleg daarvan.

Ontwerpcriteria zijn een belangrijk onderdeel van het ontwerponderzoek en geven richting aan de ontwikkeling van een educatief product. In de vooronderzoeksfase is het volgens Plomp en Nieveen belangrijk om zoveel mogelijk in kaart te brengen. Dit kan bestaan uit de wensen van betrokkenen, maar ook de wetenschappelijke stand van zaken.¹²³ Vanuit het vooronderzoek worden criteria opgesteld. Deze criteria bepalen of er sprake kan zijn van een haalbare interventie, aldus Van den Berg en Kouwenhoven.¹²⁴ Hieronder beschrijf ik deze criteria (tabel 4).

Criteria	Nadere toelichting
Met betrekking tot de inhoud	
<i>1. De filmopdrachten moeten aansluiten op het geschiedeniscurriculum van de havo.</i>	In de praktijk betekent dit dat historische processen aanbod moeten komen uit de historische context. De nadruk ligt op oriëntatiekennis: chronologie, een historisch referentiekader bieden, verbanden leggen en zorgen dat kennis beklijft. Inhoudelijk moeten alle drie de leidende vragen behandeld worden.
<i>2. De inhoud van de filmopdrachten moeten een heldere afbakening hebben in termen van ruimte en tijd.</i>	In de praktijk betekent dit dat de behandelde inhoud een duidelijke focus moet hebben wat betreft plaats, tijd en perspectief om voor concretisering van de stof te zorgen.

¹²³ Plomp en Nieveen (red.), *Educational Design Research*, 154-155.

¹²⁴ Berg, van den & Wim Kouwenhoven, 'Ontwerponderzoek in vogelvlucht', 21.

<p>3. <i>De filmopdrachten moeten zo veel mogelijk aansluiten op inzichten uit de historiografie.</i></p>	<p>Er moet zo veel mogelijk aandacht zijn voor de inzichten uit de historiografie. Het ‘informele rijk’ en de continuïteit van het Britse Rijk. Maar ook het narratief van Gibbon. Daarnaast bieden recentere werken perspectieven voor het concretiseren van de stof. Hyam en Beckert door aandacht te besteden aan de samenhang van factoren en de rol van de katoenindustrie. Ook door af te stappen van het narratief dat de natiestaat leidend is in de geschiedschrijving en meer de focus te leggen op mondiale verschijnselen. Hiervoor leent de context zich goed. Daarnaast Darwin die aandacht vraagt voor de breder context. En Black die noemt dat de Britten ook gevangen zaten in hun eigentijdse paradigma, en dat we het Britse Rijk nog te veel vanuit het nu benaderen.</p>
<p>Met betrekking tot de didactiek</p>	
<p>4. <i>De filmopdrachten moeten films als bewegende beeldbronnen gebruiken.</i></p>	<p>Als films bewegende beeldbronnen zijn kunnen deze op twee manieren worden bekeken: als secundaire bronnen die ons iets zeggen over het verleden en als bronnen die de maatschappelijk waarden van het moment waarop ze zijn gemaakt weerspiegelen.</p>
<p>5. <i>De filmopdrachten moeten opgezet worden aan de hand van de pijlers: geschiedenisfilms als toets, bron en erfgoed.</i></p>	<p>In het vooronderzoek is gebleken dat experts dit een belangrijke eis vinden. Vanuit de vakdidactiek kunnen deze pijlers invulling krijgen. Toetsen op basis van Wilschut, als bron door middel van Klein en als erfgoed met behulp van Vos.</p>
<p>6. <i>De filmopdrachten moeten leiden tot concretisering van de stof.</i></p>	<p>Op basis van de vakdidactiek stelt Leuridan dat tekstbronnen vergeleken moeten worden met bewegende beeldbronnen/geschiedenisfilms om dit voor elkaar te krijgen. Butler et al. ondersteunen deze bewering en stelt dat leerlingen een concreter beeld krijgen van de stof als zij de inhoud aangeboden krijgen met beeldmateriaal.</p>
<p>7. <i>De filmopdrachten moeten de lesstof in beeld brengen en een oefenplaats zijn voor historische vaardigheden.</i></p>	<p>In het vooronderzoek is gebleken dat docenten en leerlingen dit als belangrijkste wens hebben.</p>
<p>8. <i>De filmopdrachten mogen niet te veel lestijd kosten.</i></p>	<p>In het vooronderzoek is gebleken dat dit zowel een wens is van de docenten, als van de experts.</p>
<p>9. <i>De filmopdrachten moeten bruikbaar en volledig beschikbaar worden gesteld voor docenten.</i></p>	<p>In het vooronderzoek is gebleken dat docenten en experts dit een belangrijke wens vinden. Film(fragmenten) moeten toegankelijk zijn voor docenten en Nederlandse ondertiteling of een script hebben.</p>

Tabel 4: de ontwerpcriteria op basis van het theoretische kader en het vooronderzoek.

Hoofdstuk 4: Ontwerpfase

In dit hoofdstuk beschrijf ik de ontwerpfase. In deze fase komt de gewenste interventie (het product) door middel van een cyclisch proces tot stand.¹²⁵ Het prototype product is onderhevig aan drie evaluatierondes. Het prototype product is geëvalueerd in drie rondes. Hieronder volgt per ronde een beschrijving van dit proces. Deze beschrijving bestaat uit een omschrijving van het prototype, de verzamelde resultaten en uitkomsten van deze resultaten voor het herontwerp.

4.1 Evaluatieronde 1

In de eerste evaluatieronde is een focusgroep gehouden met docenten-in-opleiding (bijlage 8) en geschiedenisdocenten (bijlage 10). En er is gesproken met een expert op het gebied van didactiek en geschiedenisfilms: Luuk de Bakker (bijlage 9).

4.1.1 Omschrijving prototype 1

De eerste evaluatieronde is de kritische vriendenfase. In deze fase wordt een ‘geraamte’ van het product voorgelegd aan respondenten. Het doel hiervan is dat de respondenten nog veel input kunnen geven over het product.¹²⁶ Dit geraamte is opgesteld op basis van de ontwerpcriteria (hoofdstuk 3, paragraaf 3.2). Er is nog weinig duidelijkheid over de inhoud van het prototype. Hiervoor heb ik gekozen omdat ik zo voorrang gaf aan de didactische insteek van het product. Ontwerpcriteria één, twee en drie komen in de volgende ronde aanbod. In de bijlage van prototype 1 is wel al een conceptversie gemaakt. Dit heb ik gedaan zodat ik de respondenten alvast om advies kon vragen.

Prototype 1 bestaat uit drie opdrachtvormen die kunnen worden gebruikt om opdrachten te maken voor geschiedenisfilms die over het Britse Rijk gaan (bijlage 7). Variant A gebruikt geschiedenisfilms als bron, B benadert films vanuit de reflectiethese en C gebruik geschiedenisfilms om de stof bij leerlingen te ‘toetsen’. Dit komt overeen met ontwerpcriteria vier, vijf en zes. Criterium zeven keert terug in de uitwerking van de vragen. Criterium acht wordt behaald, omdat de opdrachten zijn gemaakt om maximaal 30 minuten in beslag te nemen van een les. Criterium negen is nog niet aan de orde voor deze ronde, aangezien hier alleen nog een ‘geraamte’ wordt voorgelegd. Dit is nog niet bruikbaar of volledig genoeg.

¹²⁵ Berg, Van den & Kouwenhoven, ‘Ontwerponderzoek in vogelvlucht’, 20.

¹²⁶ Ibidem, 24.

4.1.2 Resultaten

Focusgroep docenten-in-opleiding

Op 25 november 2022 zal er tijdens een werkgroep een focusgroep zijn met de aanwezige docenten-in-opleiding (bijlage 8). Alle ondervraagden bevestigden dat de criteria terug te zien waren in het prototype. Ze hadden ook nog wat aanbevelingen. De meeste opmerkingen hadden betrekking op de vormgeving en spelling. Een aantal respondenten heeft aangegeven dat bepaalde termen, zoals 'beeldvorming', voor leerlingen verduidelijkt moeten worden. Daarnaast dient er meer aandacht te worden besteed aan de vaardigheden uit domein A, zoals die in de eindtermen worden beschreven.

Focusgroep geschiedenisdocenten

Op 29 november 2022 is er een focusgroep gehouden met twee geschiedenisdocenten. Naar aanleiding van dit gesprek hebben zij een vragenlijst ingevuld (bijlage 10). Deze docenten geven aan dat het prototype goed aansluit op de ontwerpcriteria. Op de stelling 'ik denk dat deze opdrachten ervoor gaan zorgen dat leerlingen een concreter beeld krijgen van de stof'



Diagram 7: docenten reageerden met 'eens' op de stelling dat de opdrachten ervoor gaan zorgen dat leerlingen een concreter beeld krijgen van de stof.

reageerden ze met eens. Alle twee de respondenten reageerden met een 4 op de Likertschaal (diagram 7). Aanvullend gaven de docenten bruikbare tips om het product te verbeteren. Het zou bijvoorbeeld wenselijk zijn als de opdrachten beter aansloten bij de stof. Hiermee riep deze respondent op om beter te letten op ontwerpcriteria één. En de respondenten gaven aan dat het beter is om de uitgewerkte opdracht uit de bijlage als leidend te nemen.¹²⁷

Interview met Luuk de Bakker

Op 2 december 2022 heb ik een interview gehouden met vakdidacticus Luuk de Bakker, is verbonden is aan de Universiteit van Amsterdam en de lerarenopleiding aan Fontys Hogescholen (bijlage 9). De Bakker heeft een aantal hele bruikbare tips gegeven voor het verbeteren van het educatieve product. Ten eerste sloot hij zich aan bij de gemaakte opmerkingen van de docenten uit deze evaluatieronde. De kant-en-klare-opdrachten moeten

¹²⁷ Bijvoorbeeld: 'Die voorbeeldopdrachten hebben docenten denk ik wel nodig om zelf opdrachten te gaan maken (om te zien wat de bedoeling is en geïnspireerd te raken). Misschien eerst de voorbeeldopdrachten weergeven?'

leidend zijn. De Bakker gaf ook aan dat hij denkt dat deze opdrachten zullen leiden tot concretisering van de stof bij leerlingen, dit onderschrijft een van de belangrijkste ontwerpcriteria van dit onderzoek. De Bakker gaf ook inhoudelijk een aantal aanbevelingen, waaronder het verder toelichten van de keuzes die ik heb gemaakt, op basis van de literatuur, zodat docenten dit helder hebben.¹²⁸ Ook is het verstandig om de eindtermen uit het examenprogramma te noemen, hierdoor staan de opdrachten ‘beter in de markt’ volgens De Bakker.

Op basis van De Bakkers aanbevelingen moet een ontwerpcriterium worden aangepast. Films worden in de laatste opdrachtvariant, uit het prototype, ingezet om te ‘toetsen’. Dit is een problematisch termgebruik, aldus De Bakker.¹²⁹ Het is beter om te spreken over film als ‘leermiddel’. Ook gaf De Bakker aan dat deze opdracht beter de focus kan leggen op causaliteit, omdat dit het beste aansluit op de meeste inhoud van een film, wat doorgaans een causale opeenvolging van momenten is. De causaliteit kunnen leerlingen vervolgens vergelijken met de inhoud uit hun lesboek.

Tot slot heeft De Bakker nog een paar aanbevelingen gedaan om de opdrachten beter af te bakenen, op taalgebruik en de inhoud. Bijvoorbeeld door de kijkvraag uit variant A meer toe te dekken. Hierdoor weten leerlingen beter waar ze op moeten letten. Hiervoor kunnen examenvragen als voorbeeld worden gebruikt, aldus De Bakker.¹³⁰

4.1.3 Uitkomsten herontwerp

Op basis van de eerste evaluatieronde is het prototype aangepast. De verzamelde data leverden de volgende uitkomsten op voor een herontwerp:

A. Ontwerpen van kant-en-klare-opdrachten

Zowel docenten als de expert geven aan dat docenten weinig tijd hebben om zelf opdrachten te ontwikkelen. Hierom is het beter zelf opdrachten uit te werken, op basis van de opdrachtvormen uit het prototype. De opdracht in de bijlage van het eerste prototype is een goede start.

B. Meer theoretische onderbouwing

De expert en docenten geven aan dat dit duidelijker naar voren mag komen in de opdrachten. Het is dan ook nodig om een aantal zinnen hierover toe te voegen. In de bundels Actief

¹²⁸ Bijvoorbeeld: ‘Je zou bij het instrueren een klein stukje verduidelijking voor de docent toe kunnen voegen.’

¹²⁹ Dit blijkt uit: ‘Maar ik vind de term *toetsen* hier toch vrij gevaarlijk. Je zou wel kunnen zeggen: leerlingen leren zo om hun kennis te vergelijken met een film.’

¹³⁰ Bijvoorbeeld: ‘Je kunt zeggen bijvoorbeeld dat er discussie is bij een bepaalde bevolkingsgroep over een film. Dan geef je ze [leerlingen] wat scherper mee op welke doelgroep ze moeten gaan letten.’

Historisch Denken wordt vaak een voorpagina geweid aan de theoretische onderbouwing.¹³¹ Doel is om dit ook toe te gaan voegen aan het educatieve product.

C. Aanpassen van term- en taalgebruik

Hier zijn verschillende opmerkingen over gemaakt, van de volgorde van de opdrachten op het voorblad tot het benoemen van de eindtermen. Het gaat ook over het ophelderen van bepaalde termen, zoals ‘beeldvorming’. Voor deze term geldt dat duidelijker kan worden gemaakt waar het precies over gaat, zodat leerlingen hier beter mee uit de voeten kunnen.

Bovendien heeft de eerste beoordelingsronde tot aanpassing van een ontwerpcriterium (hoofdstuk 3, paragraaf 3.2) geleid. De Bakker adviseert de term ‘toetsen’ in het ontwerpcriterium: *‘De filmopdrachten moeten opgezet worden aan de hand van de pijlers: geschiedenisfilms als toets, bron en erfgoed’* aan te passen. Het nieuwe ontwerpcriterium luidt: *‘De filmopdrachten moeten opgezet worden aan de hand van de pijlers: geschiedenisfilms als leermiddel, bron en erfgoed.’* Dit ontwerpcriterium is tot stand gekomen in de vooronderzoeksfase. In de vraagarticulatie gaven de experts aan dat dit voor hen de gewenste pijlers waren om opdrachten te ontwerpen. Ik kies ervoor deze wijziging aan te brengen, omdat ik het advies van De Bakker ondersteun. ‘Toetsen’ schept de verkeerde verwachting. Door de term ‘leermiddelen’ te gebruiken wordt er beter gehoor gegeven aan de inhoud, zonder dat er iets aan de inhoud wordt veranderd.

4.2 Evaluatieronde 2

De tweede evaluatieronde is minder omvangrijk dan de eerste. Hiervoor zijn vijf havo 5 leerlingen geraadpleegd in een focusgroep (bijlage 12). Tijdens deze focusgroep is het tweede prototype met hen besproken en getoetst op volledigheid en bruikbaarheid vanuit het perspectief van de leerlingen.

4.2.1 Omschrijving prototype 2

Het tweede prototype is een grondige revisie van het eerste. Met de ontwerpcriteria in het hoofd (hoofdstuk 3, paragraaf 3.2) zijn de aanbevelingen uit evaluatieronde 1 verwerkt. Prototype 2 (bijlage 11) bestaat uit drie uitgewerkte opdrachten die horen bij de films *Victoria & Abdul* (2017), *The Patriot* (2000) en *Peterloo* (2018). In de eerste opdracht zullen de leerlingen een stukje tekst uit Julia Baird's boek *Victoria* vergelijken met een aantal fragmenten uit de film.¹³²

¹³¹ Jan de Vries (red.), *Actief Historisch Denken* (2004) 6-9.

¹³² Julia Baird, *Victoria; een intieme biografie van de vrouw die een wereldrijk regeerde* (2017).

In de tweede opdracht zullen de leerlingen een kritische recensie over de film *The Patriot* lezen en deze vergelijken met een scène uit de film. Dit is een uitwerking van de reflectiethese en sluit aan op de ontwerpcriteria.¹³³ Tot slot, in de derde opdracht, zullen de leerlingen een aantal fragmenten uit een film gebruiken om te leren. Leerlingen kijken in deze opdracht naar de causaliteit van een ontwikkelingsproces, en vergelijken dit met de stof uit het handboek. In dit geval gaat het over de emancipatie van de arbeidersklasse. Leerlingen kijken naar een deel van de film *Peterloo*, die gaat over de 1819 arbeidersprotesten op het Peterlooplein.

Het tweede prototype voldoet aan de ontwerpcriteria. De films zijn geselecteerd op basis van het curriculum. *The Patriot*, *Victoria & Abdul* en *Peterloo* raken aan de eerste, tweede en derde leidende vragen uit de historische context. Bij deze keuze is ook rekening gehouden met de toegankelijkheid, want alle filmfragment zijn ‘open acces’ dat betekent vrij toegankelijk voor docenten om te raadplegen op het internet. De opdrachten gaan over historische vaardigheden, dit sluit aan op het achtste criterium. Leerlingen moeten aan de slag met eindtermen uit domein A van het examenprogramma.

4.2.1 Resultaten

Op 15 december is er een focusgroep gehouden met vijf havo 5 leerlingen. Deze leerlingen kregen prototype 2 voorgelegd en we hebben de opdrachten samen doorlopen. Per opdracht kregen de leerlingen de instructie om deze door te lezen en na te gaan of dit voor hen duidelijk genoeg was. Ook wilde ik weten in hoeverre ze vonden dat de opdrachten haalbaar zijn en of zij vinden dat de opdracht zorgen voor een beter beeld van de historische context. Voor het verzamelen van deze data hebben leerlingen een vragenlijst ingevuld.

Uit deze focusgroep (bijlage 12) kwam naar voren dat leerlingen het over het algemeen duidelijke opdrachten vonden.¹³⁴ De laatste opdracht vonden leerlingen onduidelijker, hier werden geen concrete verbeterpunten voor genoemd (diagram 9). Ter verbetering gaven de leerlingen aan

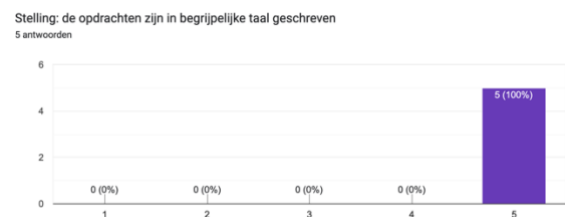


Diagram 8: leerlingen reageerden met ‘eens’ en ‘helemaal eens’ op de vraag of opdracht 1 voor hen duidelijk is



Diagram 9: leerlingen vonden voor opdracht drie helder wat er van hen wordt verwacht.

¹³³ Vos, *Bewegend Verleden*, 115-128.

¹³⁴ Bijvoorbeeld: ‘Ik snapte wat er van mij verwacht werd.’

dat ik moest controleren op typ- en spelfouten. Eén leerling gaf aan dat het beter zou zijn om op de opdrachtenbladen de achtergrondinformatie als eerste neer te zetten, om te voorkomen dat leerlingen hier overheen zouden lezen. Tot slot werd ook de aanbeveling gedaan om meer jaartallen te benoemen, bijvoorbeeld bij de regeerperiode van koningin Victoria, zodat leerlingen beter zouden weten over welke tijdsperiode uit de context het gaat.

4.2.3 Uitkomsten herontwerp

De tweede evaluatieronde leverde niet veel uitkomsten op voor een herontwerp. Een paar aanpassingen is gedaan, waaronder het verplaatsen van het kopje ‘achtergrondinformatie’ bij de opdrachten en het verhelpen van spelling- en typfouten.

4.3 Evaluatieronde 3

In de derde evaluatieronde is het prototype uitvoerig getest met twee havo 5 klassen. Hiervoor zijn de opdrachten getest op twee verschillende scholen (zie voor meer uitleg over deze contexten hoofdstuk 2). Op de ene school is de opdracht ‘Betrouwbaarheid van geschiedenisfilms, Victoria en Abdul (2017) getest. Op de andere school ‘Standplaatsgebondenheid en geschiedenisfilms, The Patriot (2000)’ (bijlage 13). Opdracht drie is in deze ronde niet getest. Deze afweging heb ik gemaakt op basis van de inhoud van de opdrachten. De laatste opdracht gebruik film als een leermiddel. Praktische overwegingen maakten dat ik besloot deze opdracht niet uitvoerig te testen.

4.3.1 Omschrijving prototype 3

Het derde prototype is niet veel veranderd ten opzichte van het tweede. Er zijn enkele kleine aanpassingen gedaan (reeds hiervoor vermeld) en ondertiteling is toegevoegd aan de filmfragmenten.

4.3.2 Resultaten

Try-out 1

De eerste try-out vond plaats op woensdag 11 januari 2023. Hier deden 28 leerlingen uit havo 5 aan mee. Uit mijn observatie van de uitvoering kwam naar voren dat de opdracht te lang is. We waren langer bezig dan 30 minuten. Leerlingen vonden de opdrachten duidelijk en hadden alleen moeite met het beantwoorden van vraag 2b uit opdrachtenblad 2. Het nabespreken van de opdracht lukte niet goed, vanwege het tijdgebrek. Tegen het eind moest de opdracht snel

Stelling: het is voor mij duidelijker geworden wat de invloed van de Indiase Opstand (1857) is geweest voor de positie van India in het Britse Rijk
14 antwoorden

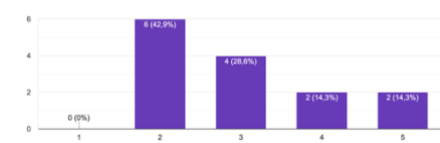


Diagram 10: de meeste leerlingen reageerden met 'eens' en 'helemaal eens' op de vraag of het voor hen duidelijker was geworden hoe de bestuurlijke elite over India dacht in de negentiende eeuw.

context. De meesten konden namelijk goed analyseren dat er een verschil te maken was tussen de film en de gelezen bronnen. Eén leerling gaf zelfs een uitstekend antwoord op de vragen.¹³⁶

Uit de vragenlijst blijkt dat de meeste leerlingen een beter en concreter beeld hebben gekregen van de context.

Een ruime meerderheid geeft aan dat het voor hen duidelijker is geworden hoe de Britse

Stelling: ik heb een beter beeld gekregen van koningin Victoria en wie zij was
14 antwoorden

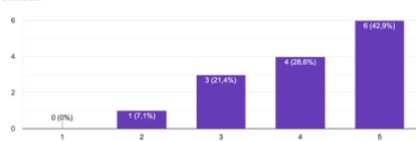


Diagram 12: de meeste leerlingen reageerden met 'eens' en 'helemaal eens' op de vraag of zij een beter beeld hebben gekregen van koningin Victoria.

en tops zitten veel positieve reacties. Een tweetal tips zijn: bieden van meer achtergrondinformatie en duidelijker maken welke bronnen ze moesten gaan lezen.

Try-out 2

De tweede try-out vond plaats op 17 januari 2023.

Aan deze test deden 29 leerlingen uit havo 5 mee.

Ook voor deze try-out geldt dat de opdracht te lang was. Dit zorgde echter wel voor het gewenste effect. Een meerderheid van de leerlingen geeft in de vragenlijst aan dat ze een beter beeld hebben gekregen van de historische context door deze opdracht (diagram 14). Ook de

worden afgerond, waardoor het niet mogelijk was om een nabespreking te hebben met de klas.¹³⁵

Vanwege tijdgebrek zijn niet alle leerlingen toegekomen aan de opdrachten. De leerlingen die dit wel hebben ingevuld hebben over het algemeen goed geantwoord op de vragen. Uit de beoordeling van deze vragen blijkt dat zij een concreter beeld hebben gekregen bij de

Stelling: het is voor mij duidelijker geworden hoe de Britse bestuurlijke elite dacht over India in de 19de eeuw
14 antwoorden

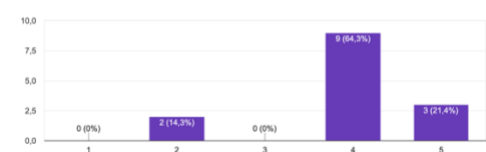


Diagram 11: de meeste leerlingen reageerden met 'oneens' en 'neutraal' op de vraag of het voor hen duidelijker was geworden wat de invloed van de Indiase Opstand is geweest.

bestuurlijke elite dacht over India in de negentiende eeuw (diagram 10). De invloed van de Indiase opstand was minder duidelijk voor deze havo-leerlingen (diagram 11).

Een meerderheid geeft aan dat ze een beter beeld hebben

gekregen bij koningin Victoria (diagram 12). Tot slot geven de leerlingen aan dat zij een beter beeld hebben

gekregen van Het Britse Rijk (diagram 13). Tussen de tips

Stelling: ik vind dat deze opdrachten mij een beter beeld hebben gegeven van Het Britse Rijk (of een deel daarvan)
14 antwoorden



Diagram 13: de meeste leerlingen reageerden met 'neutraal' en 'eens' op de vraag of zij een beter beeld hebben gekregen bij de context.

¹³⁵ Bijvoorbeeld: 'Het tweede stuk ging een beetje snel' schreef een leerling in de kantlijn van het opdrachtenblad.

¹³⁶ Bijvoorbeeld: 'Ja [Abdul Karim wordt te positief afgebeeld], want als je het vergelijkt met de bronnen komt het niet overeen en zijn zijn negatieve eigenschappen weggewerkt.'

verhouding tussen Amerikaanse kolonisten en de Engelsen tijdens de Onafhankelijkheidsoorlog

Stelling: 'ik vind dat deze opdracht mij een beter beeld heeft gegeven van het Britse Rijk (of een deel daarvan)'
18 antwoorden

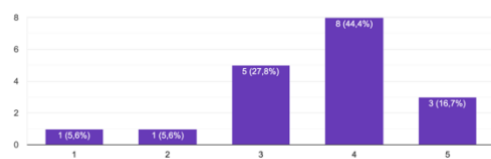


Diagram 14: de meeste leerlingen reageerden met 'eens' en 'helemaal eens' op de vraag of de opdracht hen een beter beeld heeft gegeven van de context.

wilden zien met de stof in de opdracht. Een oplossing hiervoor zou kunnen zijn om ook inhoudelijke doelen aan de opdracht toe te voegen.¹³⁷

Dit keer kwamen alle leerlingen toe aan het maken van de opdrachten. De beantwoording van deze opdrachten waren erg goed. Een meerderheid van de leerlingen gaven antwoorden in de categorie 'goed' en 'uitstekend' (bijlage 15).¹³⁸ Een groot deel van de leerlingen wist op een juiste manier te reflecteren op de inhoud van de film. Een heel aantal van hen deed dit ook door de koppeling met de historische context te maken. Met name op het onderwerp slavernij wisten veel leerlingen de koppeling met de historische context te maken.¹³⁹

Tot slot heeft de docent van deze klas het testmoment geobserveerd en daar aantekeningen bij gemaakt. Hieruit komt sterk naar voren dat de leerlingen gemotiveerd waren geraakt door de opdracht.¹⁴⁰ Een groepje leerlingen was zelfs zó gemotiveerd geraakt om het over The Crown te hebben en dat de historische correctheid van deze serie ook ter discussie staat.¹⁴¹ Inhoudelijk waren er een aantal aandachtspunten om

is voor hen duidelijker geworden. Door het doen van deze opdracht is voor leerlingen ook duidelijker geworden wat standplaatsgebondenheid inhoudt. Een meerderheid geeft aan dat ze dankzij de opdracht in zijn gaan zien wat de invloed van het nu is op hoe we naar het verleden kijken (diagram 15). Voor de open vraag van de vragenlijst gaven leerlingen nog aan dat ze iets meer de verbinding

Stelling: 'ik ben door deze opdracht in gaan zien dat het heden invloed kan hebben op hoe we naar het verleden kijken'
18 antwoorden



Diagram 15: de meeste leerlingen reageerden met 'eens' en 'helemaal eens' op de stelling of ze door de opdracht standplaatsgebondenheid beter zijn gaan begrijpen.

¹³⁷ Bijvoorbeeld: 'Opdracht waarin je op een leukere en gerichte manier meer inzicht er op kreeg, vond de vragen duidelijk. Misschien wel doelen fijn, in de enquête deze vragen maakte het duidelijker over wat ik geleerd heb, dat is vaak wel fijn.'

¹³⁸ Bijvoorbeeld: 'Het verhaal [in de film] wordt niet zo eerlijk mogelijk verteld er wordt een beter beeld gecreëerd waarbij de ene groep slechter is dan de ander.' of 'De slaven waren in de film arbeiders. Dit kan niet kloppen omdat ze in het zuiden van Amerika juist voor slavenhandel zijn.'

¹³⁹ Ibidem.

¹⁴⁰ Bijvoorbeeld: 'Leerlingen gaan kei geconcentreerd aan de slag, je vroeg niet eens om stilte en het is doodstil. Dit laat zien dat de leerlingen geëngageerd zijn met het ontwerp. Leerlingen gaan goed aan de slag met de opdracht, binnen 10 minuten in staat om de bron te lezen en de vraag te beantwoorden.'

¹⁴¹ Bijvoorbeeld: 'Leuk, leerlingen met elkaar in gesprek over historische films. Groep meiden over de Crown. Je haakte er goed op in, met de crown. 'Er zitten gewoon fouten in die film''! Ik hoor verschillende groepjes zelfstandig praten over het onderwerp historische films/series.'

rekening mee te houden voor de herontwikkeling van dit product. In het fragment uit deze opdracht wordt geweld toegepast. De docent geeft in zijn observatie aan dat het beter zou zijn als leerlingen hierover op voorhand worden gewaarschuwd. Het is echter geen oproep om dit fragment hierdoor aan te passen, want deze scene is: ‘essentieel voor het beeld wat de regisseur schetst.’ volgens de docent. De laatste vraag van deze opdracht wordt door de docent als uitdagend getypeerd. Wat ontbreekt is nog een terugkoppeling naar standplaatsgebondenheid. Het is wenselijk dat dit explicieter terugkomt in de opdracht.¹⁴²

4.3.3 Uitkomsten herontwerp

Op basis van de derde evaluatieronde is het prototype aangepast. De verzamelde data leverden de volgende uitkomsten op voor een herontwerp. Hieronder een beschrijving van deze punten op hoofdlijnen:

Bij de opdracht ‘Betrouwbaarheid van geschiedenisfilms, Victoria & Abdul (2017)’

A. De opdracht voldoet niet aan de ontwerpeis en moet kleiner.

Dit blijkt uit de eerste try-out, toen duurde de opdracht langer dan de gewenste 30 minuten. Een aantal opties zijn om de bron kleiner te maken, het eerste fragment eruit te halen en vragen samen te voegen zodat er minder vragen zijn.

B. Duidelijker maken welke bronnen leerlingen moeten lezen.

Leerlingen gaven aan dat zij het lastig vonden om te begrijpen welke tekst zij moesten lezen om opdrachtenblad 1 te kunnen beantwoorden. Dit mag duidelijker worden aangemerkt in de opdracht.

C. Vooraf helder maken welke kennis leerlingen nodig hebben voor het beantwoorden van de vragen.

Leerlingen gaven aan dat zij achtergrondinformatie miste. Voor een deel heeft dit te maken gehad met het feit dat de opdracht is getest terwijl leerlingen bezig waren met andere stof. Dit neemt niet weg dat het geen kwaad kan om voor de uitvoering eerst nog even stil te staan bij de stof, en dit voor het uitvoeren van de opdracht op te halen bij leerlingen.

D. Opdracht 2b van opdrachtenblad 2 moet duidelijker worden geformuleerd.

Dit vonden leerlingen een lastige vraag om te beantwoorden en het kan voor de uitvoering handig zijn om dit goed te bespreken met leerlingen. Het gaat hier namelijk om het lezen en doorgronde van de ‘taal’ die filmmakers gebruiken om scènes over te brengen. Dit is een

¹⁴² Bijvoorbeeld: ‘Laatste vraag ook wel lastig voor leerlingen. Standplaatsgebondenheid komt niet meer EXPLICIET terug in je opdracht. Je noemt het wel in je uitleg. Kan je dit ook expliciet terug laten komen in de opdracht?’

belangrijke vaardigheid voor leerlingen om op te doen en behoort tot de doelen van deze opdracht.

Bij de opdracht ‘Standplaatsgebondenheid en geschiedenisfilms, The Patriot (2000)’

A. De opdracht voldoet niet aan de ontwerpeis en moet kleiner

Dit blijkt uit de tweede try-out, de opdracht duurde een hele les. Voor een groot deel lag dit aan de uitleg. Ook werd voor het nabespreken de tijd genomen. De vragen in de opdracht zouden ingekort en concreter gemaakt kunnen worden. Dit levert mogelijk tijdwinst op.

B. Leerdoelen formuleren die inhoudelijk over de context gaan

Leerlingen gaven in de tweede try-out aan dat de stof pas duidelijk werd voor hen toen dit in de vragenlijst werd teruggevraagd. Een leerling heeft het advies gegeven dit in leerdoelen te verwoorden, zodat de klas hier al vooraf op gewezen wordt.

C. Expliciteren dat leerlingen bezig zijn geweest met standplaatsgebondenheid

Dit kan versterkt worden door hier in de laatste vraag op terug te vragen. Eventueel kan dit worden opgenomen in de laatste vraag of in een vraag daarvoor. Dit kan versterkt worden door hier in de laatste vraag op terug te vragen. Eventueel kan dit worden opgenomen in de laatste vraag of in een vraag daarvoor. Dit maakt het voor leerlingen duidelijker dat ze zich hebben toegelegd op een onderdeel dat relevant is voor hun centrale examen.

4.4 Definitief product: Het Britse Rijk in beeld

Het definitieve product is een lijvig document geworden. Ik heb het product ‘Opdrachtenreeks: Het Britse Rijk in beeld’ genoemd. Over de inhoud sluiten de opdrachten aan op het curriculum. De filmfragmenten hebben met specifieke personen, gebeurtenissen of periodes te maken en zijn hierdoor duidelijk afgebakend in termen van ruimte en tijd. De opdrachten weerspiegelen ook de historiografische inzichten. In Victoria & Abdul is ruimte voor het informele rijk, omdat er veel aandacht is voor de cultuur van India. The Patriot laat zien dat het soms lastig kan zijn om los te komen van hedendaagse normen en waarden wanneer we een blik werpen op het verleden.

Over de vakdidactiek worden historische films in de opdrachten gebruikt als bewegende beeldbronnen. Dit gebeurt door de pijlers: bron, erfgoed en leermiddel. In die volgorde zijn de opdrachten vormgegeven. De opdrachten bieden ook een oefenplaats voor historische vaardigheden. De eerste opdracht gaat over bronkritiek en de betrouwbaarheid van een bron. De tweede opdracht behandelt standplaatsgebondenheid en het oordelen over het verleden waarbij leerlingen rekening moeten houden met het onderscheid tussen feit en mening. Tot slot

gaat de laatste opdracht over causaliteit en het herkennen van oorzaken en gevolgen in de geschiedenis.

De achtste eis is dat de opdrachten niet te veel tijd moeten kosten. Dit is een wens van docenten en experts. De praktijk is echter weerbarstiger gebleken, waardoor het niet haalbaar is gebleken om volledig aan deze eis tegemoet te komen. Dit neemt niet weg dat een docent die dat wil, een van deze opdrachten in korte tijd kan uitvoeren. In de praktijk hangt het af van veel factoren, waardoor het lastig is om precies te meten hoeveel tijd voor de opdrachten nodig is. Om maximale effectiviteit te bereiken is het nodig om zoveel mogelijk tijd in te ruimen voor deze opdrachten. Tijdens de try-outs bleek het vooral te hangen van de inleiding en de nabespreking. Als je als docent veel tijd en waarde hecht aan een nabespreking, waar doorgaans ook de meeste winst wordt behaald, dan nemen de opdrachten meer tijd in beslag dan de gewenste vijftien tot twintig minuten. Het moet gezegd worden dat het achtste ontwerpcriterium niet volledig kan worden behaald zonder de andere criteria te schaden.

Tot slot stelt het laatste criterium dat de opdrachten bruikbaar en volledig moeten zijn. Naar mijn mening is dit gelukt, omdat de filmfragmenten ‘open acces’ toegankelijk zijn voor docenten. Daarnaast heb ik, voor de fragmenten waar dat nodig was, ondertiteling toegevoegd in de vorm van een transcript. Hierdoor kunnen leerlingen meelesen in de klas. Voor de tweede try-out heb ik gemerkt dat leerlingen dit prettig vonden. De opdrachtenreeks wordt voor docenten beschikbaar gesteld op de website Geschiedenis en didactiek van Hanneke Tuithof. Ook worden de opdrachten naar alle waarschijnlijkheid aangeboden op de nascholing voor het Britse Rijk op 9 maart 2023. Dit laatste ontwerpcriterium is ook in acht genomen.

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk beschrijf ik de conclusie van mijn masterscriptie. Deze scriptie begon met de ontwerpvraag: *Hoe kunnen filmopdrachten bijdragen aan het concretiseren van de historische context Het Britse Rijk 1585-1900?* Op deze onderzoeksvraag geef ik hier een antwoord. Verder ga ik ook in op de implicaties van mijn onderzoek. Hier plaats ik vervolgens enkele kanttekeningen bij en doe ik aanbevelingen voor een eventueel vervolgonderzoek. Tot slot reflecteer ik op het onderzoeksproces.

Conclusie

Deze masterscriptie is een verslag van een (iteratief) ontwerponderzoek.¹⁴³ Het probleem waarmee ik dit onderzoek ben begonnen, is dat leerlingen in de vijfde klas van het havo moeite hebben een duidelijk beeld te krijgen van de historische context van Het Britse Rijk 1585-1900. De vooronderzoeksfase heeft aangetoond dat dit probleem ook daadwerkelijk onder docenten en leerlingen speelde. Om deze probleemstelling aan te pakken, heb ik ervoor gekozen filmdidactiek in te zetten. Uit het vooronderzoek bleek dat docenten film ook als een manier zagen om leerlingen te helpen de stof te verhelleren. Docenten gaven ook aan dat zij niet genoeg tijd hadden om dit zelf te ontwikkelen. Dit bevestigt het standpunt van vakdidacticus Arie Wilschut dat docenten historische films in beperkte mate gebruiken.¹⁴⁴

Deze scriptie verhoudt zich tot een lang en breed debat over het gebruik van historische films in de klas. Rosenstone zegt dat we tegenwoordig in een post literaire wereld leven, waarin mensen vooral films kijken in plaats van literatuur lezen.¹⁴⁵ Deze scriptie is bedoeld om docenten te helpen om met deze post literaire wereld om te gaan. Als leerlingen creatieve interpretaties van geschiedenis in films willen begrijpen, moeten ze de juiste vaardigheden aangeleerd krijgen. Het was O'Connor die hier de woorden voor had gevonden: film is een bewegende beeldbron waar leerlingen vaardigheden voor nodig hebben om dit te kunnen analyseren.¹⁴⁶ De reflectiethese van Vos en de theorie van O'Connor vormden hier de grondslag voor de vakdidactische inslag van het ontwerp.¹⁴⁷

Voor de operationalisering van deze theorieën zijn vakdidactici geraadpleegd. Klein verschaftte mij een methode voor het gebruiken van historische films. Deze methode gaf me het

¹⁴³ Berg van den & Kouwenhoven, 'Ontwerponderzoek in vogelvlucht'; Plomp en Nieveen (red.), *Educational Design Research*.

¹⁴⁴ Wilschut, Arie, *Geschiedenisdidactiek*, 195.

¹⁴⁵ Rosenstone, *Visions of the past*, 24.

¹⁴⁶ O'Connor, *Image as artifact*, 4-9.

¹⁴⁷ Chris Vos, *Bewegend verleden*, 115.

inzicht om leerlingen te laten kijken naar de motieven van een filmmaker. Hierdoor oefenen leerlingen met historische vaardigheden. Daarnaast is gebleken dat de Universiteit Gent een imponerend onderzoeksproject heeft gedraaid over filmdidactiek. Onder de noemer Film en/als Geletterdheid zijn lessenseries ontwikkeld die me veel inzichten hebben opgeleverd. De uitgebreide filmrecensies op hun website zijn erg waardevol en een welkome toevoeging voor het geschiedenisonderwijs.¹⁴⁸

Elk historisch onderzoek dient ook in relatie gebracht te worden tot de historiografie van een bepaald onderwerp. Omdat ik niet alleen een master volg tot leraar, maar ook tot historicus, mocht dit onderdeel niet ontbreken in het theoretisch kader. Het Britse Rijk kent een uitgebreide historiografie met diverse deelonderwerpen die zeer de moeite waard zijn om te bestuderen. De historiografie heeft ook praktische inzichten opgeleverd die ik heb kunnen gebruiken voor de ontwikkeling van het product. Het verhaal dat de context vormt is bijvoorbeeld al in de achttiende eeuw bedacht door Gibbon.¹⁴⁹ De historiografische revolutie van de jaren 1960 was ook van groot belang, hierdoor hebben de Amerikaanse en Indiase perspectieven in de context aandacht gekregen.¹⁵⁰ Tot slot heeft ook Verheul een heel aantal duidelijke perspectieven aangedragen die de stof voor leerlingen concreter heeft gemaakt.¹⁵¹ Deze inzichten heb ik verwerkt in het educatieve product.

Uit het theoretisch kader en vooronderzoek kwamen negen ontwerpcriteria naar voren (zie tabel 5). Deze criteria zijn de rode draad door de ontwerpfase heen geweest. In de praktijk waren deze criteria niet allemaal even gemakkelijk te behalen. Na de eerste evaluatieronde is er zelfs eentje aangepast. Dit had met term gebruik te maken. Criterium acht bleek in de praktijk het lastigst om te behalen. Dit heeft ermee te maken dat als iets effectief moet zijn, dit ook tijd kost. In de praktijk is het afhankelijk van de docent hoelang een opdracht daadwerkelijk duurt. Omdat ik zelf de tests heb uitgevoerd ben ik erachter gekomen dat ik voor lesopdrachten graag de tijd neem. Maximaal effect concurreerde met efficiëntie. Docenten die dit lezen en de opdrachten willen gebruiken, kunnen de tijd naar eigen inzicht indelen. Het product zal zijn volle potentieel bereiken wanneer er voldoende tijd in les wordt ingeruimd.

Het uiteindelijke resultaat is dat het product voor het overgrote deel aan de eisen voldoet (zie bijlage 16). De films zijn zorgvuldig geselecteerd om aan het curriculum te voldoen, zodat

¹⁴⁸ Universiteit Gent, 'Film & geschiedenis' (versie 2022) <https://www.ipg.ugent.be/nl/film-en-geschiedenis> (28 oktober 2022).

¹⁴⁹ Winks, *The Oxford history of the British Empire*, 3.

¹⁵⁰ Winks, *The Oxford history of the British Empire*, 16-31.

¹⁵¹ Tuithof & Verheul, 'Het Britse Rijk met Jaap Verheul' (versie 29 januari 2021) <https://www.youtube.com/playlist?list=PLsBYKDWUXj3cXvgCWTxocvggFLi8hVvMS> (3 oktober 2022).

leerlingen hun kennis van de context moeten gebruiken om de vragen te kunnen beantwoorden. Tegelijkertijd leren ze natuurlijk ook over de inhoud van de context. De opdrachten hebben een duidelijke afbakening in ruimte en tijd, omdat de aard van de films hieraan tegemoetkomen: karakters in de vorm van historische personen die zich in een bepaalde tijd en plaats bevinden. De historiografie heeft ook een belangrijke rol gespeeld in de keuze van de films. The Patriot heb ik bijvoorbeeld uitgekozen omdat in het fragment de verschillen tussen het noorden en het zuiden van de Verenigde Staten naar voren komen. Verheul noemde dit al een belangrijk inzicht om het leerlingen duidelijk te maken.¹⁵² Vakdidactisch voldoet het product ook aan de eisen. De eerste opdracht van het product maakt gebruik van films als bron, de tweede benadert films vanuit de reflectiethese en de laatste als leermiddel. Hierdoor sluit het product aan op de wensen van de experts in het vooronderzoek.

Het zesde criteria is het belangrijkste voor dit onderzoek, want hiermee wordt de hoofdvraag beantwoordt. Alle deelnemers aan de evaluatie vonden het product goed omdat het de stof concreter maakte. Hieruit kan ik opmaken dat het gewenste doel is bereikt en er een antwoord is geformuleerd op de probleemstelling uit dit scriptieonderzoek. Kortom, het eindproduct ondersteunt leerlingen bij het concretiseren van de context Het Britse Rijk 1585-1900. Dr. Hanneke Tuithof zal het eindproduct op haar vakdidactiekpagina publiceren. Dit is een website van de Universiteit Utrecht genaamd 'Geschiedenis en didactiek'. Geschiedenisdocenten kunnen hier terecht om inspiratie op te doen en opdrachten met elkaar te delen. Door het eindproduct hier te publiceren wordt gehoor gegeven aan het negende, en laatste, criterium.

Dit onderzoek is ook uitgevoerd met het doel bij te dragen aan het nascholingsprogramma dat door dr. Hanneke Tuithof aan het departement Geschiedenis en kunstgeschiedenis is opgezet. Omdat ik voor het komend halfjaar stage ga lopen bij de nascholing, heb ik hier mijn masterscriptie aan verbonden. De opdrachten van het eindproduct zullen, naar verwachting, gebruikt gaan worden tijdens de aankomende cursusmiddag Britse Rijk 2.0 (9 maart 2023). Deze cursusdagen worden vaak druk bezocht door geschiedenisdocenten. Zij zullen dit product opnieuw kritisch bekijken. Dit sluit weer aan op het cyclische karakter van een ontwerponderzoek.¹⁵³

¹⁵² Tuithof & Verheul, 'Het Britse Rijk met Jaap Verheul' (versie 29 januari 2021) <https://www.youtube.com/playlist?list=PLsBYKDWUXj3cXvgCWTxocvvgFLi8hVvMS> (3 oktober 2022).

¹⁵³ Berg, Van den & Kouwenhoven, 'Ontwerponderzoek in vogelvlucht'.

Ontwerpcriteria
<i>1. De filmopdrachten moeten aansluiten op het geschiedeniscurriculum van de havo</i>
<i>2. De inhoud van de filmopdrachten moeten een heldere afbakening hebben in termen van ruimte en tijd</i>
<i>3. De filmopdrachten moeten zo veel mogelijk aansluiten op inzichten uit de historiografie</i>
<i>4. De filmopdrachten moeten films als bewegende beeldbronnen gebruiken</i>
<i>5. De filmopdrachten moeten opgezet worden aan de hand van de pijlers: geschiedenisfilms als leermiddel, bron en erfgoed</i>
<i>6. De filmopdrachten moeten leiden tot concretisering van de stof</i>
<i>7. De filmopdrachten moeten de lesstof in beeld brengen en een oefenplaats zijn voor historische vaardigheden</i>
<i>8. De filmopdrachten mogen niet te veel lestijd kosten</i>
<i>9. De filmopdrachten moeten bruikbaar en volledig beschikbaar worden gesteld voor docenten</i>

Tabel 5: ontwerpcriteria van dit educatieve ontwerponderzoek

Discussie

Dit onderzoek kent ook een aantal beperkingen die van invloed zijn op de conclusie. Op basis van dit kwalitatieve onderzoek kunnen geen generaliseerbare uitspraken worden gedaan. Hiervoor is de dataset te klein en ben ikzelf te veel betrokken bij de respondenten. Ook is de verzameling van de data arbitrair. Veel keuzes houden verband met praktische overwegingen die ik heb gemaakt om dit onderzoek op tijd te kunnen afronden. De context waarin het product is getest zou dan ook verruimd moeten worden om algemenere uitspraken te kunnen doen. Dit neemt niet weg dat de opdrachten binnen de specifieke context goed hebben gewerkt. Dit geldt mogelijk ook voor andere docenten in Nederland. Wanneer de opdrachten gepubliceerd worden kan gebouwd worden aan een valide basis voor dit educatieve product. Ik ben dan ook benieuwd naar de ervaringen die andere docenten op gaan doen.

Praktische bezwaren spelen ook een rol voor de bruikbaarheid van dit onderzoek. Docent zijn is mensenwerk en dat brengt diversiteit met zich mee. Een docent-in-opleiding en ik hadden het hierover. De ‘effectiviteit’ van de producten hangt in belangrijke mate af van de affiniteit die een docent met het product/opdrachten heeft. Elke docent is anders, en zal dan ook op andere punten de nadruk leggen. Hierin huist de ‘grilligheid’ van een ontwerponderzoek. Omdat het een kwalitatief onderzoek betreft, is het lastig om validiteit te allen tijde te waarborgen. Ik heb gepoogd hieraan tegemoet te komen door een Audittrail uit te voeren.¹⁵⁴ De evaluatie hiervan is in bijlage 17 na te lezen. Dit neemt echter niet weg dat de motivatie, kennis en achtergrond van diegene die dit product gaat uitvoeren een belangrijke factor is waardoor de uitkomst van mens tot mens kan verschillen. Dit is lastig in data te gieten.

¹⁵⁴ Kleijn en Van Leeuwen, ‘Reflection and review on the Audit procedure: guidelines for more transparency’, 1-2.

De mogelijkheden tot vervolgonderzoek zijn omvangrijk. Naar mijn mening kan dit scriptieonderzoek een startpunt zijn om meer opdrachten te ontwikkelen die met de historische contexten voor de havo (of vmbo en vwo) te maken hebben. In dit onderzoek heb ik losse theorieën met elkaar verbonden en hier concrete interventies voor ontwikkeld die docenten in de klas kunnen gebruiken. Mijn visie is dat deze opdracht een voorbeeld kan zijn voor andere geschiedenisdocenten om ook zelf opdrachten te ontwikkelen. In ieder geval hoop ik docenten te inspireren ook zelf op onderzoek uit te gaan naar deze filmdidactiek. Het zou dan ook mijn wens zijn als docenten hier in de praktijk meer tijd en middel voor zouden krijgen.

Het ontworpen product is een antwoord op de hoofdvraag/ontwerpvrage die ik vooraf heb gesteld. Dit betekent niet dat dit product een universeel antwoord is op het probleem dat in deze scriptie werd voorgelegd. Hiervoor verandert de onderwijspraktijk doorgaans te vaak en spelen te veel factoren mee. Dat ik dit inzicht hier mag uitten is het belangrijkste leerpunt dat ik, tijdens dit proces, heb opgedaan. Over een halfjaar hoop ik mijn master af te mogen ronden. Dit is een afsluiting van een lange studieloopbaan. Toen ik mijn lerarenopleiding op het HBO afsloot kreeg ik de stempel 'startbekwaam'. Destijds voelde ik mij allerminst zo. Deze scriptie voelt als de afsluiting van een proces waarin ik dit uiteindelijk toch heb behaald. Dat ik dit onderzoek heb mogen doen vind ik een voorrecht en hiervoor wil ik tot slot dr. Hanneke Tuithof bedanken.

Literatuurlijst

Voorbladafbeelding: Victoria & Abdul. Links de historische foto en rechts een afbeelding uit de film *Victoria & Abdul* (2017). VANITY FAIR, 'Victoria and Abdul: the truth about the Queen's controversial relationship' (versie 22 september 2017)

<https://www.vanityfair.com/hollywood/2017/09/queen-victoria-and-abdul-real-story>
(geraadpleegd op 20 januari 2023).

Audiovisueel materiaal

Tuithof, Hanneke & Jaap Verheul, 'Het Britse Rijk met Jaap Verheul' (versie 29 januari 2021)

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLsBYKDWUXj3cXvgCWTxocvggFLi8hVvMS> (3 oktober 2022).

WatchMojo, 'Top 10 most popular historic periods portrayed in movies and tv' (versie 30 december 2015) <https://www.youtube.com/watch?v=VTY9bw0u384> (3 oktober 2022).

Krantenartikelen

Vree, Frank van, 'Film en TV geven historici het nakijken', *de Volkskrant* (9 mei 1994).

Literatuur

Baird, Julia, *Victoria; een intieme biografie van een vrouw die een wereldrijk regeerde* (2017).

Beckert, Sven, *Empire of cotton* (2014).

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

Berg, Niek van den & Christa Teurlings, 'Van praktijkvraag naar onderzoeksvraag', *Kennisrotonde* (mei 2019).

Black, Jeremy, *The British Empire* (2015).

Butler, Andrew, Franklin Zaromb, Keith Lyle & Henry Roediger, 'Using film to enhance classroom learning: the good, the bad, and the interesting', *Psychological science* 20 (2009) 9, 1161-1168.

Darwin, John, *The empire project* (2009).

Gallagher, John & Ronald Robinson, 'The Imperialism of free trade', *The economic history review* 6 (1953) 1, 1-15.

- Green, Judith (red.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (2006).
- Heijnen, Emiel, 'Educatief ontwerponderzoek: interventies in netelige educatieve kwesties', *Cultuur + Educatie* 17 (2018) 50, 106-119.
- Hobson, John, *Imperialism: a study* (1902).
- Hyam, Ronald, *Understanding the British Empire* (2010).
- Kaap, Albert van der & Elvira Folmer, 'Hoe denken examenleerlingen havo/vwo over het vak geschiedenis?', *SLO* (2016).
- Kaap, Albert van der & Elvira Folmer, 'In voorbereiding op een nieuw centraal examen geschiedenis', *SLO* (2015).
- Kaap, Albert van der, 'Hoe denken leerlingen in de tweede fase over het vak geschiedenis?' *SLO* (2014).
- Kleijn, Renske de en Anouschka van Leeuwen, 'Reflection and review on the Audit procedure: guidelines for more transparency', *International journal of qualitative methods* 17 (2018), 1-8, aldaar 1-2.
- Klap, Erika, Lotje Lomme, Marieke Montijn en Berdine Westland, *Doen de geschiedenismethodes wat ze moeten doen?* (versie juni 2008)
<https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/10100/ArtikelHistorischeOrientatiekennis.pdf?sequence=1> (7 oktober 2022).
- Klein, Stephan, 'History, citizenship and Oliver Stone: classroom analysis of a key scene in Nixon', *Teaching History* 132 (2008), 32-38.
- Leezenberg, Michiel en Gerard de Vries, *Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen* (2017).
- Mukhertjee, Aditya, 'How colonial India made modern Britain', *Economic and political weekly* 45 (2010) 50, 73-82.
- O'Connor, John, *Image as artifact* (1990).
- Oudheusden, Jan van, *Amerika. Een kleine geschiedenis* (2016).
- Plomp, Tjeerd en Nienke Nieveen (red.), *Educational Design Research. Part A. An Introduction* (2013).
- Rosenstone, Robert, *History on film* (2013).
- Rosenstone, Robert, *Visions of the past* (1995).
- Storck, Elise en Eline de Graaf, 'Meer en minder tegelijk. Adviezen van docenten bij "groot onderhoud" aan de syllabus geschiedenis H/V, najaar 2016' (2017).

Tuithof, Hanneke, 'Orientatiekennis' <https://geschiedenisendidactiek.wp.hum.uu.nl/1887/> (7 oktober 2022).

Visser, Alderik & Hanneke Tuithof, 'Nieuwe historische contexten eindexamens havo en vwo', *KLEIO* (2018) 1, 10-12.

Vos, Chris, *Bewegend Verleden* (2004).

Vries, de Jan (red.), *Actief Historisch Denken* (2004).

Wilschut, Arie, *Geschiedenisdidactiek; handboek voor de vakdocent* (2013).

Winks, Robin, *The Oxford history of the British Empire; Volume V historiography* (1999).

Winks, Robin, *The Oxford history of the British Empire; Volume V historiography* (1999).

Websites

SLO, 'Oriëntatiekennis en historische contexten' (versie 7 maart 2022)
<https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/handreiking-se-geschiedenis/algemene-informatie/orientatiekennis-historische-contexten/> (3 oktober 2022).

Universiteit Utrecht, 'Welkom op de website voor professionalisering geschiedenisdocenten in het voortgezet onderwijs!' <https://nascholing-gs-nieuw.wp.hum.uu.nl/2022/06/17/welkom/> (9 oktober 2022).

Universiteit Utrecht, 'Workshop het Britse Rijk 23 september', <https://nascholing-gs.wp.hum.uu.nl/workshop-het-britse-rijk-23-september/> (4 november 2022).

Universiteit Utrecht, 'Geschiedenis en didactiek' (versie z.j.)
<https://geschiedenisendidactiek.wp.hum.uu.nl/lesmateriaal/> (15 januari 2023).

Bijlagen

Bijlage 1 – Vragenlijst vooronderzoek voor docenten

25-09-2022 10:30

Vragenlijst filmopdrachten voor Het Britse Rijk 1620-1900

Vragenlijst filmopdrachten voor Het Britse Rijk 1620-1900

Geachte docenten, hieronder volgt een vragenlijst die te maken heeft met mijn masterscriptie. Uw gegevens worden anoniem verwerkt en de data die hieruit voortkomt zal worden gebruikt in het vooronderzoek van mijn scriptie. De vragenlijst bestaat uit 12 vragen, waarvan een aantal stellingen. Alvast bedankt, Mike Tuithof

Achtergrond van deze vragenlijst (voor de liefhebbers)

Onderzoeksvraag scriptie: hoe kunnen filmopdrachten over de historische context Het Britse Rijk 1620-1900 bijdragen aan het concretiseren van de stof en het oefenen met historische vaardigheden? In de praktijk loop ik er tegenaan dat leerlingen lastig een beeld kunnen vormen van deze historische context. Ook het toepassen van vaardigheden, in combinatie met deze context, vinden zij lastig. Volgens de vakdidactische literatuur bevatten historische films veel elementen die hier een antwoord op zouden kunnen geven.

1. 1. Bent u werkzaam als geschiedenisdocent op een middelbare school?

Markeer slechts één ovaal.

Ja

Nee

2. 2. Geeft u op dit moment les aan havo 4 of havo 5?

Markeer slechts één ovaal.

Ja

Nee

3. 3. Heeft u eerder lesgegeven over de historische context Het Britse Rijk?

Markeer slechts één ovaal.

Ja

Nee

4. 4. Hoeveel jaar werkt u al in het onderwijs?

Markeer slechts één ovaal.

- 0-5 jaar
 6-10
 11-15
 16-20
 21+

5. 5. Stelling: leerlingen vinden het moeilijk om een beeld te vormen van de historische context Het Britse Rijk.

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
Helemaal niet mee eens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

6. 6. Stelling: leerlingen hebben moeite met het toepassen van historische vaardigheden aan de hand van de historische context Het Britse Rijk.

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
Helemaal niet mee eens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

7. 7. Stelling: ik maak geregeld gebruik van historische films (materiaal) in mijn lessen.

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
Helemaal niet mee eens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

8. Vervolg vraag op 7, indien van toepassing: op welke manier maakt u gebruik van historische films in de les?

9. 8. Stelling: ik vind het lastig om concrete opdrachten te verbinden aan filmmateriaal in mijn lessen.

Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5		
Helemaal niet mee eens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

10. 9. Stelling: ik heb voldoende zicht op het filmmateriaal dat voorhanden is voor Het Britse Rijk?

Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5		
Helemaal niet mee eens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

11. 10. Stelling: ik heb behoefte aan filmopdrachten over Het Britse Rijk.

Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5		
Helemaal niet mee eens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

12. 11. Wat zou een filmopdracht over de historische context Het Britse Rijk volgens u moeten bevatten? *Denk hierbij aan het oefenen met historische vaardigheden, een lijst met filmsuggesties of een docentenhandleiding.*

13. 12. Ik heb interesse in het uitproberen van filmopdrachten over het Britse Rijk.

Markeer slechts één ovaal.

Ja

Nee

14. (Indien 'ja' bij vraag 12) Ik ben te bereiken op onderstaand e-mailadres:

15. (Optioneel) aanvullingen of opmerkingen die voor mij en mijn onderzoek van belang kunnen zijn:

Bijlage 2 – Feedback docenten-in-opleiding op vragenlijst voor docenten

Feedback Tessa Snepvangers (medestudent)



Snepvangers, T. (Tessa)

Aan: Tuithof, M. (Mike)



Ma 19-9-2022 14:28

Hey Mike,

Ziet er goed uit! Ik had eigenlijk maar 1 opmerking:

- Misschien is het idee om bij de stellingen meer keuzes te geven zoals helemaal oneens, oneens, neutraal, eens, helemaal eens. Dan krijg je misschien een beter beeld.

Ik hoop dat je er wat aan hebt. Laat maar even weten als hij klaar is om te delen. Dan deel ik hem op mijn werk.

Groetjes,
Tessa

...

Feedback Wilko van Greuningen (medestudent)



Greuningen, W.J. van (Wilko)

Aan: Tuithof, M. (Mike)



Ma 19-9-2022 21:39

Hey Mike,

Ik heb even naar je vragenlijst gekeken en over het algemeen ziet het er goed uit! Paar opmerkingen:

- Bedoel je bij vraag 3 de historische context of het rijk zelf? Wellicht verdient het nog wat verduidelijking.
- Vraag 9 zou ik een open vraag maken om de antwoorden minder te sturen
- Misschien kan je wel meer vragen open of een 1 - 5 likert schaal maken. Geeft je misschien wat interessante dingen die je niet verwacht!

Maar het ziet er goed uit! Succes verder!

Groetjes,
Wilko

Feedback Jarno Revelman de Vries (medestudent)



Revelman de Vries, J.J.P. (Jarno)

Aan: Tuithof, M. (Mike)



Do 22-9-2022 10:42

Hoi Mike,

De vragenlijst ziet er goed uit! Paar opmerkingen:

- Ik zou in het introverhaal even vertellen wat je onderzoek ongeveer gaat inhouden. Dat hoeft nog geen hoofdvraag te zijn, maar je kan wel vertellen dat je iets wil ontwikkelen om docenten te ondersteunen bij lesgeven over het Britse Rijk. Dan weten de invullers ook waar de vragenlijst voor bedoeld is 😊
- Ik zou misschien ergens nog vragen welke klassen ze lesgeven, omdat jouw scriptie wel gericht is op de bovenbouw (want historische context).
- Het lijkt me ook handig om nog te vragen naar ervaring (hoeveel jaar voor de klas). Misschien niet heel relevant omdat de context vrij nieuw is, maar ervaren docenten kunnen misschien beter inschatten/bedenken waar ze echt behoefte aan hebben.
- Bij vraag 9 zou ik niet opties geven, maar een open vraag stellen, dus: 'Wat zou een werkvorm/filmopdrachten over het Britse Rijk moeten bevatten?' Daarachter zou je dan kunnen zetten, denk hierbij aan oefenen met historische vaardigheden, een lijst met films en series, etc. Met een open vraag krijg je denk ik meer uit de docenten!
- Ik zou nog een laatste vraag doen waarin je ruimte geeft aan opmerkingen en aanvullingen (ook open vraag dus).
- Het zou wellicht nog interessant kunnen zijn om te vragen hoe docenten nu het Britse Rijk uitleggen/vormgeven in hun lessen. Dan kan je in kaart brengen wat nu al wordt gedaan en welke plek films/series daar in kunnen nemen?

Hoop dat je hier wat mee kan! Succes!

Groetjes,

Jarno



Bijlage 3 – Vragenlijst vooronderzoek havo 5 leerlingen

31-10-2022 11:57

Vragenlijst films en series Het Britse Rijk

Vragenlijst films en series Het Britse Rijk

Beste leerlingen van havo 5,

Voor mijn opleiding ben ik bezig met een onderzoek over de historische context Het Britse Rijk. Hiervoor wil ik filmopdrachten gaan maken, zodat jullie een beter beeld krijgen van de context. Deze vragenlijst is bedoeld om erachter te komen wat jullie wensen zijn, zodat ik aan de hand daarvan de opdracht kan ontwerpen.

Met geschiedenisfilms en series worden geen documentaires bedoeld, maar speelfilms en series die je bijvoorbeeld kunt vinden op Netflix of Videoland.

Hieronder krijg je een aantal vragen, waarvan sommigen over een stelling gaan en andere open vragen zijn.

Alvast bedankt voor het invullen!

Meneer Tuithof

 miketuihof@gmail.com (niet gedeeld) Ander account



1. Stelling: Ik vind het lastig om mijzelf in te beelden waar de historische context Het Britse Rijk over gaat.

1 2 3 4 5

Helemaal niet mee eens Helemaal mee eens

2. Open vraag: Zijn er andere dingen die je lastig vindt aan de historische context Het Britse Rijk?

Je kunt denken aan bronnen analyseren, een tijdlijn opstellen of personen noemen.

Jouw antwoord



https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScMwfv7jNzGZJDOzGW2FsPkSXzxckj04H8-PkFW1LWTLF_g/viewform

1/3

4. Open vraag: Heb je wel eens een serie of film gekeken die met geschiedenis te maken had?

Dit mogen ook films en series zijn die niet over Het Britse Rijk gaan.

Jouw antwoord

5. Stelling: Ik denk dat geschiedenisfilms en series meestal op feiten zijn gebaseerd.

1 2 3 4 5
Helemaal niet mee eens Helemaal mee eens

6. Stelling: Ik denk dat films en series kunnen bijdragen aan een beter beeld van de historische context Het Britse Rijk.

1 2 3 4 5
Helemaal niet mee eens Helemaal mee eens

7. Open vraag: Waar moet een opdracht voor geschiedenisfilms of series volgens jou rekening mee houden?

Dit mogen algemene opmerkingen zijn, maar ook specifiek voor de historische context Het Britse Rijk.

Jouw antwoord



8. Wil je verder nog iets kwijt dat handig kan zijn voor mijn onderzoek?

Jouw antwoord

Verzenden

Formulier wissen

Verzend nooit wachtwoorden via Google Formulieren.

Deze content is niet gemaakt of goedgekeurd door Google. [Misbruik rapporteren](#) - [Servicevoorwaarden](#) - [Privacybeleid](#)

Google Formulieren

Bijlage 4 – Verslag vooronderzoek vraagarticulatie

In het kader van mijn vooronderzoek heb naar aanleiding van de nascholing Het Britse Rijk 1620-1900 (op 23 september 2022) gesproken met prof dr. Jaap Verheul, dr. Hanneke Tuithof en Tim van der Heiden over de ontwikkeling van filmopdrachten ten behoeve van de nascholing. Tijdens dit gesprek zijn de volgende randvoorwaarden besproken om dergelijke opdrachten te ontwikkelen:

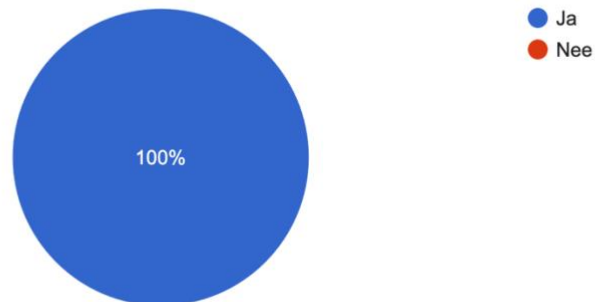
Tijdens de nascholing kwam naar voren dat veel docenten behoefte hebben aan uitgewerkte opdrachten, die gaan over de drie pijlers die tijdens deze cursus centraal stonden: film als toets, film als bron en film als erfgoed. De wens is nu om meer opdrachten te ontwikkelen die, aan de hand van deze drie pijlers, de historische context over Het Britse Rijk 1620-1900 bespreken. Idealiter een opdracht bij elk van de drie leidende vragen uit de context. Deze opdrachten moeten kort en bondig zijn en een duidelijk doel hebben.

Ter illustratie werden de bundels van Actief Historisch Denken genoemd, gemaakt door Jan de Vries, Harry Havekes en Arnoud Adema (red). Opdrachten worden hierin van een duidelijke structuur voorzien en voor docenten is helder uitgewerkt hoe zij te werk moeten gaan. Een andere wens is dat het filmmateriaal ondertiteld moet zijn, of een uitgewerkt script moet bevatten. Dit is voor havo-leerlingen een pré.

Bijlage 5 – Resultaten vooronderzoek docenten

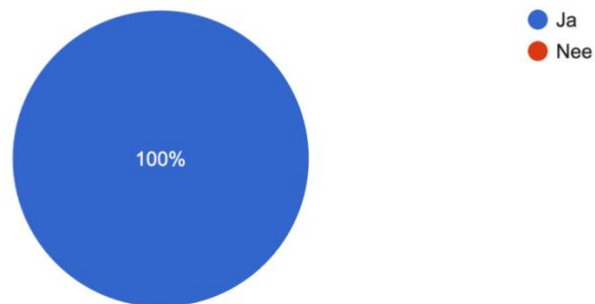
1. Bent u werkzaam als geschiedenisdocent op een middelbare school?

15 antwoorden



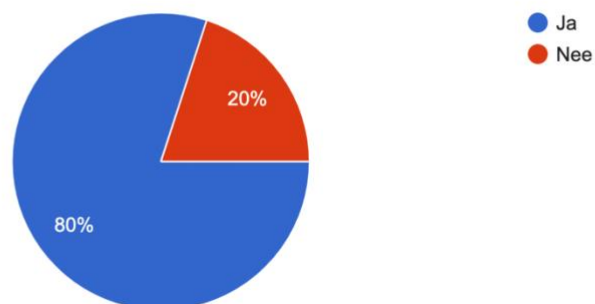
2. Geeft u op dit moment les aan havo 4 of havo 5?

15 antwoorden



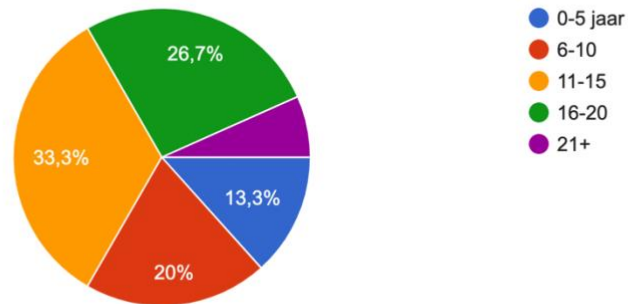
3. Heeft u eerder lesgegeven over de historische context Het Britse Rijk?

15 antwoorden



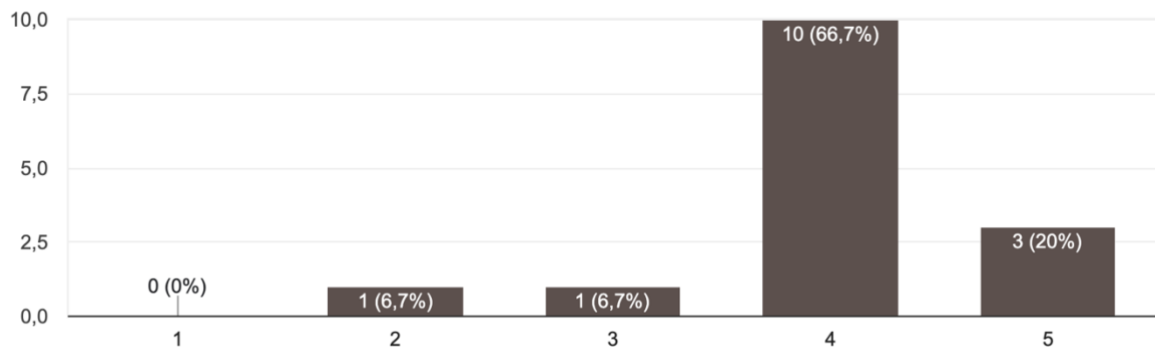
4. Hoeveel jaar werkt u al in het onderwijs?

15 antwoorden



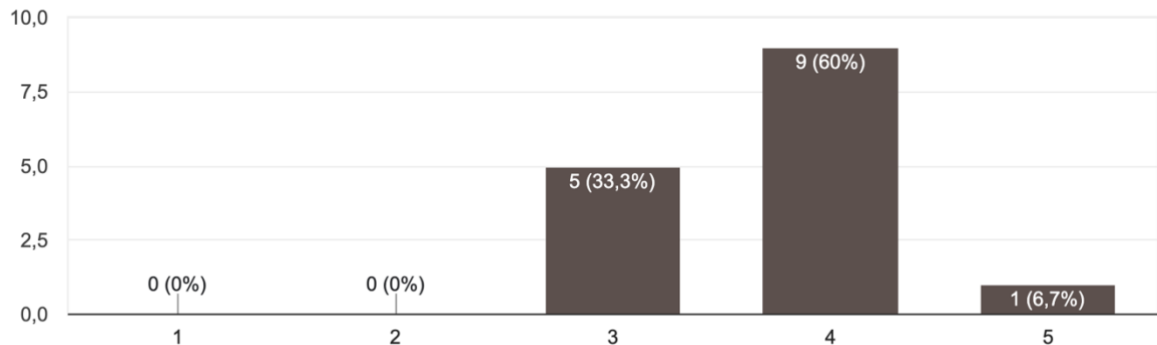
5. Stelling: leerlingen vinden het moeilijk om een beeld te vormen van de historische context Het Britse Rijk.

15 antwoorden



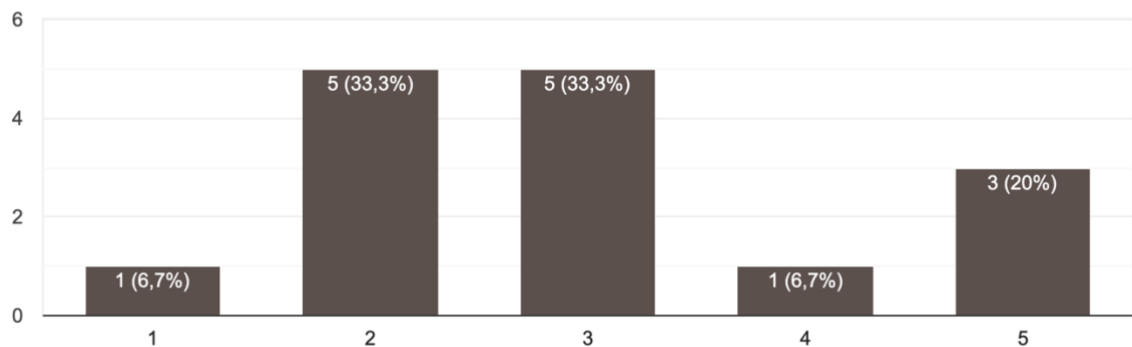
6. Stelling: leerlingen hebben moeite met het toepassen van historische vaardigheden aan de hand van de historische context Het Britse Rijk.

15 antwoorden



7. Stelling: ik maak geregeld gebruik van historische films (materiaal) in mijn lessen.

15 antwoorden



Vervolg vraag op 7, indien van toepassing: op welke manier maakt u gebruik van historische films in de les?

Aanvulling of verdieping vd lesstof/als bron → ingaan op betrouwbaarheid etc.

Heel af en toe, eind schooljaar of eind kalenderjaar (voor kerst) als 'beloning'

Fragmenten met opdrachten

Inleving en tastbaar maken van historische gebeurtenissen

The Patriot / schoolhouse rock / fragmenten kijken en vragen over beantwoorden

Plantagescene - Django (beeld plantage katoen, slaven, witte man te paard - ranseling)

Fragmenten om gebeurtenissen te verduidelijken

In de vorm van een opdracht, meestal zaken verklaren of vergelijken.

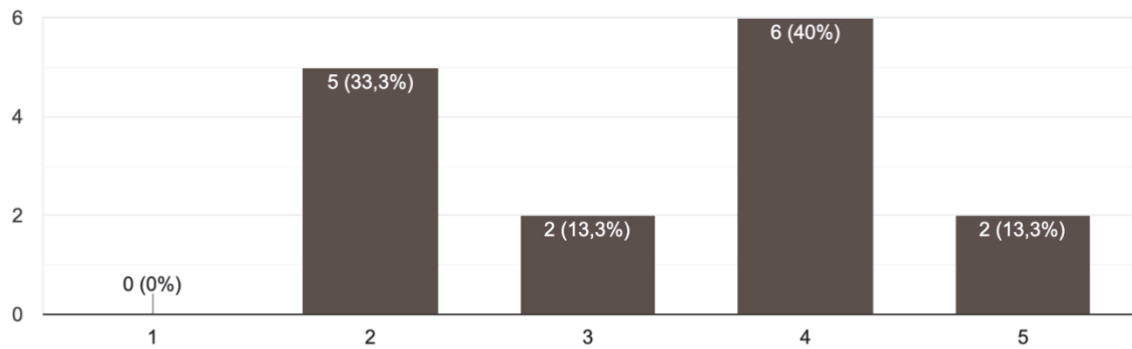
Fragmenten, verwijzingen, filmposters

Voorals beeldvorming

Als kader, met kijkopdracht, als toets of als interesse opwekker

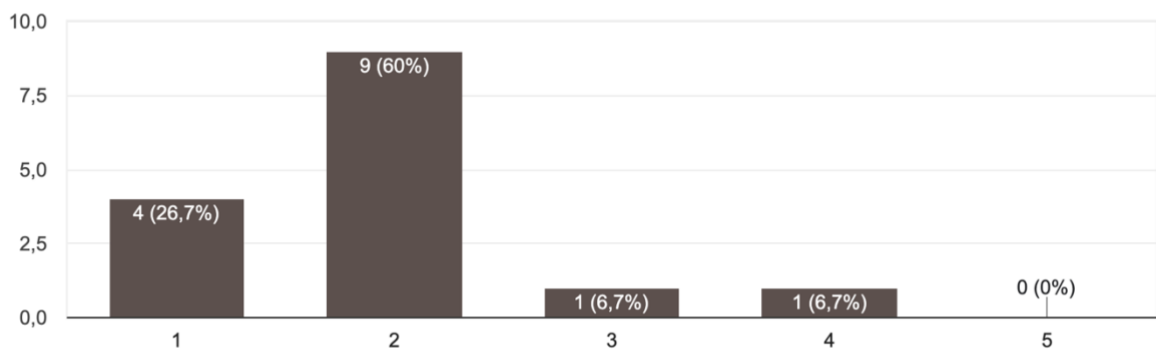
8. Stelling: ik vind het lastig om concrete opdrachten te verbinden aan filmmateriaal in mijn lessen.

15 antwoorden



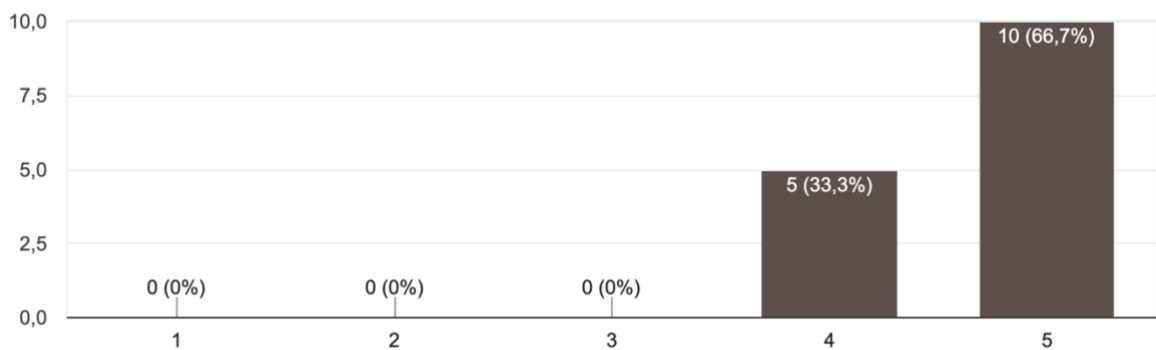
9. Stelling: ik heb voldoende zicht op het filmmateriaal dat voorhanden is voor Het Britse Rijk?

15 antwoorden



10. Stelling: ik heb behoefte aan filmopdrachten over Het Britse Rijk.

15 antwoorden



11. Wat zou een filmopdracht over de historische context Het Britse Rijk volgens u moeten bevatten? Denk hierbij aan het oefenen met historische vaardigheden, een lijst met filmsuggesties of een docentenhandleiding.

Lijst met filmsuggesties in combinatie met een docentenhandleiding

Alliedrie? Ik zou het in elk geval fijn vinden als de leerstof in beeld gebracht kan worden, in combinatie met bv. betrouwbaarheid.

Oefenen met historische vaardigheden

Goed uitgedacht vanuit leerdoelen. Vanuit daar instructie. Mooiste is combi van vaardigheden en kennis

Concrete vragen met antwoorden en links

Beeldvorming bij theorie, standplaatsgebondheid, historisch besef

Kritisch kijken, wat onderzoek naar tijd waarin film gemaakt is

Duidelijke determinatie: havo en vwo

Koppeling naar de lesstof en examen opdrachten, lijst met bruikbare films

Het oefenen van vaardigheden en de beschikbaarheid van het filmmateriaal.

Concrete opdrachten die evt ook op andere onderwerpen kunnen worden toegepast (zoals uitgereikte opdracht)

- opdrachten waarin vaardigheden worden geoefend (vooral multiperspectiviteit) - opdrachten waarmee de inhoud gekoppeld wordt aan de fragmenten

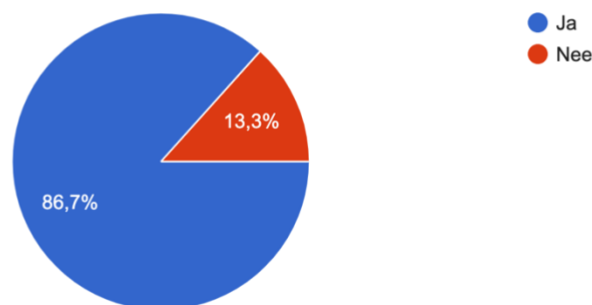
Kort, pakkend, goede beeldvorming, toegespitst op of eco of soc cult. Of bestuur. Het moet vooral herkenbaar zijn.

Niet zo zeer inhoudelijk, maar juist opdrachten die niet te lang zijn. Maximaal 15-20 minuten opdrachten zijn super, dan is het goed in te passen in alle andere les elementen die ik wil gebruiken.

Manier om aan beeldmateriaal te komen met ondertiteling, koppeling aan de examenstof

12. Ik heb interesse in het uitproberen van filmopdrachten over het Britse Rijk.

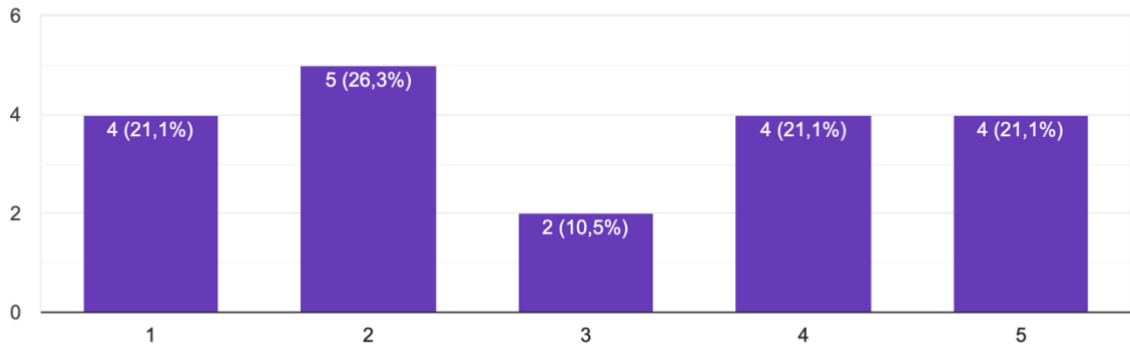
15 antwoorden



Bijlage 6 – Resultaten vooronderzoek leerlingen

1. Stelling: Ik vind het lastig om mijzelf in te beelden waar de historische context Het Britse Rijk over gaat.

19 antwoorden



2. Open vraag: Zijn er andere dingen die je lastig vindt aan de historische context Het Britse Rijk? *Je kunt denken aan bronnen analyseren, een tijdslijn opstellen of personen noemen.*

Tijdslijn omdat alles door elkaar gaat

Ja alle jartallen en personen

bronnen analyseren en de grote lijnen van het verhaal weet ik niet.

Nee niet echt

Het koppelen aan een stukje tekst waar veel verschillende informatie in staat

Bronnen analyseren is lastig.

De verhaallijn en dingen koppelen aan elkaar

ik denk gewoon alles even herhalen zoals bij hc Duitsland

Alle gebeurtenissen en keerpunten kennen

Niet echt

Nee

Ik vind het lastig om bijvoorbeeld de personen te kunnen onthouden op de toets wie wat deed

Niet perse, het lijkt alleen soms veel op elkaar en dan haal ik bepaalde informatie door elkaar.

Nee alles is duidelijk

De tijdslijn en een wereldkaart (wanneer welk land)

4. Open vraag: Heb je wel eens een serie of film gekeken die met geschiedenis te maken had? *Dit mogen ook films en series zijn die niet over Het Britse Rijk gaan.*

Nee

Ja

De slag om de schelde

nee

Ja veel documentaires over andere oorlogen

Nee.

Ja oorlogsfilms

Ja over de tweede wereldoorlog, weet alleen niet neer hoe die heet.

oorlogsfilms

Nee

Pirates of the Caribbean , the Crown

Ja, maar ik ben elke film die ik ooit gekeken heb vergeten

Neeee

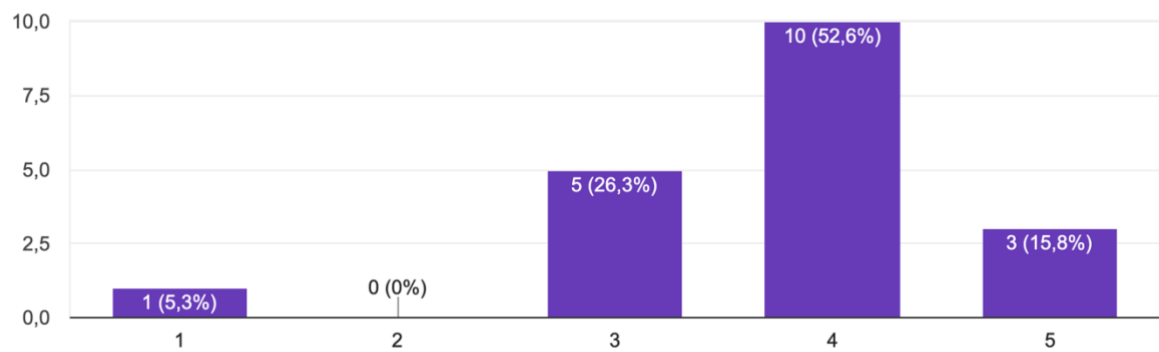
Ja meerdere

Ja, the cruel sea over de tweede wereldoorlog

Geschiedenis/het verhaal van Nederland

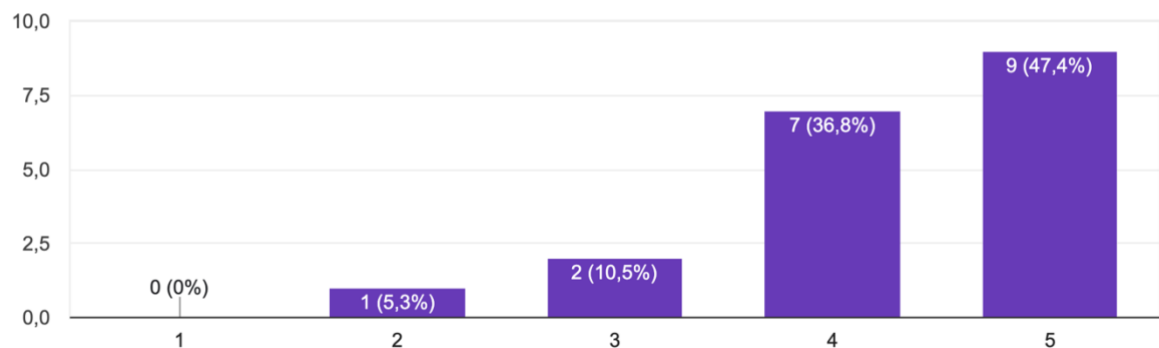
5. Stelling: Ik denk dat geschiedenisfilms en series meestal op feiten zijn gebaseerd.

19 antwoorden



6. Stelling: Ik denk dat films en series kunnen bijdragen aan een beter beeld van de historische context Het Britse Rijk.

19 antwoorden



7. Open vraag: Waar moet een opdracht voor geschiedenisfilms of series volgens jou rekening mee houden? *Dit mogen algemene opmerkingen zijn, maar ook specifiek voor de historische context Het Britse Rijk.*

Dat ze niet de waarheid gaan verdraaien

Dat je het gevoel krijgt alsof jij in die tijd geleefd hebt dus dat je je goed kan inleven

Het liefst zoveel mogelijk waargebeurd

vooral jaartallen en personen duidelijk genoemd worden.

Dat het wel echt gefocust is op feiten en gebeurtenissen

Niet perse, de moeilijke woorden iets meer nadruk op leggen

Zorgen dat het gebaseerd is op feiten en dat het respectvol is voor de slachtoffers die zijn gevallen.

Feiten, en chronologische volgorde

Het moet wel correct blijven. Dus niet valse info geven of dingen verdraaien.

dingen er in verwerken wat belangrijk is voor de toets en de belangrijkste stof

Of het algemene plaatje klopt. Ik vind het niet heel erg als er details missen als het maar over het algemeen klopt.

In elk geval niet series / films over echte gebeurtenissen waarbij het geromantiseerd wordt

Dat het op feiten gebaseerd is en het zo gemaakt wordt dat we er veel aan hebben op de toets dus ook gebaseerd op onze geschiedenis boeken

Dat het puur feiten zijn. Het is belangrijk dat je goed leert waar het over gaat. Anders wordt de informatie verkeerd doorgegeven aan anderen.

Of het interessant worst verteld en of alle feiten kloppen.

8. Wil je verder nog iets kwijt dat handig kan zijn voor mijn onderzoek?

Nee

Ik vind u een hele lieve docent

nee

Nee

Nee.

Succes meneer Tuithof!!! U gaat dit nailen!!!

ik denk dat alles herhalen het belangrijkste is.

Veel succes met je scriptie

Heel grondig onderzoek doen? Veel bronnen zoeken, boeken lezen, diep ingaan op het onderwerp.

U kijkt echt naar wat handig/fijn is voor ons en ik wil zeggen dat dat heel fijn is!

Bijlage 7 – Prototype 1

Geschiedenisfilms in de klas: Het Britse Rijk 1585-1900 (1.0)

De historische context Het Britse Rijk barst van de thema's, begrippen en gebeurtenissen. Voor havo-leerlingen is het moeilijk om deze context concreet te maken. Gebrek aan afbakening in tijd, plaats en personen is vaak de boosdoener. Deze opzet voor filmopdrachten is bedoeld voor docenten en leerlingen om te zorgen voor het concretiseren van de stof.

De opzet bestaat uit drie manieren om opdrachten te maken. Alle drie leiden tot concretisering van de stof, omdat leerlingen bezig zijn met geschiedenisfilms. Daarnaast heeft elk van deze drie vormen eigen leerdoelen. De eerste twee hebben met historische vaardigheden te maken, en de laatste met het opdoen van kennis over de contextstof. Elk van deze opdrachten kosten 30 minuten om voor te bereiden en 20 minuten om uit te voeren in de klas.

De les in een oogopslag

Onderwerp: Historische context Het Britse Rijk 1585-1900

Activiteit: Leerlingen bestuderen teksten. De tekstinhoud vergelijken zij met de filmfragmenten en komen tot een bepaald beeld van de geschiedenisfilm en de historische tijd die voorligt.

Tijdsduur: 20 minuten (per variant)

Doelen:

- beeldvorming van de historische context Het Britse Rijk
- (optie A) oefenen met historische vaardigheden: kritisch bronanalyse;
- (optie B) oefenen met historische vaardigheden: standplaatsgebondenheid en betrouwbaarheid;
- (optie C) leren van de stof uit de historische context Het Britse Rijk.

Beginsituatie: Niveau: HAVO 4-5

De stof is behandeld of wordt nog (deels) behandeld. Deze les gaat over beeldvorming, toetsen van kennis en oefenen met vaardigheden.

Voorbereiding: (30 minuten) kiezen van filmfragment uit een geschiedenisfilm en tekst(en) hierbij zoeken. Voor iedere leerlingen het opdrachtenblad online klaarzetten of kopiëren.

Instrueren: Maak gebruik van de instructie op het (bijbehorende) Opdrachtenblad.
Wat: Vandaag kijken jullie naar geschiedenisfilms over de historische context Het Britse Rijk.
Hoe: Jullie krijgen een opdrachten blad met een tekst die jullie gaan lezen. Hierna ga je het filmfragment bekijken en dit vergelijken met de tekst. Wat kun je hieruit opmaken over de film en de geschiedenis van het Britse Rijk?
Waarom: Het Britse Rijk is een groot geschiedenisonderwerp en daarom kan het lastig zijn om hier een beeld bij te vormen. Door naar geschiedenisfilms te kijken, en deze te analyseren, krijg je een beter beeld en onthoud je de stof beter.

Uitvoeren: **Ronde 1:** leerlingen lezen de tekst. De belangrijkste informatie schrijven ze op. Hun argumenten schrijven ze ook op.
Ronde 2: Leerlingen bekijken het/de filmfragment(en). Dan volgt de nabespreking.

Nabespreken: **Wat:** bij de eerste ronde hebben leerlingen een beeld gevormd bij de inhoud of de film. Klopt dit beeld met de fragmenten die ze hebben gezien? Er zijn meerdere antwoorden mogelijk. Zorg dat leerlingen een duidelijk beeld krijgen en goede (historische) argumenten gebruiken.
Waarom: door filmfragmenten te bekijken en deze op waarde te schatten, leren leerlingen de stof concretiseren en beter te onthouden. Ook leren ze historische vaardigheden toe te passen.

Werkmateriaal: **A** Geschiedenisfilms als historische bron
B Geschiedenisfilms als spreekbuis van het heden

C Het Britse Rijk in geschiedenisfilms

BIJLAGE

Filmopdracht Victoria & Abdul (variant A)

VARIANT A.

Geschiedenisfilm als historische bron

Doelen

Met deze oefening gaan leerlingen aan de slag met geschiedenisfilms als een *bewegende beeldbron*.¹⁵⁵ Oftewel, ze gaan filmfragmenten analyseren als bronnen. Om deze opdracht te kunnen maken is kennis van het onderwerp belangrijk. Deze werkvorm is goed te gebruiken aan het einde van een lessenserie.

Verder zijn leerlingen bezig met historische vaardigheden. Het beargumenteren van hun keuzes en het analyseren van bronnen op betrouwbaarheid.

Beginsituatie

De historische context Het Britse Rijk (of de bijbehorende leidende vraag) is behandeld.

Voorbereiding

Voor iedere leerling moeten de Opdrachtenbladen 1 en 2 zijn klaargezet (online) of gekopieerd.

Instructie

- 1. Wat:** Vandaag kijken jullie naar geschiedenisfilms over de historische context Het Britse Rijk.
- 2. Hoe:** Jullie krijgen een opdrachtenblad met een tekst die jullie gaan lezen. Hierna ga je het filmfragment bekijken en dit vergelijken met de tekst. Wat kun je hieruit opmaken over de film en de geschiedenis van het Britse Rijk?
- 3. Waarom:** Het Britse Rijk is een groot geschiedenisonderwerp en daarom kan het lastig zijn om hier een beeld bij te vormen. Door naar geschiedenisfilms te kijken, en deze te analyseren, krijg je een beter beeld en onthoud je de stof beter.

Uitvoering

Introduceer het (film)onderwerp in de klas. Laat leerlingen hierna individueel (of in tweetallen) aan de slag gaan met stap 1 (opdrachtenblad 1). Maak een tussenconclusie met de klas. Ga verder met stap 2: bekijk het/de filmfragment(en). Laat leerlingen opdrachtenblad 2 invullen. Tot slot vindt de nabespreking plaats.

¹⁵⁵ Bron O'Connor.

Belangrijk: *vermeld voor het kijken van het/de filmfragment(en) altijd dat films fictief zijn. Uit onderzoek is gebleken dat dit belangrijk is, omdat leerlingen dit anders gaan aannemen als de historische werkelijkheid.*

Nabespreking

Inhoud

Na de eerste ronde wordt de tekst besproken. Het is een open opdracht, dus er zijn meerdere antwoorden/analyses mogelijk. Het is belangrijk dat leerlingen (historische) argumenten gebruiken.

Aanpak

Vraag aan de leerlingen welk beeld zij kunnen opmaken aan de hand van de tekst. Wat zijn de argumenten voor een bepaald beeld bij een periode, gebeurtenis of persoon?

Wat hebben ze geleerd tijdens deze les? Niet alleen inhoudelijk, maar ook qua vaardigheden?

Waarom deze oefening en niet gewoon een uitleg door mij?

Vervolg

Nog een filmfragment bekijken, bijvoorbeeld voor een andere leidende vraag. Of leerlingen zelf films laten zoeken, die de docent later kan uitwerken in een opdracht.

Varianten

Opdrachtvorm kan ook voor series en documentaires. Eventueel ook posters/propaganda of schilderijen uit een historische periode.

VARIANT A

STAP 1: geschreven bron

Wat moet je doen?

- Lees onderstaande tekst en
- Vul Opdrachtenblad 1 in.

Voeg tekst in (tussen de 250-500 woorden/ +/- 4 minuten leestijd)

STAP 2: filmfragment(en)

- Bekijk de filmfragmenten in de klas en
- Beantwoord Opdrachtenblad 2.

Voeg filmfragmenten toe (max 5-10 minuten kijktijd)

Opdrachtenblad 1

Wat moet je doen?

- Lees de tekst bij STAP 1 hierboven en
- Beantwoord de vragen

1. Over welk onderwerp uit de historische context gaat deze bron?

2. Arceer de belangrijkste gebeurtenissen uit de bronnen. Welk beeld komt hieruit naar voren?

Opdrachtenblad 2

Wat moet je doen?

- Bekijk de filmfragmenten (klassikaal) en
- Beantwoord de vragen

1. Welke *historische* boodschap moet deze films overbrengen?

2. Legt uit, welke elementen uit de film zijn belangrijk om deze boodschap te begrijpen?

3. Vergelijk het met de tekst die je hebt gelezen, denk je dat dit fragment historisch *correct* is?

Verklaar je antwoord.

VARIANT B

Geschiedenisfilms als spreekbuis van het heden

Doelen

Met deze oefening gaan leerlingen aan de slag met geschiedenisfilms vanuit de *reflectiethese*.¹⁵⁶ Oftewel, ze gaan geschiedenisfilms analyse als kunstwerken: met een duidelijke boodschap voor het heden. Om deze opdracht te kunnen maken is kennis van het onderwerp belangrijk. Deze werkvorm is goed te gebruiken aan het einde van een lessenserie. Verder zijn leerlingen bezig met historische vaardigheden: standplaatsgebondenheid en bronanalyse.

Beginsituatie

De historische context Het Britse Rijk (of de bijbehorende leidende vraag) is behandeld.

Voorbereiding

Voor iedere leerling moeten de Opdrachtenbladen 1 en 2 zijn klaargezet (online) of gekopieerd.

Instrueren

- 1. Wat:** Vandaag kijken jullie naar geschiedenisfilms over de historische context Het Britse Rijk.
- 2. Hoe:** Jullie krijgen een opdrachtenblad met een tekst die jullie gaan lezen. Hierna ga je het filmfragment bekijken en dit vergelijken met de tekst. Wat kun je hieruit opmaken over de film en de geschiedenis van het Britse Rijk?
- 3. Waarom:** Het Britse Rijk is een groot geschiedenisonderwerp en daarom kan het lastig zijn om hier een beeld bij te vormen. Door naar geschiedenisfilms te kijken, en deze te analyseren, krijg je een beter beeld en onthoud je de stof beter.

Uitvoeren

Introduceer het (film)onderwerp in de klas. Laat leerlingen hierna individueel (of in tweetallen) aan de slag gaan met stap 1 (opdrachtenblad 1). Maak een tussenconclusie met de klas. Ga

¹⁵⁶ Vos, *Bewegend Verleden*.

verder met stap 2: bekijk het/de filmfragment(en). Laat leerlingen opdrachtenblad 2 invullen. Tot slot vindt de nabespreking plaats.

Belangrijk: vermeld voor het kijken van het/de filmfragment(en) altijd dat films fictief zijn. Uit onderzoek is gebleken dat dit belangrijk is, omdat leerlingen dit anders gaan aannemen als de historische werkelijkheid.

Nabespreken

Inhoud

Na de eerste ronde wordt de tekst besproken. Het is een open opdracht, dus er zijn meerdere antwoorden/analyses mogelijk. Het is belangrijk dat leerlingen (historische) argumenten gebruiken.

Aanpak

Vraag aan leerlingen wat zij hebben ontdekt over de regisseur en de motieven voor het maken van de film. Welke motieven heeft de regisseur? En, wat zegt dit over de inhoud? Hoe werd deze film ontvangen?

Vervolg

Nog een filmfragment bekijken, bijvoorbeeld voor een andere leidende vraag. Of leerlingen zelf films laten zoeken, die de docent later kan uitwerken in een opdracht.

Varianten

Opdrachtvorm kan ook voor series en documentaires. Eventueel ook posters/propaganda of schilderijen uit een historische periode.

VARIANT B

STAP 1: geschreven bron

Wat moet je doen?

- Lees onderstaande tekst en
- Vul Opdrachtenblad 1 in.

Voeg tekst in (tussen de 250-500 woorden/ +/- 4 minuten leestijd)

STAP 2: filmfragment(en)

- Bekijk de filmfragmenten in de klas en
- Beantwoord Opdrachtenblad 2.

Voeg filmfragmenten toe (max 5-10 minuten kijktijd)

Opdrachtenblad 1

Wat moet je doen?

- Lees de tekst bij STAP 1 hierboven en
- Beantwoord de vragen

1. Wie is de regisseur en wat zijn de motieven voor het maken van deze film?

2. Hoe heeft de regisseur deze motieven proberen over te brengen in de film?

3. Hoe was de ontvangst van de film? Waren mensen blij of boos?

Opdrachtenblad 2

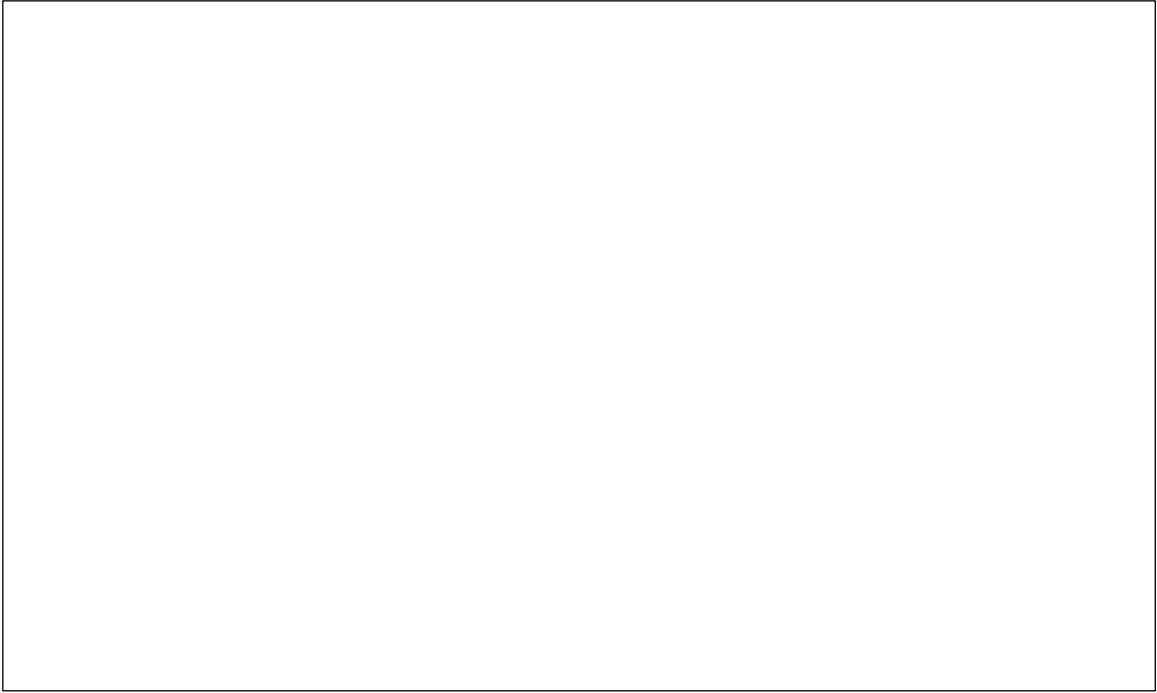
Wat moet je doen?

- Bekijk de filmfragmenten (klassikaal) en
- Beantwoord de vragen

1. Hoe zag je de motieven van de regisseur terug in dit fragment?

2. Welk beeld van het verleden heb je door dit fragment? En klopt dit beeld denk je?

3. Leg uit, is deze film een product van een *kunstenaar* of een *historicus*?



VARIANT C

Het Britse Rijk in geschiedenisfilms

Doelen

Met deze oefening gaan leerlingen aan de slag met de inhoud van de context, met behulp van geschiedenisfilms. Oftewel, ze leren over personen, gebeurtenissen en jaartallen uit de context door geschiedenisfilms te kijken. Om deze opdracht te kunnen maken is kennis van de context nodig, maar dit is geen vereiste. Deze werkvorm is op verschillende momenten in de periode te gebruiken.

Beginsituatie

De historische context Het Britse Rijk mag behandeld zijn, maar hoeft niet.

Voorbereiding

Voor iedere leerling moeten de Opdrachtenbladen 1 en 2 zijn klaargezet (online) of gekopieerd.

Instrueren

- 1. Wat:** Vandaag kijken jullie naar geschiedenisfilms over de historische context Het Britse Rijk.
- 2. Hoe:** Jullie krijgen een opdrachtenblad. Eerst ga je een filmfragment bekijken. Over welke gebeurtenissen uit de historische context ging dit fragment? Hierna verbind je dit aan de inhoud uit je boek.
- 3. Waarom:** Het Britse Rijk is een groot geschiedenisonderwerp en daarom kan het lastig zijn om hier een beeld bij te vormen. Door naar geschiedenisfilms te kijken, en deze te analyseren, krijg je een beter beeld en onthoud je de stof beter.

Uitvoeren

Introduceer het (film)onderwerp in de klas. Kijk klassikaal naar een filmfragment en laat leerlingen analyseren over welke historische gebeurtenis dit gaat, en wat de eventuele oorzaken en gevolgen waren. Maak een tussenconclusie met de klas. Ga verder met stap 2 door nu de inhoud uit het boek te bekijken. Leerlingen worden zo getoetst over hun kennis.

Belangrijk: *vermeld voor het kijken van het/de filmfragment(en) altijd dat films fictief zijn. Uit onderzoek is gebleken dat dit belangrijk is, omdat leerlingen dit anders gaan aannemen als de historische werkelijkheid.*

Nabespreken

Inhoud

Na het bekijken van de filmfragmenten wordt een tussenconclusie opgemaakt. Behandel met name de feiten. Welke jaartallen, gebeurtenissen en personen kunnen worden genoemd. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk. Maak de connectie met de inhoud uit het boek.

Aanpak

Vraag aan leerlingen wat zij hebben ontdekt in het fragment? Toets hun kennis over de stof. Welke jaartallen, gebeurtenissen en personen zie je terug in de film? En is dit ook echt zo gelopen als je het boek erop nahoudt?

Vervolg

Nog een filmfragment bekijken, bijvoorbeeld voor een andere leidende vraag. Of leerlingen zelf films laten zoeken, die de docent later kan uitwerken in een opdracht.

Varianten

Opdrachtvorm kan ook voor series en documentaires. Eventueel ook posters/propaganda of schilderijen uit een historische periode.

VARIANT C

STAP 1 Geschiedenisfilm(fragmenten)

- Bekijk de filmfragmenten in de klas en
- Beantwoord hierna het Opdrachtenblad.

Voeg filmfragmenten toe (max 5-10 minuten kijktijd)

STAP 2 Bespreek het Opdrachtenblad klassikaal

Opdrachtenblad

Wat moet je doen?

- Bekijk het filmfragment klassikaal en
- Beantwoord de vragen hieronder

1. Vragen bij de *inhoud*

Voorbeeld: in de film wordt besproken, waarom is dat?

2. Vragen bij het *beeld* en *geluid*

Voorbeeld: hoe vind je de persoon (hoofdrolspeler) in kwestie klinken en wat kun je hieruit opmaken?

3. Overkoepelende vragen bij de *stof*

Voorbeeld: over welke gebeurtenis gaat het in de film en wat waren de oorzaken van deze gebeurtenis?

Extra: laat leerlingen hun boek ernaast gebruiken zodat ze dingen kunnen opzoeken.

BIJLAGE

Filmopdracht Victoria & Abdul (variant A)

STAP 1: geschreven bron

Wat moet je doen?

- Lees onderstaande tekst¹⁵⁷ en
- Vul Opdrachtenblad 1 in.

BRON 1

De 76-jarige dochter van de voormalige Koningin Victoria had in 1933 de opdracht gekregen om de dagboeken van haar moeder opnieuw op te schrijven. Er was alleen één probleem, ze besloot na het overschrijven de originele fragmenten te verbranden. Gelukkig heeft de bibliotheekbeheerder van Windsor Castle, waar de documenten lagen, besloten om eerst een kopie te maken, voordat ze werden verbrand. (45)

'Volgens een voorzichtige schatting heeft Victoria tijdens haar regeerperiode gemiddeld 2500 woorden per dag geschreven, in totaal ongeveer 60 miljoen woorden. Maar veel van dit materiaal is opgepoetst, bijgewerkt of verdwenen. Talloze papieren zijn door haar familie verbrand, met name alle correspondentie die maken had (...) haar Indiase bediende Abdul Karim.' (47)

BRON 2

'Toen Victoria in 1887 tijdens de viering van haar gouden jubileum in haar koets de paleispoorten uit reed, werd ze gevolgd door de intense blik van een lange, magere Indiase man achter een van de ramen. Abdul Karim had het verzoek gekregen om de inmiddels achtenzestigjarige koningin tijdens haar jubileumjaar te bedienen. Met zijn charme wist hij al snel haar vriendschap te bemachtigen. De toen nog maar vierentwintigjarige Karim zou voor Victoria het beste vertegenwoordigen wat het rijk te bieden had. Hij sprak haar over de bijzondere tradities van India, de 'parel in haar kroon', en vertelde haar over de bijzondere cultuur en geschiedenis van zijn land. Hij leerde haar ook zijn taal en bereidde heerlijke curry's voor haar.' (546)

'Hij maakte snel carrière aan het hof en in 1888 werd de trotse Karim tot officiële Munshi, klerk, van de koningin benoemd' (547)

BRON 3

'Victoria gaf hem een groot stuk land in Agra [India], een gemeubileerde bungalow bij Windsor [kasteel in Engeland] en een huisje bij Osborn en Balmoral [buitenverblijven van de koningin].' (547)

'Sinds het begin van de jaren negentig was Karim een vast onderdeel van het hof. In 1893 ging hij een half jaar op verlof naar India en bracht zijn vrouw meer terug naar Engeland. Twee andere 'echtgenotes', die Karim 'tantes' noemde, volgden, samen met andere familieleden.' (550)

'De Munshi was niet geliefd aan het hof. In de ogen van Victoria was hij kwetsbaar en trots, maar mensen om haar heen vonden hem arrogant en hypocriet.' (550)

'Karim stelde alles in het werk om als lid van de hofhouding erkend te worden en door de adel te worden geaccepteerd, tot grote afkeuring van Victoria's directe adviseurs en edellijke omgeving.' (551)

¹⁵⁷ Baird, Julia, *Victoria koningin; Een intieme biografie van de vrouw die een wereldrijk regeerde* (2016).

STAP 2: filmfragment(en)

- Bekijk de filmfragmenten in de klas en
- Beantwoord Opdrachtenblad 2.

Hyperlinks:

1. [Eerste ontmoeting](#)
2. [Andere religie, gewoontes en gebruiken](#)
3. [Conflict aan het hof](#)

Zoektermen:

1. Te vinden onder de zoekterm: Victoria & Abdul (2017) - Absolutely No Eye Contact Scene (1/10) | Movieclips
2. Te vinden onder de zoekterm: Victoria & Abdul (2017) - You Really Are Beautiful Scene (5/10) | Movieclips
3. Te vinden onder de zoekterm: Victoria & Abdul (2017) - I Will Be Courteous Scene (7/10) | Movieclips

Opdrachtenblad 1

Wat moet je doen?

- Lees de tekst bij STAP 1 hierboven en
- Beantwoord de vragen

1. Over welk onderwerp uit de historische context gaat deze bron?

2. Arceer de belangrijkste gebeurtenissen uit de bronnen. Welk beeld komt hieruit naar voren?

Opdrachtenblad 2

Wat moet je doen?

- Bekijk de filmfragmenten (klassikaal) en
- Beantwoord de vragen

1. Welke *historische* boodschap moet deze films overbrengen?

2. Legt uit, welke elementen uit de film zijn belangrijk om deze boodschap te begrijpen?

3. Vergelijk het met de tekst die je hebt gelezen, denk je dat dit fragment historisch *correct* is?
Verklaar je antwoord.

Bijlage 8 – Evaluatieronde 1: focusgroep docenten-in-opleiding

Focusgroep: werkgroep 25 november 2022

Tijdens de werkgroep voor de Masteropleiding Geschiedenis: Educatie en Communicatie op 25 november tussen 13.15 en 15.00 heb ik het eerste prototype voor mijn ontwerponderzoek voorgelegd aan docenten-in-opleiding.

De docenten-in-opleiding hebben het prototype bekeken en daarna beoordeeld op basis van de ontwerpcriteria. Hier kwamen de volgende aanbevelingen voor de verbetering van het ontwerp aanbod:

- Wat wordt precies bedoeld met beeldvorming? Dit kan concreter voor leerlingen door het in begrijpelijker taal neer te zetten: ‘hoe ziet de ... eruit?’ bijvoorbeeld;
- Een inhoudsopgave (of iets dergelijks) ontbreekt, dit maakt het makkelijker om door het document te navigeren;
- Let op het gebruik van zelfstandige naamwoorden;
- Pas het taalgebruik aan zodat wanneer het over vaardigheden gaat dit aansluit op domein A;
- Ten aanzien van Versie A: hoe weten leerlingen wat de belangrijkste gebeurtenissen zijn?
- Ten aanzien van Versie B: Opdrachtenblad 1 kan ook een schaalvraag krijgen, waardoor leerlingen gedetailleerder een antwoord kunnen geven.

De respondenten hebben ook een reactie gegeven op de ontwerpcriteria. Zij hebben dit mondeling aan mij kenbaar gemaakt. Alle respondenten gaven aan dat zij denk dat deze filmopdrachten te stof zullen concretiseren voor leerlingen. Ook gaven ze aan dat het bruikbaar, kleinschalig en volledig is. De respondenten gaven aan dat het filmmateriaal dan wel ondertiteld of getranscribeerd beschikbaar moet komen, zodat havoleerlingen het goed kunnen volgen.

Bijlage 9 – Evaluatieronde 1: interview Luuk de Bakker

a. Transcript

Geïnterviewde: vakdidacticus Luuk de Bakker

Interviewer: Mike Tuithof

Datum: 2 december 2022 om 13.00

Locatie: Fontys Hogeschool, Tilburg

I: Maar dat is waar die vooral over gingen

R: Ja. Dus het moet specifiek worden? Het moet inleefbaar worden?

I: Ja.

R: Oke. [Leest ontwerpcriteria voor]

I: Die van Gibbon vond ik nog wel interessant. Iemand uit de achttiende eeuw die toen een boek schreef over het Romeinse Rijk.

R: Ja! Edward Gibbon.

I: Ik wist niet dat dit boek eigenlijk ook met het Britse Rijk te maken had. Dit zie je ook in de historische context terug; dat je altijd dat narratief hebt.

R: En ‘recente’ staat dan tussenhaakjes, omdat dit hint op die reflectievorm? Of dat doel van [variant] B: geschiedenisfilms als spreekbuis voor het heden?

I: Ja, ook. Ik had gekeken naar dat boek over *katoen*, daar is ook een geschiedenisboek over. Van Sven Beckert. Dat boek pakt juist niet dat nationale narratief, maar gaat heel erg in op dat ene specifieke onderwerp aan de hand van het Britse Rijk. Dat leek mij handig om het te concretiseren. Dat onderwerp [katoen] ziet ook heel erg verweven in de context.

R: Ja oké, ik ging aan op het woordje recent. Ik dacht dat je daarmee hint op bepaalde beeldelementen van een film of een bepaalde visie uit de film. Maar dat staat er waarschijnlijk tussen zodat het mogelijk kan worden gemaakt *om* een film als een spreekbuis van het verleden op te vatten denk ik.

I: Ja, maar ook om de koppeling te maken tussen de oude en de nieuwe historiografie. Het is waarschijnlijk ingewikkeld om dit er helemaal in te verwerken.

R: Ja! Je zou ook kunnen zeggen dat de historiografie niet in het curriculum naar voren komt, maar dan hebben we het veel meer over leerlingen die een interpretatie kunnen herkennen of beeldvorming. Maar ik snap dat dit voor het onderzoek zelf wel handig is. Ik vertaal dit naar: de film moet een beeld vormen.

I: Ja.

R: En de opdracht moet ertoe aanzetten dat de beeldvorming kan worden herkend, of de interpretatie van de filmmaker kan worden herkend?

I: Ja.

R: Oke [Leest ontwerpcriteria voor].

I: *Erfgoed* [uit ontwerpcriteria] is de reflectiethese van Chris Vos. *Bron* is domein A en *toets* de inhoud van de stof. Docenten gebruiken vooral de laatste manier, en ik merkte dat docenten het fijn vonden als ik daar rekening mee houd.

R: En hoe moet ik dat zien, dat leerlingen een soort praktische opdracht maken bij een film en dat dat als een soort toets wordt beschouwd?

I: Het zit in variant C. Het is meer dat ze de stof lezen. Een concreet voorbeeld: je behandelt het onderwerp *Groot-Brittannië als werkplaats van de wereld*, dat is een thema dat in de laatste leidende vraag wordt behandeld, dan zou je als beeld een filmfragment over de Wereldtentoonstelling [in 1851] kunnen nemen. Leerlingen worden daarover vragen gesteld. Dus dat je de kennis toetst aan de hand van wat ze zien.

R: Oké.

I: Maar het kan ook nog concreter. Een fragment van de Indiase opstand en dat daar heel duidelijke de oorzaken in naar voren komen.

R: Ja.

I: En dat ze dan letterlijk aan de hand van die beelden noemen welke oorzaken er allemaal zijn.

R: Ja oké. Ik zou dit omvormen als een toets middel. Als je de manier toetst zoals je dat net beschrijft, ga je er automatisch vanuit dat die film de waarheid spreekt. Dat geef je mee aan die leerlingen, eigenlijk een-op-een vergelijkbaar met de stof. Je wilt het eigenlijk gebruiken als een aanknopingspunt van de oriëntatiekennis.

I: Dat vond ik ingewikkeld aan dat punt. Ik snap waarom docenten films vaak op die manier inzetten. Dit kost de minste tijd. Maar, wat je ook zegt, dit schroomt niet met de theorie. Ik weet even niet meer de auteurs van dat onderzoek, maar hier werd aangetoond dat leerlingen films kunnen aannemen als de *waarheid*.

R: Dat is precies de werking die film kan hebben. Daarom zou ik twijfelen om dat als toets middel te gebruiken. Maar aan de andere kant, is dat precies waarom docenten het gebruiken. Beeldvorming aanwakkeren en leerlingen verbanden laten leggen tussen beiden [stof en filmbeelden]. Je kunt dan advocaat van de duivel spelen en zeggen dat je net zo goed de tekstbron of een afbeelding kunt gebruiken [in plaats van de filmopdracht]. Er zit niks in de middel film dat het op een andere manier aan oriëntatiekennis verbindt.

I: Het enige dat de meerwaarde zou kunnen zijn is dat leerlingen het beter onthouden, maar dan moet je het wel zo inzetten.

R: Maar dan is het dus eigenlijk meer een leermiddel?

I: Ja.

R: Dat is ook prima. Zo deed ik dat als beginnend docent ook vaak. In die zin gebruikte ik het als toets, om te kijken naar iets dat we daarvoor hadden behandeld. Maar het was vooral als leermiddel, op dat moment.

I: Je zegt eigenlijk dat het beter is om dit te verwoorden als leermiddel, dan als toets?

R: Ja. Dat is in ieder geval mijn visie. Echt als *toets* heb ik het nog niet gezien, wel als praktische opdracht. Niet om een bepaalde historische interpretatie te toetsen. Dit zit namelijk ook niet in een film, er zit altijd een laag van de filmmaker overheen. Dit bemoeilijkt het vaak.

I: Maar met de toetsvorm is het goed dat je dit zegt. Gisteren sprak ik wel een docent die de inhoud van een film ging toetsen in de klas. Maar dan ben je het alsnog als een leermiddel aan het gebruiken. Dit is natuurlijk voor een term ding, maar goed dat je dit noemt.

R: En vooral omdat je ernaast zet ‘toetsen op basis van Wilschut’. Dan bedoel je het geschiedenishandboek toch?

I: Ja. Daar heeft hij een soort drie lagen aan vraagstellingen opgenomen die je kunt inzetten voor het beoordelen van beeldbronnen. Om op de inhoud/gevoel/stof vragen te stellen.

R: Kijk maar wat je er mee doet hoor. Ik spui het nu, maar jij moet dit later verwerken. [Gaat verder met oplezen van ontwerpcriteria]. Helemaal eens.

I: Ook de toepasbaarheid in de praktijk. Docenten gaven aan dat maximaal 20 minuten wel de norm is. Anders hebben zij de ruimte niet meer in de les, omdat zij ook richting het examen aan het werken zijn.

R: Ik denk ook wel, los van dit praktische argument, dat hier ook wel wat voor te zeggen is. Als je zo’n film als geheel gaat beschouwen, dan krijg je andere beïnvloedende factoren; spanningsopbouw of plottwists. Als je een klein deel gaat bekijken met de leerlingen, dan kun je dit helder afbakenen en er dieper op ingaan. Bijvoorbeeld over beeldvormingselementen. Dan bedoel ik de creatieve technieken die worden ingezet om een bepaalde interpretatie op te dringen. Dit kun je vaak beter zien met een klein stukje, dan wanneer je anderhalf uur film hebt gekeken.

I: Als je het leuk vindt, kunnen we straks een klein stukje kijken uit Victoria & Abdul?

R: Ja, is goed. Is leuk. Lijkt mij akkoord [de ontwerpcriteria]. [Leest de ontwerpcriteria voor]. Script of ondertiteling is een hele belangrijke, anders loop je daar continue tegenaan.

I: Precies, dat is bij Victoria & Abdul nog niet gedaan [in het prototype]. De toegankelijk is nog wel goed om te noemen, YouTube is het uitgangspunt. Veel websites zijn op scholen geblokkeerd, dan kun je geen Netflix kijken. Vandaar YouTube, en vanwege copyright.

R: Het is goed dat je het toegankelijkheids criterium omschrijft. Als je deze opdrachten behapbaar wilt houden voor docenten is dit een belangrijk criterium. Niemand gaat zelf ondertitelingen erbij typen.

I: Inderdaad, dan wordt het ook geen dertig minuten voorbereiding meer [voor docenten].

R: Dit is dus een soort lespakket; het prototype, als ik dat goed begrijp?

I: Ja dit is eigenlijk het voorblad van alle drie de opdrachten. Er moet nog een inhoudsopgave komen. Qua werkmateriaal is A, B en C een soort ‘mal’ voor docenten. Dat moeten ze dan zelf nog uitwerken. Victoria & Abdul in de bijlage is een uitwerking van variant A. In een volgende versie komen er meer bij, voor de leidende vragen. Deze is voor de vraag over India, omdat ik die nog had liggen van de nascholing. We kunnen de varianten even één-voor-één nalopen.

R: Ja dat is goed. Dan vergelijk ik het met de ontwerpcriteria. Dat is de bedoeling denk ik?

I: Ja. Dan ben ik vooral benieuwd in hoeverre je vindt dat dit aansluit op de vakdidactische literatuur en wat jij er als vakdidacticus van vindt?

R: Ja oké. Dat is goed. [Leest prototype voor].

I: Deze is voor havo, het Britse Rijk is voor havo.

R: Oké, maar dat kan voor vwo-leerlingen dus ook een rol spelen? Maar uit je antwoord maak ik op dat dit geen onderdeel is van je onderzoek?

I: Ik noem het Britse Rijk in de inleiding omdat ik dit heb gestoeld op mijn eigen onderzoek. Het kan zijn dat leerlingen de historische context van China [voor vwo] ook lastig vinden, maar dit heb ik niet onderzocht.

R: [Gaat verder met voorlezen van prototype]. Je zou bij het instrueren een klein stukje verduidelijking voor de docent toe kunnen voegen. Dat je zegt ‘het is belangrijke om deze volgorde aan te houden, omdat uit onderzoek is gebleken dat ..., omdat het voor leerlingen dan lastig is om van de eerste indrukken uit de film af te stappen’. Dan kun je erbij zetten dat je dit hebt gestoeld op de literatuur.

I: Ja zodat het voor docenten ook echt duidelijk is waarom die volgorde is gekozen, en zodat ze daar ook niet van afwijken.

R: Ja, en ook dat ze zien wat de werking [van de opdrachtvariant A] is van het op deze manier aanpakken. Misschien kom je daar nog wel achter; dat je dan minder tijd hebt om opdrachten grondig door te nemen en toe te passen. Voor docenten is het dus handig om de achterliggende gedachte expliciet te lezen, zodat ze wel snappen waarom precies is gekozen om film te contextualiseren met tekst. Voor veel docenten zal dit toch een gekke neiging zijn: ‘hoezo het is toch een film, het draait toch alleen om de motiverende werking? Waarom zou ik leerlingen dan ineens iets laten lezen?’.

I: Die literatuuronderbouwing ontbreekt in de hele opdracht nog. Dit vind ik wel een fijne tip.

R: Het hoeft natuurlijk geen essay te worden. Het kan gewoon in twee zinnen. Dan snapt iedere docent wel waarom. [Leest prototype voor]. Ook verderop kun je annotatie toevoegen. [Leest prototype voor]. De argumenten bij ronde 1 komen voort uit de vergelijking die ze [de leerlingen] maken toch? Of hebben ze al na de eerste opdracht genoeg om te argumenteren?

I: In feite hebben ze al argumenten die ze halen uit de tekst. Welk beeld komt uit de tekst naar voren? Dit zijn argumenten die ze opschrijven. Vervolgens beargumenteren ze dat ook weer. Maar, in ronde 2 moet dit dus eigenlijk nog een keer daar staan?

R: In ronde 1 beargumenteer ze eigenlijk niet? Maar, gebruiken ze de argumentatie van de schrijver van die tekst. Denk ik?

I: Ja, dus dan argumenteren ze pas in ronde 2?

R: Ja. Die argumenten zijn gebaseerd op de vergelijking die ze maken tussen de tekst en de film. [Leest prototype voor]. Je pleit in het voorblad eigenlijk al voor optie A? Want hier ga je duidelijk in op beeldvorming.

I: Dit kan sturend zijn?

R: Je zou kunnen zeggen ‘afhankelijk van de gekozen optie ga je’. A gaat meet over betrouwbaarheid en C meer over herkenbaarheid denk ik?

I: Ja.

R: Zodat docenten die deze handleiding volgen niet ineens veel vragen zullen hebben.

I: Dat is wel beter, zodat docenten het goed kunnen volgen.

R: Ja zodat je alvast die driedeling hebt. Want in de instructie hiervoor doe je dat al wel goed. De doelen verschillen namelijk ook, die heb je keurig opgedeeld. Dan is het logisch om ook de nabespreking op deze manier op te delen. Oké, mooi. Variant A. [Leest variant A voor]. Ik denk dat je hier ook en stukje mag toelichten [voor docenten], ook al is het maar heel kort. Zonder voorkennis ga je anders alleen naar de vorm kijken en niet de inhoud.

I: Dan wordt het minder op de inhoud inderdaad.

R: Leerlingen hebben een vrij uitgebreid en diepgaand beeld nodig van de context voordat ze een film of beeld kunnen analyseren. [Leest variant A voor]. Omdat je domein A noemt en hier en daar vaardigheden, zou ik je handleiding uitbouwen: specifiek benoemen welke eindtermen je hier naar voren laat komen. Dat geeft net iets meer duiding. Hierdoor zet je dit beter in de markt.

I: Ik kreeg deze tip ook al uit een eerdere focusgroep. Ook mocht ik beter de termen uit domein A gebruiken. Maar dit is beter om het in ‘de markt te zetten’ zei je?

R: Dan weten docenten ook eerder wat ze eraan hebben. Stel: iemand is straks afgestudeerd en moet een examenklas les gaan geven, welke methodes heeft diegene dan om te oefenen met examenvaardigheden? Dan kan die docent hieraan zien dat film hiervoor gebruikt kan worden, dat film niet alleen maar leuk is, of tijdsverspilling. Dat er zinnige lestijd van gemaakt kan worden. Dit is zinnig, omdat ze terug te voeren zijn op de eindtermen.

I: Oké, top.

R: [Leest variant A voor]. Het *hoe* [instructiebad] mag uitgebreid worden. Dit kan voor leerlingen het ene oor in gaan en het andere weer uit. Tegelijkertijd wil je het gaan opvatten als een historische bron, dus representativiteit. Representativiteit an sich is al een heel complex begrip. Waar wij vaak kritisch op zijn voor het centraal examen zijn de ‘waarom is dit niet een betrouwbare bron’-vragen. Dan stellen we eigenlijk altijd de vraag: betrouwbaar waarvoor?

I: Ja.

R: Ik ben een beetje aan het mansplainen heb ik het idee? Want jij hebt deze kennis waarschijnlijk ook al.

I: Dat maakt niet uit, dat is alleen maar fijn voor het onderzoek.

R: ha ha, oke. Dat is waarom je in examens altijd van die potsierlijke stellingen of vragen tegenkomt: ‘historici hebben discussie over...’. Dit is om het in te kleden, en dat moet je hier eigenlijk ook doen. Welke hulpmiddelen kun je hier eigenlijk aanbieden om het voor havoleerlingen concreter te maken? Waar moet ik dan naar kijken?

I: Zou je dan zeggen eigenlijk het in te steken als een examenvraag?

R: Ja! De reden waarom we tijdens de workshop [tijdens de LIO-dag 2022, waar Luuk de Bakker college gaf over geschiedenisfilms in de klas] een fragment pakte uit een recensie. Dit waren contrasterende bronnen, in vergelijking tot wat er in de film naar voren komt. Je kunt zeggen bijvoorbeeld dat er discussie is bij een bepaalde bevolkingsgroep over een film. Dan geef je ze [leerlingen] wat scherper mee op welke doelgroep ze moeten gaan letten. Als je meegaat in een film met het overdonderende element, wordt het vaak heel lastig om te zeggen waar je nou precies naar moet gaan kijken. Zeker als je iets betrouwbaar moet gaan achten. Daar helpt de tekst bij, maar een gerichte stelling of vraag al helemaal.

I: Goed dat dit als richtlijn nu wordt genoemd, dit ontbreekt nog in de opdracht.

R: [Leest variant A voor]. De disclaimer [voor docenten in de klas om te benoemen] is heel er goed.

I: Ja die is uit het werk van Butler, er waren wel wat meer auteurs nog, maar die heb ik net nog even opgezocht.

R: Volgens mij klopt dat. Hij is één van de kernauteurs. [Leest variant A voor]. De eerste zin uit het opdrachtblad is de plek waar je de vraag kunt specificeren voor leerlingen [richtvraag]. Een vraag die je lekker controversieel acht.

I: Waar ik aan zat te denken, bijvoorbeeld bij de film van De Oost. Daar is vanuit veteranen veel discussie over, zoiets? Zo’n soort vraag eigenlijk?

R: Ja juist. Dan moet je dus Johan en Westerling in de gaten gaan houden. Dat scheidt een beeld. Anders ben je geneigd je [leerlingen] blik uit te laten gaan naar die vrijheidsstrijder. Dan krijg je namelijk het beeld dat het [de Indonesische onafhankelijkheidsstrijders] oproerkraaiers zijn. Dan schiet je meteen in de veroordelende stand. Je wilt eigenlijk dat leerlingen kijken naar de mening van mensen vandaag de dag, die dit beeld niet vinden matchen en kritiek voeren op de

maker. Je stuurt hiermee de blik al. Als je een film aan het kijken bent is dat een *ervaring*. Als je wilt dat ze hieruit blijven, moet je een kijkkader meegeven.

I: Oké top.

R: Dus dan zou je die vaardigheid kunnen herhalen in stap 2 [Leest variant A voor]. De geschreven bron, lever je die ook aan?

I: De bronnen? Ja in de bijlage. Hier [variant A, B en C] geef ik aan wat docenten kunnen doen. In de bijlage zit die tekstbron erin.

R: Als we het hebben over de ontwerpcriteria, met name die laatste. Dan is dit een punt waarvan ik denk dat de gemiddelde docent dit niet gaat doen. Als jij opdrachten aanlevert, waarmee leerlingen aan de slag kunnen, dan bespaar je daarmee les- en voorbereidingstijd. Docenten vinden dit zelf vaak al lastig genoeg.

I: Dit was mijn bedoeling met de bijlage, waarin ik in ieder geval drie, of meer, onderwerpen ga uitwerken. Je zegt eigenlijk nog wat losse fragmenten bijvoegen?

R: Nou, ik zou eigenlijk zeggen: bied het aan als een lespakket. Je zei daarstraks dat het een 'mal' is. Maar, de meeste docenten die opzoek zijn naar deze lespakket, zoeken iets dat vakdidactisch verantwoord is, waarbij ze zelf de logica in kunnen zien. Dat ze eigenlijk zelf niet al te veel voorbereidingstijd kwijt zijn dan voor een normale les. Als je deze film zelf nog niet hebt gezien, en je treft wel een lespakket aan, dan schoffel je eigenlijk je ontwerpprincipes onderuit. Uit je bijlage blijkt namelijk ook al dat je zelf een lezing hebt gemaakt van de film. Dit kost docenten veel tijd als ze dat zelf moeten doen.

I: Dus je zegt eigenlijk de mal niet meer te doen en gelijk uit de bijlage opvoeren.

R: Ja gewoon omdraaien. De ingevulde vorm in plaats van de mallen. En dan zeg je bij de uitwerkingen: 'als je een andere versie wilt maken, kijk dan voor de criteria in de bijlage'. [Leest variant A voor]. Als ik dit [opdrachtenblad 2] als leerling zou invullen zou ik zeggen dat dit gaat over de persoonlijke relatie tussen Victoria en Abdul Karim, punt. [Leest variant A voor]. In de bron staan niet echt gebeurtenissen, maar die moeten leerlingen wel arceren. Er staan vooral veranderingen in die relatie in. Dat is het gevaar van een mal. Je bent dan opzoek naar een algemene vraag. Leerlingen hebben vaak meer nodig, in het kader van taalgericht vakonderwijs, moet je al voldoende taalsteun aanbieden voor hen om eigenlijk een *leesdoel* te vormen: waarnaar ben ik opzoek?

I: Ja precies, en dan kun je eigenlijk ook veel minder bronnen kwijt.

R: Het is prima geschreven, qua taal kunnen ze het er prima uithalen. Maar omdat we uiteindelijk naar *historische correctheid* willen gaan kijken, zijn leerlingen geneigd deze tekst als historische waarheid aan te nemen. In ieder geval als een andere interpretatie dan de film. Dan is de vraag: op welk gebied wil je dat leerlingen de vergelijking gaan maken? De film brengt dan straks ook de relatie in beeld. Waaraan wil je dan dat leerlingen twijfelen? De relatie tussen Victoria en Abdul Karim of dat er zoveel racisme was aan het hof? Er zijn best meerdere...

I: Dan zou ik in brede context zeggen dat dit eerder het racisme aan het hof is, of de kijk van het hof op de Indiase samenleving. Als je dat als richting meegeeft, hoef je die hele ontmoeting ook niet mee te nemen. Dan gaat het eerder om bron 3.

R: De omvang van de bronnen en duidelijkheid is wat dat betreft ook wel prima, maar dan kader je het meteen in, namelijk Victoria zelf heeft misschien een andere mening dan het hof. Dit staat natuurlijk in bron 3. Dan zou je de kijkrichting mee kunnen geven: hoe dacht Victoria over Abdul Karim en hoe dacht haar hofhouding over Abdul Karim? En waarom zouden ze dat hebben gedacht? Dan moeten ze nog steeds goed lezen.

I: Ik zie nu wel dat dit voor havo lastig is. Dan krijg je bijvoorbeeld maar één zin als antwoord.

R: [Leest variant A voor]. Welke historische boodschap wil de film meegeven, ja ‘gooi maar in m’n pet’ ha ha ha.

I: Lopen we tegen hetzelfde probleem aan.

R: Wat bedoel je met een historische boodschap?

I: Hier loop je tegen termen aan, welke ik uit Domein A moet halen. Hier heb je het over historische beeldvorming en welk beeld de film wil meegeven? De film wil een romantisch beeld meegeven. Je hebt de film niet gezien denk ik?

R: Nee.

I: In de film is geen aandacht voor het feit dat Abdul ook informatie doorspeelt. Het uitgangspunt is Victoria en haar relatie met Abdul.

R: Dat is eigenlijk een heel lekker punt, want leerlingen zien dat ook. Zij denken dat hij dus wordt vrijgepleit in de film en dat spreekt over de beeldvorming van de film. Door het een *historische boodschap* te noemen dek je het alleen te veel toe. Je kunt haast vragen wat is het *moraal* van het verhaal? Hoe wil de film dat je Abdul Karim ziet?

I: Dus dat het meer toegespitst is op de film?

R: Ja. Want daarna vraag je welke elementen belangrijk zijn om de boodschap te begrijpen, en bedoel je dan creatieve elementen of inhoud?

I: In feite allebei, creativiteit met humor en gevoel.

R: hierna kun je natuurlijk nog de vervolgvraag stellen: ‘denk aan creatieve elementen’, nadat je de vraag stelt. Maar dat zou je ander kunnen verwoorden door te zeggen ‘welke boodschap wil de regisseur overbrengen?’. Want *overbrengen* en *begrijpen* is wel wat anders. Dus, welk beeld wil de film dat je ziet en hoe doen ze dat?

I: Ja, dat is natuurlijk één van de valkuilen van films. Het is *single narrative* en er is geen ruimte voor discussie, iets wat in een boek wel kan.

R: Maar dat maakt het ook een dankbaar leermiddel voor ons [docenten]. Leerlingen gaan hopelijk begrijpen dat als zij de tekst nooit hadden gelezen dat zij dan ook niet door hadden gehad dat dit [film] een stukje beïnvloeding is geweest.

I: Dat is de achterliggende boodschap die je het liefst meegeeft. Ze kijken allemaal films, maar het is eigenlijk ook een medium om kritisch op te zijn.

R: De casus is wel lekker specifiek. Je kunt het haast doordenken tot de *Woke* denkbeelden: ‘we mogen de inheemse bevolking die nu racistisch bejegend wordt nu niet kwaad afschilderen, want dan komt er mogelijk protest’. Daar kun je leerlingen ook over laten nadenken. De laatste vraag [variant A] is dan ook prima.

I: Daar had ik dan dus zelf alleen bezwaar tegen de term *historisch correct*, dat kan eventueel anders verwoord worden aan de hand van Domein A.

R: Ja, daar kun je over soebatten. Tegelijkertijd opent dit wel lekker de discussie. Ik weet dus niet hoe erg dit is. Je bedoelt daar alleen beeldfragment en noemt dit nu niet expliciet, dus dat kun je er nog aan toevoegen. Want, uiteindelijk gaan we er even vanuit dat het tekstfragment correct is.

I: Ja het is wel een gedegen biografisch onderzoek.

R: Oké, variant B. [Leest variant B voor]. Hierop zijn dezelfde punten van toepassing [onderbouwen van keuzes voor docenten in de tekst]. Dit gaat op vrijwel dezelfde manier als net [variant A] zo te zien.

I: Ja.

R: Je zou de uitleg ook al bij de doelen kunnen noemen. A gaat over historische betrouwbaarheid, B gaat over standplaatsgebondenheid; zuiver standplaatsgebondenheid, zonder *oordelen*. Afwegen, *beoordelen* misschien meer. Hier gaat het echt zuiver over proberen in te schatten *hoe* en *waarom* een regisseur die boodschap wil overbrengen. [Leest variant B voor]. Helemaal helder. Hierop geldt dezelfde feedback stap 1 en 2. Vul het maar gewoon in, jij zit er tot over je oren in. ‘Dit zijn de fragmenten’, want jij weet hoe de didactiek werkt. En in de bijlage heb je de tekst toegevoegd?

I: Nee deze heb ik nog niet uitgewerkt. Om het [prototype] nog wat open te houden. Mijn vraag is eigenlijk denk je dat het op deze manier mooi is als een *aparte* variant? Want, het sluit aan op variant A. Maar hier [variant B] zit de winst in het bredere bronkritische denken, maar ook wel beeld word je meegegeven?

R: Ja [aarzelend]. Het gaat in op een heel ander aspecten. Variant A kun je omschrijven als redeneren met een bron, en variant B redeneren over een bron. De neiging is dat je altijd uitkomt op de neiging om aan bronkritiek te willen werken in de klas. Het is een soort automatisme, een stopwoord. Maar wat is dan kritiek? Historici hebben niet alleen maar kritiek, want anders is niets meer te gebruiken. Maar bronnen afbranden doen we eigenlijk nooit. Want ook als iets zo beïnvloed is als de neten, dan gebruiken we het alsnog voor een bepaalde positie in de tijd. Bij variant A kijken we dus of het klopt met een beeld dat we kennen, maar bij variant B kijken we ook meer naar de beweegredenen van een regisseur. Daarmee willen we, wat je ook aangeeft,

de standplaatsgebondenheid bij leerlingen in beeld brengen. Je gaat bijna naar het hermeneutische kijken hiervan.

I: Ik zat hier wel te denken aan een voorbeeld. Je hebt best veel films over de *Indian Mutiny*, uit de jaren 20 met een heftige raciale connotatie. Daar tegenover heb je Bollywood films die het Indiase perspectief laten zien. Als je die twee mooi vanuit de regisseur tegenover elkaar zet, zit je in standplaatsgebondenheid en multiperspectiviteit vanuit het verleden, maar ook vanuit het heden aan de hand van de beweegredenen waarom iets is gemaakt. Denk je dat dit niet te complex is?

R: Nee. Dit ligt er maar net aan welke teksten je pakt om dit te contextualiseren. Als je een recensie pakt die ingaat op de keuzes van de regisseur, dan lepel je dat op; wat prima is, want dat hebben ze nodig. Je kunt ook naar het oeuvre kijken, om te kijken of er een gelijksoortige invalshoek bestaat. Nogmaals dan gaat het niet over het beoordelen, maar het in kaart brengen waarom iemand zo iets zou hebben gemaakt en welke motieven daarachter zouden kunnen liggen?

I: Ja.

R: En die derde bijvoorbeeld. Die derde vraag die je stelt op Opgavenblad 1, over de ontvangst van een film, is een hele goede vraag om te stellen. Want de film wordt uiteindelijk bedoeld om te raken; of dat nou een blijde emotie is of een boze. Vaak wordt zo'n film gemaakt om iets op te roepen. En dan is het dus ook belangrijk voor leerlingen om dat in te leren schatten. Waarom zijn mensen er überhaupt zo boos over? Het voorbeeld van De Oost is daarom natuurlijk ook een lekkere, omdat er tot het ministerie aan toe discussie opgang is gekomen. Het is ook nog een kunstwerk.

I: Denk je dat deze variant ook meehelpt voor het concretiseren van de stof?

R: Nou, ja. Het helpt met name om de relevantie van de stof in het heden te zien, of voor het heden in kaart te brengen. Het zorgt ervoor dat leerlingen beter zicht krijgen op de dynamiek die speelt in de historische context. Bijvoorbeeld doordat je bij variant A op het racisme ingaat en je voert daar een gesprek over, en er komt in het eindexamen iets over racisme terug, als is het maar de verhouding tussen het Britse Rijk en India, dan kun je donder op zeggen dat ze het nog weten. Omdat ze ooit met de neus op de feiten zijn gedrukt, de context van de film: 'he, er is sprake van racisme hier'. Stel dat er een groot publiek debat is gevoerd, dan is dit wel iets wat relevant is om te betrekken.

I: Ik vond het zelf relevant, omdat deze [westerse] geschiedenis altijd iets is dat in de [school]boeken belandt. Waarom hebben we het niet over andere delen van de wereld? En dat er nu meer aandacht is voor Indonesië.

R: Het kantelt het perspectief. Zo'n film draagt daar natuurlijk aan bij. In de jaren '60 zul je niet snel zien dat een film als deze was uitgekomen.

I: Je hebt het over De Oost dan toch?

R: Ja. [Leest variant B voor]. Dit is een verstrengeling van opdrachtdoelen, denk ik [Opgavenblad 2]. Hier heb je meer variant A te pakken, dan B. Maar aan de andere kant vraag je aan leerlingen welk beeld aan hen wordt overgebracht. Eigenlijk is dit een 'dubbeling'

met vraag 1. Ze hebben de motieven van de regisseur in beeld als het goed is. Of dat beeld klopt? Dat maakt dus niet zozeer uit. Het is heel bewust een interpretatie. De regisseur weet immers ook dat die het aan het chargeren is, maar dat doet die dan bewust om de emotie op te roepen.

I: Zou je zeggen bij vraag 2 [Opdrachtenblad 2] het alleen bij die eerste te laten? [Leest variant B voor].

R: Ik denk dat ik 'm weg zou laten [aarzelt]. Nee niet doen. Ik zou die vraag als eerste stellen. En bijvoorbeeld ook vragen welke emoties het oproept bij jou [leerlingen] als kijker: donker gewelddadig of? En daarna de overstap maken naar de motieven van de regisseur. Want die ze je daarin terug.

I: Hier [variant B] zit je meer op de motieven en emoties, dat zit je bij variant A minder. Oké.

R: [Leest variant B voor]. Lijkt mij een goeie vraag [laatste vraag, Opdrachtenblad 2].

I: Is dit niet te veel variant A?

R: Nee, dit hangt af van de kwaliteiten van docent en hangt ervan af hoe dit wordt nabesproken. In en open variant.

I: Dat kan er als *sidenote* even bij?

R: Ja. Dus het antwoord maakt hier niet uit! Misschien komen ze zelf ook wel tot de conclusie: of de historische werkelijkheid wel 100% vast te stellen is. Fontys zijn ze heel radicaal, zij zeggen dat de historische werkelijkheid niet bestaat. Daar kunnen we in ieder geval nooit achter komen.

I: Het is mij ook nooit als dusdanig aangeleerd in Utrecht ofzo. De interpretatie van professoren ligt er natuurlijk wel altijd dik op.

R: Je kunt daar leerlingen toch over na laten denken hier. Regisseur is geen historicus, maar 'wat kunnen we alsnog leren van zo'n film?'

I: Dus eigenlijk zeg je dan dat leerlingen hierdoor een beetje in de huid van historicus kruipen.

R: Ja en tegelijkertijd leren dat een film niet altijd echt gebeurd hoeft te zijn om er een interpretatie van mee te kunnen nemen, of überhaupt ervan te kunnen leren. Echt op nep speelt geen rol bij geschiedenis. Betrouwbaarheid en representativiteit veel meer.

I: Ja dus eigenlijk zou je nog kunnen zeggen dat voor mensen er een beleving is bij een film. Dan zit je op het gevoel, dit kan ook iets historisch zijn eigenlijk.

R: Ja, lijkt mij een heel relevante werkwijze.

I: Fijn, want daar twijfelde ik nog een beetje over bij variant B.

R: Nogmaals als je nog extra aanknopingspunten voor de nabespreking erbij schrijft, dan kan men hier prima mee uit de voeten.

I: Ja dus de nabespreking is echt iets wat goed moet staan.

R: Ja. Vaak bij een tweedeling van een nabespreking krijg je toch dat leerlingen eerder hun had op steken. Ga de discussie dan maar nog aan. Maar eigenlijk is de keuze [tussen *historicus* of *kunstenaar*] van totaal ondergeschikt belang. Je moet eigenlijk kijken naar hoeverre dit verenigbaar is.

I: Ja het is meer gesteld om het beargumenteren aan te wakkeren.

R: Ja dus vind ik de vraag goed, maar we moeten kijken of dit niet te veel de bipolariteit oproept.

I: Ja je moet dit als docent niet te veel gaan invullen.

R: Ja en de standplaatsgebondheid. Zijn historici dat niet?

I: Maar dat vind ik dan wel een gevaarlijk punt, want op een gegeven moment wil je natuurlijk voorkomen dat ze gaan denken dat wij als docenten ook niet altijd de waarheid spreken.

R: Denken ze niet snel hoor, vaak hebben ze geschiedenisdocenten toch wel op een voetstuk staan. Oké, variant C. [Leest variant C voor]. Deze is op verschillende momenten toe te passen en dat is dus omdat je 'm als leermiddel gebruikt?

I: Ja.

R: Prima. [Leest variant C voor].

I: Ik twijfel over de volgorde [van de stappen]?

R: Ja. Je kijkt dus eerst de film en dan het boek?

I: Ja dat heeft potentieel iets van een gevaar.

R: Dat ligt eraan waar je naar opzoek bent natuurlijk. Als je zegt 'kijk het boek zegt iets anders dan de film' dan maakt het denk ik niet zoveel uit. Dan laat je het *gelijk* als interpretatie in het midden.

I: Het gaat erom of ze dan nog oorzaken uit het boek erbij kunnen noemen. Zoals je al zei, het is hoe gewoon een methode. Ze leren een gebeurtenis bekijken en daar oorzaken aan te verbinden.

R: Ja.

I: Eigenlijk is het gewoon meer het aanleren van historische feiten.

R: En dat is prima, dan is het gewoon een leermiddel. Maar ik vind de term *toetsen* hier toch vrij gevaarlijk. Je zou wel kunnen zeggen: leerlingen leren zo om hun kennis te vergelijken met een film.

I: Ik vind het woord *leermiddel* wel mooi eigenlijk.

R: [Leest variant C voor]. Dan krijgen we Opdrachtenblad 1. Dus je gaat kijken wat er in de film naar voren komt. [Leest variant C voor].

I: Dit is op basis van Wilschut.

R: Ja snap ik. Ik denk dat dit een krachtige manier is, maar dat dit op dit moment nog erg open is. We willen ze aan de ene kant een extra beeld laten krijgen, we willen ze een bijdrage laten leveren aan oriëntatiekennis en aan de andere kant zeg je 'ik wil kijken of ze de volledige causaliteit uit het boek kunnen herkennen'. Ik denk dat ik die derde als meer kansrijk acht. Als verwerking om een opdrachtenblad mee op te maken. Voor die eerste twee heb je haast geen handreiking nodig. Bij de causaliteit ga je meer in op de verwerking. Dat is ook het interessante van die film. Daar is vaak sprake van een monocausale representatie. Het is allemaal op elkaar volgend, omdat je anders snel de draad kwijtraakt. In een leerboek is dit genuanceerder beschreven. Hierdoor kun je het gesprek aangaan 'welke gevolgen missen hier?', waardoor je meer het leren zichtbaar maakt. Je wilt weten wat leerlingen al van die periode weten en wanneer ze dit herkennen in die film. Dan is causaliteit een handige kapstok om dit aan op te hangen, maar dan zou ik toch die volgorde omdraaien. Dus dan zou ik toch eerst dat leerboek behandelen en dan met leerlingen een schematisering van de stof maken en dan de film daarnaast. En dan de conclusie opmaken.

I: Ja dus, oké. Ik vind deze vorm het meest ingewikkeld. Voor docenten gaat dit de meeste impact hebben, omdat docenten films toch meestal wel inzetten voor feitenkennis aanleren. Bijvoorbeeld met de LIO-dag, waar iemand zei dat ze Michiel de Ruyter op school keken en deze film dan toetsten. Dit wil ik dan wel wat gefundeerder neerzetten.

R: Ja.

I: Ik denk dat causaliteit wel een mooie is, ik worstel ermee welke kant ik hiermee op wil.

R: Dat komt met name door het herkennen van het leerboek in de film, dan zegt nog niet zo gek veel. In de film noemen ze mensen ook gewoon bij naam.

I: Het lastige is dat ik Wilschut gebruikt heb in mijn theoretisch kader. Die geeft wel aan speelfilms te kunnen gebruiken, maar maakt vervolgens in zijn voorbeeld gebruik van een historische beeldbron. Hij heeft drie orde vragen bedacht en dit als raamwerk opgezet als manier om beeldbronnen te analyseren, maar dan moeten ze ook wel voorkennis hebben. Alleen dan is de vraag 'wat levert dit je eigenlijk op?'.

R: Ja precies. Het kan een soort instap zijn voor je les. Maar ook dat is meer een *showstarter* dan dat het een hele diepgaande leerervaring is. De interpretatie die jij voorstel [maak ene vergelijking tussen tekstboek en film] dan ga je het toch hebben over die inhoud. Hier staat de inhoud centraal, bij A en B was dat minder. En vervolgens vraag je hen eigenlijk ook om dit wendbaar toe te passen, wat we eigenlijk willen met oriëntatiekennis.

I: Dus je zegt eigenlijk dat causaliteit wel interessanter is?

R: Denk ik.

I: Omdat je dan meer waarde hecht aan de film eigenlijk?

R: Ja denk ik, omdat je de films gebruik als een andere interpretatie dan hoe dit in het boek staat. Je doet hier een beroep op historisch redeneren; ook oorzaak-gevolg. Ik denk dat dit wel een makkelijke is. Dit kun je in veel meer films toepassen.

I: Ook mooi voor docenten die met de klas nog niet zo ver zijn. Kan zelfs in havo 3 gebruikt worden.

R: Ja. Nou dat was ‘m wel denk ik toch.

I: Ja dat was het hele boekje inderdaad.

R: Zal ik deze [ontwerpcriteria] er dan voor de gein nog een laatste keer naast leggen?

I: Ja, dan kunnen we er nog een soort eindconclusie aan verbindingen.

R: Filmopdrachten sluiten aan op het curriculum, maar je zou nog wat strakker mogen verwijzen naar de eindtermen. Hebben een heldere afbakening in ruimte en tijd en het is de moeite waard om dit ook na te leven in de opdrachten die je met de leerlingen beleeft; zodat je naar een bepaalde verhouding aan het zoeken bent van variant A. De interpretatie van de communicatie tussen Victoria en Badul Karim. Dat je een doel stelt zodat je dieper kunt kijken. En dit niet openlaat, omdat je als docent te veel moet bijsturen. Sluit aan op de historiografie, dit hadden we gekoppeld aan beeldvorming meen ik?

I: Ja.

R: Het voordeel is dat je eigenlijk drie benaderingen hanteert: bij C vergelijk je maat laat je het *gelijk* in het midden, bij B ga je kijken waarom mensen überhaupt een film maken en bij A ga je eigenlijk kijken naar de betrouwbaarheid. Dus de betrouwbaarheid komt eerder bij A naar voren, dan bij B; waar het gaat over de standplaatsgebondenheid van de maker. Dus dat is heel mooi, dat je drie verschillende bandering najaagt.

I: Het is dus *betrouwbaarheid* voor A, B is *standplaatsgebondenheid* en optie C is *causaliteit*.

R: Ja, maar die causale verbanden zou ik meer zien als vergelijkingsmiddel tussen de leerboek tekst en de film.

I: Dus meer als middel om een bruggetje te maken?

R: Ja precies. En het is een nevendoeel, want je werkt met leerlingen wel aan denken over causaliteit, maar je hebt het niet over oorzaken en gevolgen, of een indirect of een direct gevolg. Je kunt het wel eventueel hebben over *significantie* van zo’n oorzaak: als die wordt weggelaten in een film, waarom is dat dan? Maar je gaat een iets ander gesprek houden dan.

I: In mijn context zou ik het alleen even herhalen wat het ook alweer was. Dat is misschien iets dat wel opgenomen kan worden in de handleiding voor docenten?

R: Ja dat is wel een goed idee. [Leest ontwerpcriteria voor]. Dus dan hebben we het erover gehad dat je *toets* als *leermiddel* kunt beschouwen. *Bron* als historische verbeelding van de werkelijkheid en *erfgoed* als interpretatie van het verleden. Dus de ene probeert het na te

bootsen, als je het als bron gaat beschouwen en bij de andere kijken we meer naar wat men ermee wilt zeggen.

I: Ja.

R: Oke. [Leest ontwerpcriteria voor].

I: Zou je op basis van wat je nu ziet een inschatting kunnen maken? [Of er sprake is van concretisering].

R: Ja dat doen ze denk ik alle drie. Zeker wel. Ook omdat het een extra beeld vormt, en omdat je er dieper op ingaat waarom we het überhaupt hebben over het Britse Rijk? Eigenlijk wat de historische significantie is en waarom er nu nog steeds films over worden gemaakt. Het lijkt in zekere zin concretisering van de stof, maar dat is eerder een neveneffect van je opdrachten, behalve bij C. Dat jaag je daar gewoon na bij C.

I: Ja dat is in feit wel gewoon het doel van de scriptie, concretiseren. Maar nu zeg je het is meer een neveneffect?

R: Ja, maar dat is niet erg. Want als je films alleen als concretisering wilt beschouwen had je eigenlijk dit lespakket niet hoeven te maken. Docenten doen dat eigenlijk nu al door een film aan te zetten in de klas. Bijvoorbeeld door Michiel de Ruyter te kijken. Dat is zuiver. Vakdidactisch kom je daar natuurlijk niet heel ver mee. Het is altijd een nevendoeel met zo'n opdrachtenopzet. Als je alleen als doel had te concretiseren had je dit natuurlijk niet hoeven doen. Het is juist de kracht dat je hier op drie verschillende manier bezig gaat met de medium film. [Leest ontwerpcriteria voor]. Filmopdrachten zijn kleinschalig, mits je voldoende toespitst hierop; je voldoende hun blik gestuurd krijgt. [Leest ontwerpcriteria voor]. En daar hebben we het ook over gehad, dat je net iets meer het geheim van de chef uit de doeken mag doen, waarom het handig is om deze stappen te zetten.

I: Ja precies. En de opzet eigenlijk omdraaien, dus de uitgewerkte opdrachten naar voren halen en naar achter verplaatsen dat ze zelf ook nog iets kunnen fabriceren?

R: Ja.

I: De hoofdzaken zijn de opdrachten. Nou top.

R: Mooi materiaal! Ik ben erg benieuwd.

I: Ja ik ook.

b. Codering interview

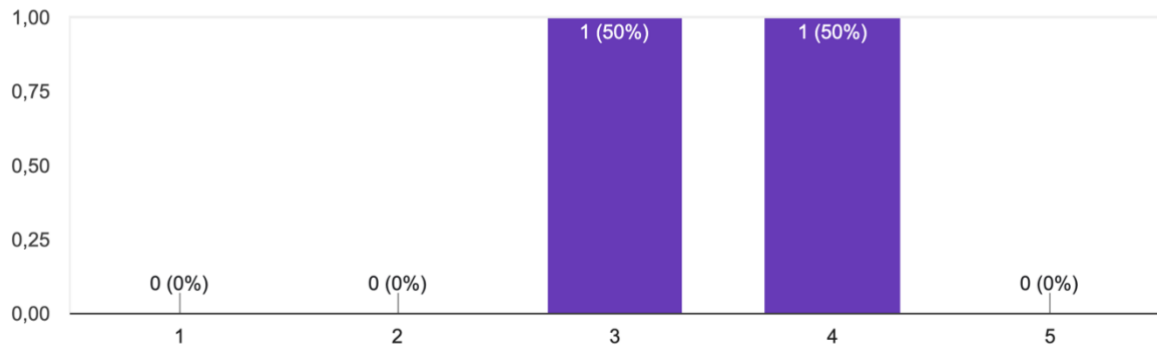
Tekstfragment	Open coderen
‘Dan is het dus eigenlijk meer een leermiddel?’	Termgebruik (versie c)
‘Als je een klein deel gaat bekijken met de leerlingen, dan kun je dit helder afbakenen en er dieper op ingaan.’	Toepasbaarheid, effectiviteit en wensen docenten
‘Je zou bij het instrueren een klein stukje verduidelijking voor de docent toe kunnen voegen.’ ‘Het kan gewoon in twee zinnen.’	Theoretisch onderbouwen
‘In ronde 1 beargumenteer ze eigenlijk niet? Maar, gebruiken ze de argumentatie van de schrijver van die tekst.’ ‘Door het een <i>historische boodschap</i> te noemen dek je het alleen te veel toe. Je kunt haast vragen wat is het <i>moraal</i> van het verhaal? Hoe wil de film dat je Abdul Karim ziet?’ ‘Welke boodschap wil de regisseur overbrengen?’. Want <i>overbrengen</i> en <i>begrijpen</i> is wel wat anders. Dus, welk beeld wil de film dat je ziet en hoe doen ze dat?’	Termgebruik (versie a)
‘Je pleit in het voorblad eigenlijk al voor optie A?’ ‘Dan is het logisch om ook de nabespreking op deze manier op te delen.’ ‘Je zou de uitleg ook al bij de doelen kunnen noemen. A gaat over historische betrouwbaarheid, B gaat over standplaatsgebondenheid; zuiver standplaatsgebondenheid, zonder <i>oordelen</i> .’ ‘Variant A kun je omschrijven als redeneren met een bron, en variant B redeneren over een bron.’	Voorblad
‘Zou ik je handleiding uitbouwen: specifiek benoemen welke eindtermen je hier naar voren laat komen. Dat geeft net iets meer duiding. Hierdoor zet je dit beter in de markt.’	Eindtermen beschrijven
‘Het <i>hoe</i> [instructiebad] mag uitgebreid worden.’	Instructie (versie a)
‘Representativiteit is al een heel complex begrip. Waar wij vaak kritisch op zijn voor het centraal examen zijn de waarom-is-dit-niet-een-betrouwbare-bron-vragen.’ ‘Welke hulpmiddelen kun je hier eigenlijk aanbieden om het voor havo-leerlingen concreter te maken? Waar moet ik dan naar kijken?’ ‘Je kunt zeggen bijvoorbeeld dat er discussie is bij een bepaalde bevolkingsgroep over een film. Dan geef je ze [leerlingen] wat scherper mee op welke doelgroep ze moeten gaan letten.’ ‘De eerste zin uit het opdrachtblad is de plek waar je de vraag kunt specificeren voor leerlingen [richtvraag]. Een vraag die je lekker controversieel acht.’ ‘Je bent dan opzoek naar een algemene vraag. Leerlingen hebben vaak meer nodig, in het kader van taalgericht vakonderwijs, moet je al voldoende taalsteun aanbieden voor hen om eigenlijk een <i>leesdoel</i> te vormen: waarnaar ben ik opzoek?’ ‘Nogmaals dan gaat het niet over het beoordelen, maar het in kaart brengen waarom iemand zoiets zou hebben gemaakt en welke motieven daarachter zouden kunnen liggen?’	Afbakenen opdracht (versie a), taalgericht vakonderwijs
‘Als jij opdrachten aanlevert, waarmee leerlingen aan de slag kunnen, dan bespaar je daarmee les- en voorbereidingstijd.’ ‘Ja gewoon omdraaien. De ingevulde vorm in plaats van de mallen.’	Kant-en-klare opdrachten maken (laatste ontwerpcriterium)
‘Je kunt het haast doordenken tot de <i>Woke</i> denkbeelden: ‘we mogen de inheemse bevolking die nu racistisch bejegend wordt niet kwaad afschilderen, want dan komt er mogelijk protest’	Verbinding met het heden

'Het helpt met name om de relevantie van de stof in het heden te zien'	
'Dit is een verstrengeling van opdrachtdoelen, denk ik [Opdrachtenblad 2]. Hier heb je meer variant A te pakken, dan B.' 'Ze hebben de motieven van de regisseur in beeld als het goed is. Of dat beeld klopt? Dat maakt dus niet zozeer uit.' 'Ik denk dat ik 'm weg zou laten [aarzelt]. Nee niet doen. Ik zou die vraag als eerste stellen. En bijvoorbeeld ook vragen welke emoties het oproept bij jou [leerlingen] als kijker: donker gewelddadig of? En daarna de overstap maken naar de motieven van de regisseur. Want die ze je daarin terug.'	Aanpassen opdracht (versie b)
'Dus het antwoord maakt hier niet uit! Misschien komen ze zelf ook wel tot de conclusie: of de historische werkelijkheid wel 100% vast te stellen is.' 'Vaak bij een tweedeling van een nabespreking krijg je toch dat leerlingen eerder hun had op steken. Ga de discussie dan maar nog aan. Maar eigenlijk is de keuze [tussen <i>historicus</i> of <i>kunstenaar</i>] van totaal ondergeschikt belang. Je moet eigenlijk kijken naar hoeverre dit verenigbaar is.' 'Ja dus vind ik de vraag goed, maar we moeten kijken of dit niet te veel de bipolariteit oproept.'	Nabespreken (versie b)
'Ja en tegelijkertijd leren dat een film niet altijd echt gebeurd hoeft te zijn om er een interpretatie van mee te kunnen nemen, of überhaupt ervan te kunnen leren.'	Doelen (versie b)
'Maar ik vind de term <i>toetsen</i> hier toch vrij gevaarlijk. Je zou wel kunnen zeggen: leerlingen leren zo om hun kennis te vergelijken met een film.'	Termgebruik (versie c)
'Ik denk dat dit een krachtige manier is, maar dat dit op dit moment nog erg open is.' 'ik wil kijken of ze de volledige causaliteit uit het boek kunnen herkennen'. 'Dat is ook het interessante van die film. Daar is vaak sprake van een monocausale representatie. Het is allemaal op elkaar volgend, omdat je anders snel de draad kwijtraakt. In een leerboek is dit genuanceerder beschreven. Hierdoor kun je het gesprek aangaan 'welke gevolgen missen hier?'	Aanpassen opdracht naar causaliteit (versie c)
'Maar dan zou ik toch die volgorde omdraaien. Dus dan zou ik toch eerst dat leerboek behandelen en dan met leerlingen een schematisering van de stof maken en dan de film daarnaast.'	Opzet aanpassen (versie c)
'Ja dat doen ze denk ik alle drie. Zeker wel. Ook omdat het een extra beeld vormt, en omdat je er dieper op ingaat waarom we het überhaupt hebben over het Britse Rijk?'	Maken deze opdrachten de context concreter voor leerlingen?
(I)'En de opzet eigenlijk omdraaien, dus de uitgewerkte opdrachten naar voren halen en naar achter verplaatsen dat ze zelf ook nog iets kunnen fabriceren?' 'Ja.' 'De hoofdzaken zijn de opdrachten. Nou top.'	Totale opzet

Bijlage 10 – Evaluatieronde 1: focusgroep geschiedenisdocenten

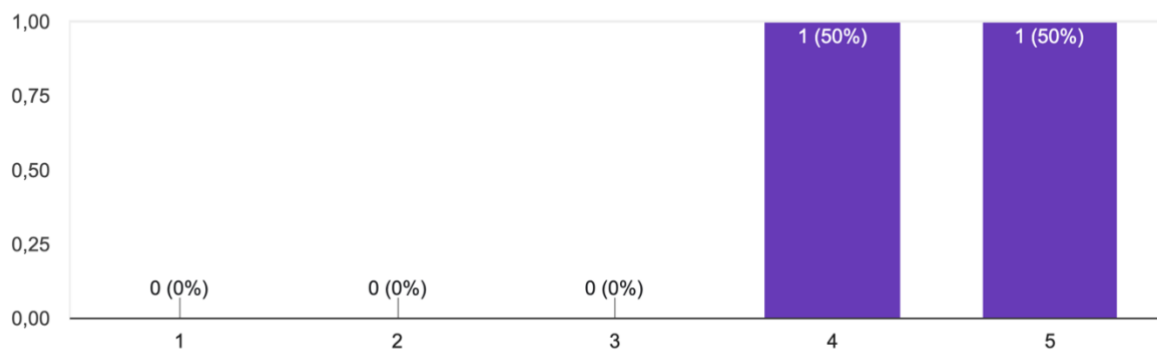
Stelling: de filmopdracht (bijlage) sluiten aan op het curriculum

2 antwoorden



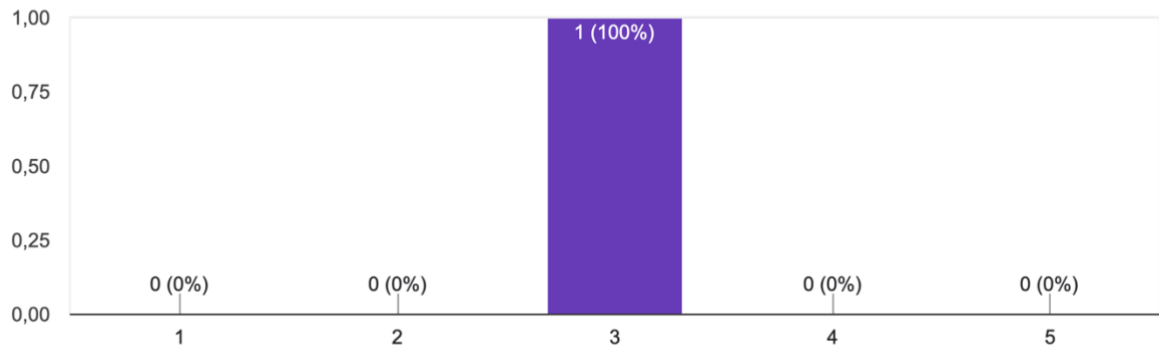
Stelling: de filmopdracht (bijlage) is helder afgebakend in termen van tijd en ruimte

2 antwoorden



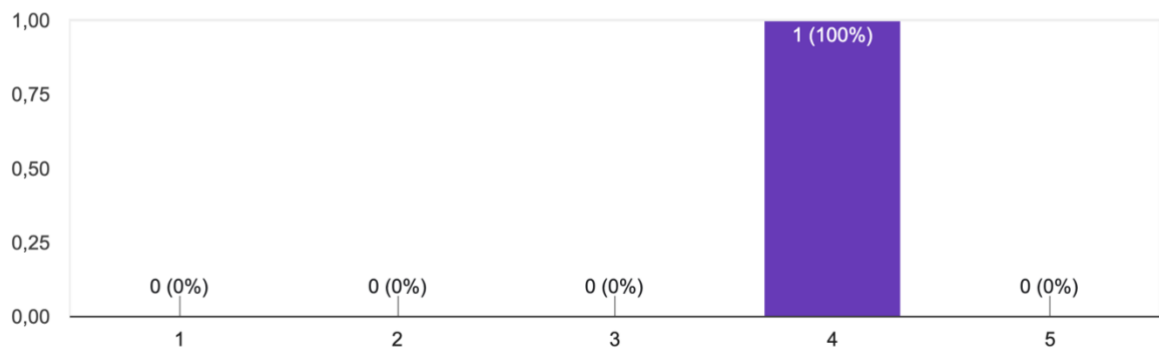
Stelling: de filmopdrachten (hele boekje) sluiten aan op de historiografie

1 antwoord



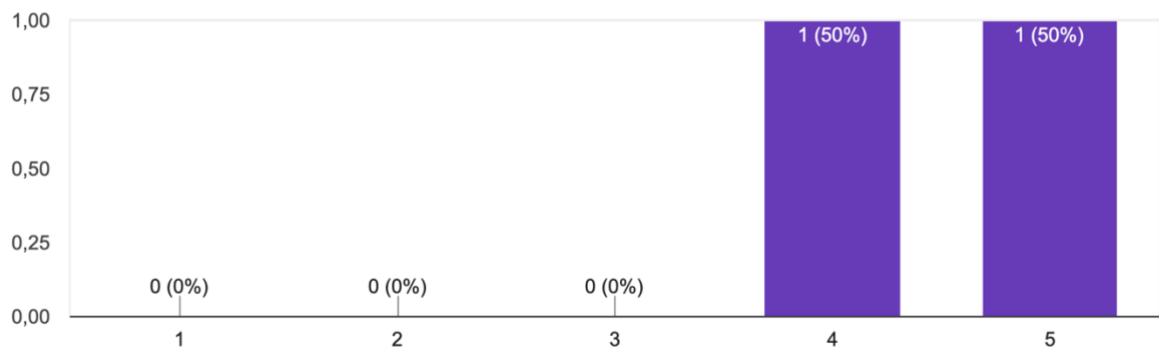
Stelling: de opdrachten gebruiken film als bewegende beeldbron

1 antwoord



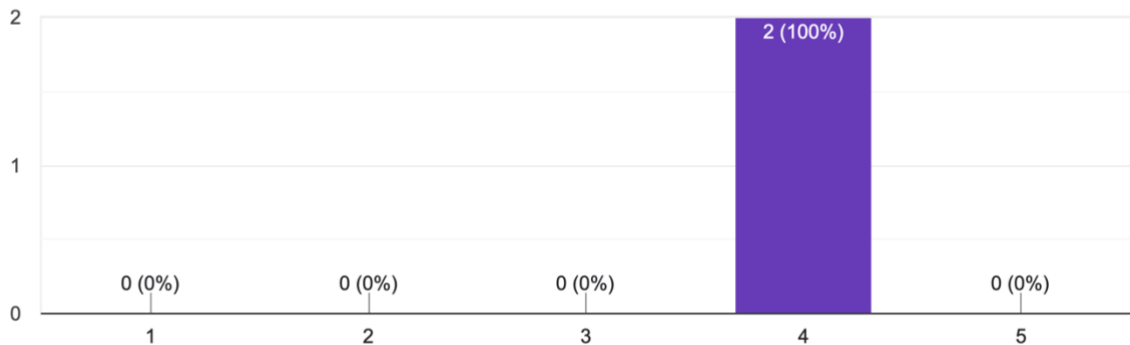
Stelling: de opdrachten gebruiken film om te toetsen, als bron en als erfgoed

2 antwoorden



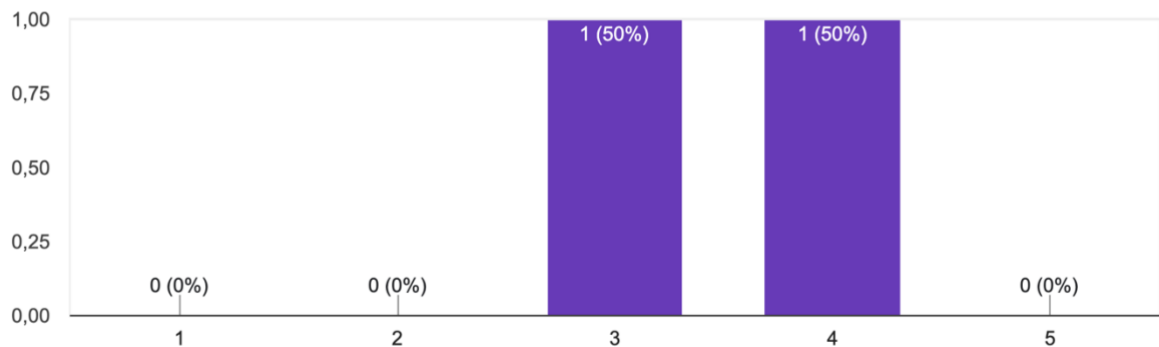
Stelling: ik denk dat deze opdrachten ervoor gaan zorgen dat leerlingen een concreter beeld krijgen van de stof

2 antwoorden



Stelling: de opdrachten zijn kleinschalig, bruikbaar en volledig

2 antwoorden



Eventuele aanvulling bij bovenstaande antwoorden: 2 antwoorden

Lijst met suggesties qua films/filmfragmenten.

Ik vond de stellingen lastig te beantwoorden/beoordelen. Pas als de opdrachten invulling krijgen (zoals je bij A gedaan hebt) zijn sommige stellingen beter te beoordelen. Ik denk dat de opdrachten goed bruikbaar zijn om een beeld van het verleden te krijgen, zodat het meer gaat leven voor leerlingen. Ik denk dat de link met de stof/syllabus wel sterker kan (als dat je doel is). Variant B vind ik een mooie, verdiepende opdracht.

Eventuele aanmerkingen, tips of tops?

2 antwoorden

De opdrachten zijn praktisch en makkelijk in te zetten voor meer bewustzijn/beeldvorming bij de leerlingen van deze tijd.

Ik heb nog wel tips voor de vormgeving/indeling van de opdrachten zodat het voor docenten makkelijker in te zetten is. Bijvoorbeeld bij de introductie meer uitleggen over de varianten. Dat

werd me nu pas duidelijk bij het bekijken van het vragenblad van de leerlingen. Ik kan mondeling nog wel even toelichten wat ik bedoel. Leuk idee om zowel een uitgewerkte opdracht te maken als manieren om zelf een opdracht te maken als docent! Die voorbeeldopdrachten hebben docenten denk ik wel nodig om zelf opdrachten te gaan maken (om te zien wat de bedoeling is en geïnspireerd te raken). Misschien eerst de voorbeeldopdrachten weergeven?

Bijlage 11 – Prototype 2

Opdrachten voor geschiedenisfilms over Het Britse Rijk 1585-1900

Doelgroep

Havo bovenbouw.

Opdrachten

1. Betrouwbaarheid van geschiedenisfilms – een uitwerking van *Victoria & Abdul* (2017) bij de tweede leidende vraag uit de context Het Britse Rijk;
2. Standplaatsgebondenheid en geschiedenisfilms – een uitwerking van *The Patriot* (2000) bij de eerste leidende vraag uit de context Het Britse Rijk;
3. Geschiedenisfilms als leermiddel – een uitwerking van *Victoria & Abdul* (2017), *The Patriot* (2000) en *Peterloo* (2019) bij de leidende vragen uit de context Het Britse Rijk.

Algemeen

Bijna iedere geschiedenis docent heeft wel eens een geschiedenisfilm gekeken in de klas. Door leerlingen wordt dit vaak als leuk ervaren. Audiovisuele ondersteuning zorgt ervoor dat leerlingen de stof beter kunnen onthouden, daarnaast krijgen leerlingen ook een beter beeld van de desbetreffende tijdsperiode.

Het is didactisch verantwoord om films niet ‘zomaar’ in de klas te kijken. Films werken beter als daar concrete opdrachten aan worden verbonden. In deze opdrachtenbundel zijn drie opdrachtvormen uitgewerkt om geschiedenisfilms in de klas te kijken met leerlingen. Deze opdrachten gaan over de historische context Het Britse Rijk. Deze context wordt door leerlingen en docenten als abstract ervaren. Geschiedenisfilms dragen bij aan het concretiseren van deze context en zorgen voor beeldvorming bij leerlingen over dit tijdperk.

Verschillende vormen

De eerste opdracht ‘Betrouwbaarheid van geschiedenisfilms’ raakt aan het historische besef (domein A) van havo-leerlingen doordat ze gaan analyseren in hoeverre de filmfragmenten uit de film *Victoria & Abdul* (2017) betrouwbaar zijn. Dit gaan leerlingen doen door tekstfragmenten uit de biografie *Victoria* van Julia Baird te lezen. De inhoud van deze tekst komt overeen met de fragmenten uit de film. Leerlingen kunnen zo zelf gaan bepalen in hoeverre zij vinden dat de film een historisch betrouwbaar beeld neerzet.

Historici en didactici zijn het erover eens dat geschiedenisfilms benaderd moeten worden als historische beeldbronnen. Dit betekent dat eenzelfde soort bronkritiek geldt als bij het benaderen van primaire en secundaire bronnen. Dit is voor leerlingen interessant, omdat zij zo kunnen oefenen met historisch besef (domein A). Ook leren leerlingen kritisch te kijken naar films, een medium dat door deze doelgroep gretig wordt afgenomen.

De tweede opdracht ‘Standplaatsgebondenheid van geschiedenisfilms’ raakt ook aan het historisch besef (domein A) van leerlingen doordat ze de standplaatsgebondenheid van de regisseur van de film *The Patriot* (2000) gaan analyseren. Deze ‘omstreden’ film heeft veel teweeggebracht in het collectief geheugen van Amerika tussen 1995 en 2000. Het publieke debat in Amerika was sterk verdeeld, en zowel voor- als tegenstanders van deze film grepen het verleden van Amerika aan om hiermee hun standpunt(en) te bevestigen. Voor leerlingen interessant om nader te bestuderen.

Het uitgangspunt in deze opdracht is dat films bekeken worden vanuit de reflectiethese. Dit wel zeggen dat geschiedenisfilms vaak bepaalde waarde en normen uit het heden uitdragen. *The Patriot* is een uitstekende film om leerlingen te laten oefenen met vaardigheden uit domein A.

De laatste opdracht ‘Geschiedenisfilms als leermiddel’ gebruikt films op de klassieke manier. Leerlingen bekijken filmfragmenten en leren hierdoor over de historische context. In de opdracht wordt causaliteit centraal gesteld. Leerlingen bekijken welke oorzaken en gevolgen in de stof worden genoemd voor de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog, de Indiase Soldatenopstand en de emancipatie van de arbeidersklasse in Groot-Brittannië aan het begin van de negentiende eeuw. Drie filmfragmenten die (apart) in de klas kunnen worden gebruikt om leerlingen een beter beeld te geven van de tijd, maar voornamelijk zodat leerlingen kunnen oefenen met het herkennen en leren van de oorzaken en gevolgen bij gebeurtenissen uit de context.

Veel docenten gebruiken films in de klas op deze manier. Didactici stellen dat het goed is om de opdrachten concreet te maken, zodat leerlingen er iets van leren en het kunnen verbinden aan de stof.

Tot slot is het erg belangrijk dat u als docent wijst op de gevaren van geschiedenisfilms voor de beeldvorming bij leerlingen. Benoem in de klas dat films een creatieve verwerking zijn van gebeurtenissen uit de geschiedenis, en dat filmmakers hiervoor een andere ‘taal’ hebben dan in boeken en teksten. Filmmakers werken immers ook met speciale effecten, zoals muziek of

andere vormen van visuele ondersteuning. Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen de stof beter onthouden met visuele ondersteuning, bijvoorbeeld geschiedenisfilms. Maar daarvoor is het wel belangrijk dat leerlingen altijd op bovenstaande worden gewezen. Ook is het van belang om niet af te wijken van de opdrachtvolgorde in deze opdrachten. Leerlingen gaan eerst een tekst lezen en daarna pas de fragmenten bekijken, als u dit omdraait wordt de kans groter dat leerlingen filmfragmenten als 'historische werkelijkheid' aannemen - in hoeverre een historische werkelijkheid uiteraard daadwerkelijk te bepalen is.

Didactische achtergrond

De leeractiviteiten rondom opdrachten bij geschiedenisfilms:

- Laten leerlingen een beeld vormen van de historische context Het Britse Rijk 1585-1900;
- Laten leerlingen historische vaardigheden toepassen (domein A): niets is vanzelfsprekend. Ook filmmakers willen een bepaald beeld van het verleden neerzetten, net als in bronnen over het verleden waar leerlingen mee in aanraking komen (zowel primair als secundair).

Victoria & Abdul (2017)

INSTRUCTIE DOCENT

Doelen

Leerlingen gaan met deze oefening de film *Victoria & Abdul* (2017), gemaakt door Stephen Frears, analyseren op betrouwbaarheid. In deze opdracht wordt de film benaderd als een ‘bewegende beeldbronnen’. Net als geschreven bronnen, kunnen geschiedenisfilms ons iets leren over het verleden. De Australische wetenschapper John O’Conner pleit er dan ook voor om historische vaardigheden te gebruiken om deze films te analyseren.

Omdat leerlingen veel in aanraking komen met geschiedenisfilms, vanwege het huidige digitale tijdperk, is het verstandig dat zij hier kritisch naar leren kijken. Leerlingen passen historische vaardigheden toe door een tekstbron te lezen en die naast filmfragmenten te leggen. Deze volgorde is van belang, omdat leerlingen anders een vertekend beeld kunnen krijgen van het verleden. Een historische film is namelijk een artistieke weergave van gebeurtenissen uit de geschiedenis. Als leerlingen dit niet met een kritische blik bekijken, bestaat de kans dat zij het als waarheid gaan zien. Door eerst een (semi-)wetenschappelijke tekst te lezen, kan dit voorkomen worden.

Deze opdracht sluit aan op de volgende eindtermen uit het examenprogramma voor de havo (vanaf 2018). De leerling kan:

- Voor een vraag bruikbaar bronnenmateriaal verwerven en gegevens eruit selecteren;
- In het kader van een historische vraagstelling verklaringen geven voor historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen;
- Bij het geven van een oordeel over het verleden rekening houden met het onderscheid tussen feit en meningen;
- Tijd- en plaatsgebondenheid van interpretaties en oordelen afkomstig van personen uit het verleden en afkomstig van hedendaagse personen, onder wie hij zelf;
- De rol van waardepatronen in het heden en verleden;
- Het ondersteunen van uitspraken met behulp van argumenten.

Beginsituatie

De historische context Het Britse Rijk (of de bijbehorende leidende vraag) is behandeld.

Tijdsduur

20-30 minuten

Vorbereiding

Voor iedere leerling moeten de Opdrachtenbladen 1 en 2 zijn klaargezet (online) of gekopieerd.

Instructie

Wat: Vandaag gaan jullie filmfragmenten uit de film *Victoria & Abdul* bekijken en analyseren op betrouwbaarheid. Hiervoor ga je een tekst lezen uit een historisch boek over het leven van koningin Victoria, toentertijd de langst regerende vorst van het Britse Rijk.

Hoe: Er is discussie ontstaan over de inhoud van de film. Historici stellen dat de film een te positief beeld laat zien van Abdul Karim en zijn rol aan het hof. Jullie gaan over deze band tussen Victoria en Abdul een tekst lezen uit een biografie, en daarna de filmfragmenten bekijken. De vraag die voorligt is: in hoeverre klopt het beeld van Abdul Karim dat in de film wordt afgebeeld?

Waarom: Er worden veel geschiedenisfilms- en series gemaakt. Sommige elementen uit deze films kloppen, maar andere ook niet. Het vak geschiedenis is daarom belangrijk, omdat je hierdoor kritisch leert kijken naar het verleden en hoe we in het heden met dit verleden omgaan. Daarnaast is de historische context Het Britse Rijk een groot geschiedenisonderwerp. Hierdoor kan het lastig zijn om een beeld te hebben van die tijd. Films zijn een creatieve manier om gebeurtenissen uit te beelden. Films kunnen dus bijdragen om een beeld te krijgen van de historische context.

Uitvoering

Uitdelen aan leerlingen: instructieblad en werkblad

Ronde 1 (10 minuten)

Leerlingen gaan zelfstandig aan de slag met stap 1 (Opdrachtenblad 1). Maak hierna klassikaal een tussenconclusie op.

Ronde 2 (15 minuten)

Ga verder met stap 2. Bekijk de fragmenten en laat leerlingen opdrachtblad 2 invullen. Sluit hierna af met de nabespreking.

Let op: *benoem altijd dat geschiedenisfilms een artistieke weergave zijn van historische gebeurtenissen en dat dit niet als feiten kunnen worden beschouwd.* Dit is belangrijk, omdat uit onderzoek is gebleken dat leerlingen dit anders wel zo gaan beschouwen.

Nabespreking

Inhoud

Na de eerste stap worden de antwoorden besproken. Meerdere antwoorden en analyses zijn mogelijk. Het is van belang dat leerlingen inzien dat de dagboeken van Victoria bijna verloren zijn gegaan en dat het imago van Victoria na haar dood is bijgestuurd. Ook laat de bron zien dat de band van Abdul Karim met Victoria innig was, maar dat hij ook geheime informatie doorspeelden aan vijanden van het Britse Rijk, wat het aannemelijker maakt voor de hofhouding om aan zijn intenties te twijfelen. Tegelijkertijd komt ook naar voren dat er sprake was van racisme aan het Britse hof en dat Victoria hiertegen optrad, wat uitzonderlijk is voor die tijd en voor iemand met haar positie.

Dan worden de filmfragmenten bekeken. Kijk hierna met de klas naar de betrouwbaarheid van de film. In de film wordt Abdul Karim onschuldiger gemaakt dan dat hij in werkelijkheid was. Mogelijk heeft de filmmaker dit gedaan om meer ruimte te geven aan het racisme dat aan het hof heerste. Hierover kan met de klas het gesprek aangegaan worden. Stel dat de filmmaker dit wel had laten zien, was het beeld dan significant anders geweest?

Aanpak

Vraag leerlingen om een kritische analyse, waarin ruimte blijft voor meerdere antwoorden. De opdrachten bieden voldoende taalsteun voor leerlingen om te focussen. In de nabespreking ligt de nadruk op Abdul Karim en zijn relatie met de hofhouding. Hierdoor krijgen leerlingen inzicht in de tijdsgeest van toen. Met name hoe in het Britse Rijk, vanuit de bestuurlijke elite, naar India werd gekeken.

Ook moet er stilgestaan worden bij de vaardigheden zoals hierboven, doormiddel van de eindtermen, beschreven staan. Leerlingen leren over betrouwbaarheid van historische beeldvorming en hoe het verleden wordt uitgebeeld in de film Victoria & Abdul. Indien mogelijk kan worden afgesloten met de vraag waarom leerlingen deze opdracht hebben gedaan en waarom dit beter kan werken dan een uitleg van de docent.

Vervolg

Nog een filmfragment bekijken, bijvoorbeeld voor een andere leidende vraag. Of leerlingen zelf films laten zoeken, die de docent later kan uitwerken in een opdracht.

Varianten

Opdrachtvorm kan ook voor series en documentaires. Eventueel ook posters/propaganda of schilderijen uit een historische periode.

Fragmenten¹⁵⁸

Hyperlinks:

1. [Eerste ontmoeting](#)
2. [Andere religie, gewoontes en gebruiken](#)
3. [Conflict aan het hof](#)

Zoektermen:

1. Te vinden onder de zoekterm: Victoria & Abdul (2017) - Absolutely No Eye Contact Scene (1/10) | Movieclips
2. Te vinden onder de zoekterm: Victoria & Abdul (2017) - You Really Are Beautiful Scene (5/10) | Movieclips
3. Te vinden onder de zoekterm: Victoria & Abdul (2017) - I Will Be Courteous Scene (7/10) | Movieclips

¹⁵⁸ Zie bijlage 1 voor ondertiteling.

Victoria & Abdul

INSTRUCTIE LEERLINGEN

Opdracht

Recent is het dagboek van Abdul Karim ontdekt. De 24-jarige Karim kwam in de negentiende eeuw van India naar Engeland om het gouden jubileum (vijftig jaar op de troon) van koningin Victoria te vieren. Hij moest daar komen werken als tafelbediende. Nog geen jaar later had Karim zich weten op te werken als persoonlijke leraar van Victoria en had hij een vooraanstaande positie aan het hof verkregen. Deze gebeurtenis is in 2017 verfilmd in *Victoria & Abdul* gemaakt door de Ierse regisseur Stephen Frears. ***Op deze film kwam kritiek vanuit wetenschappers, want werd Abdul Karim niet te positief afgebeeld?*** Deze vraag gaan we in deze opdracht proberen te beantwoorden.

Achtergrondinformatie

Koningin Victoria was de langst regerende vorstin van het Britse Rijk. Haar regeerperiode besloeg ongeveer de helft van de periode die we in de historische context Het Britse Rijk behandelen. Victoria wordt genoemd bij de Indiase soldatenopstand van 1857. Hierna werd zij keizerin van India.

Het subcontinent India werd een belangrijk afzetgebied voor de Britse industrie. De kolonie was vooral van economisch belang. Dit maakte dat door de Britse heersende klasse vooral werd neergekeken op de inwoners van India. Volgens wetenschappers werkt dit nog steeds tot in het

Ronde 1

Lees de bron,

Maak daarna de opdrachten op Opdrachtenblad 1.

Ronde 2

We bekijken de filmfragmenten,

Maak daarna de opdrachten op Opdrachtenblad 2.

Victoria & Abdul

Ronde 1

Lees de tekst.

BRON 1

De 76-jarige dochter van de voormalige Koningin Victoria had in 1933 de opdracht gekregen om de dagboeken van haar moeder opnieuw op te schrijven. Er was alleen één probleem, ze besloot na het overschrijven de originele fragmenten te verbranden. Gelukkig heeft de bibliotheekbeheerder van Windsor Castle, waar de documenten lagen, besloten om eerst een kopie te maken, voordat ze werden verbrand.

'Volgens een voorzichtige schatting heeft Victoria tijdens haar regeerperiode gemiddeld 2500 woorden per dag geschreven, in totaal ongeveer 60 miljoen woorden. Maar veel van dit materiaal is opgepoetst, bijgewerkt of verdwenen. Talloze papieren zijn door haar familie verbrand, met name alle correspondentie die maken had (...) haar Indiase bediende Abdul Karim.'

BRON 2

'Toen Victoria in 1887 tijdens de viering van haar gouden jubileum in haar koets de paleispoorten uit reed, werd ze gevolgd door de intense blik van een lange, magere Indiase man achter een van de ramen. Abdul Karim had het verzoek gekregen om de inmiddels achtenzestigjarige koningin tijdens haar jubileumjaar te bedienen. Met zijn charme wist hij al snel haar vriendschap te bemachtigen. De toen nog maar vierentwintigjarige Karim zou voor Victoria het beste vertegenwoordigen wat het rijk te bieden had. Hij sprak haar over de bijzondere tradities van India, de 'parel in haar kroon', en vertelde haar over de bijzondere cultuur en geschiedenis van zijn land. Hij leerde haar ook zijn taal en bereidde heerlijke curry's voor haar.'

'Hij maakte snel carrière aan het hof en in 1888 werd de trotse Karim tot officiële Munshi, klerk, van de koningin benoemd'

BRON 3

'Victoria gaf hem een groot stuk land in Agra [India], een gemeubileerde bungalow bij Windsor [kasteel in Engeland] en een huisje bij Osborn en Balmoral [buitenverblijven van de koningin].'

'Sinds het begin van de jaren negentig was Karim een vast onderdeel van het hof. In 1893 ging hij een half jaar op verlof naar India en bracht zijn vrouw meer terug naar Engeland. Twee andere 'echtgenotes', die Karim 'tantes' noemde, volgden, samen met andere familieleden.'

'De Munshi was niet geliefd aan het hof. In de ogen van Victoria was hij kwetsbaar en trots, maar mensen om haar heen vonden hem arrogant en hypocriet.'

'Karim stelde alles in het werk om als lid van de hofhouding erkend te worden en door de adel te worden geaccepteerd, tot grote afschuif van Victoria's directe adviseurs en adellijke omgeving.'

'Dat de Munshi niet helemaal te vertrouwen was, bleek voor het eerst in 1894, toen duidelijk werd dat hij zijn

Opdrachtenblad 1

1. Wie was Abdul Karim?

2. Hoe zag de relatie tussen Abdul Karim en koningin Victoria eruit? Waarom was Victoria zo onder de indruk van Karim?

3. Hoe dacht de hofhouding over Abdul Karim en vind je dit terecht?

Ronde 2

Bekijk de filmfragmenten.

Opdrachtenblad 2

1. Hoe is de relatie tussen Abdul Karim en Victoria in de film? Wat vindt de hofhouding daarvan?

2. Welke beeld van de relatie tussen Abdul Karim en Victoria wil de film je meegeven?

Hoe komt dat?

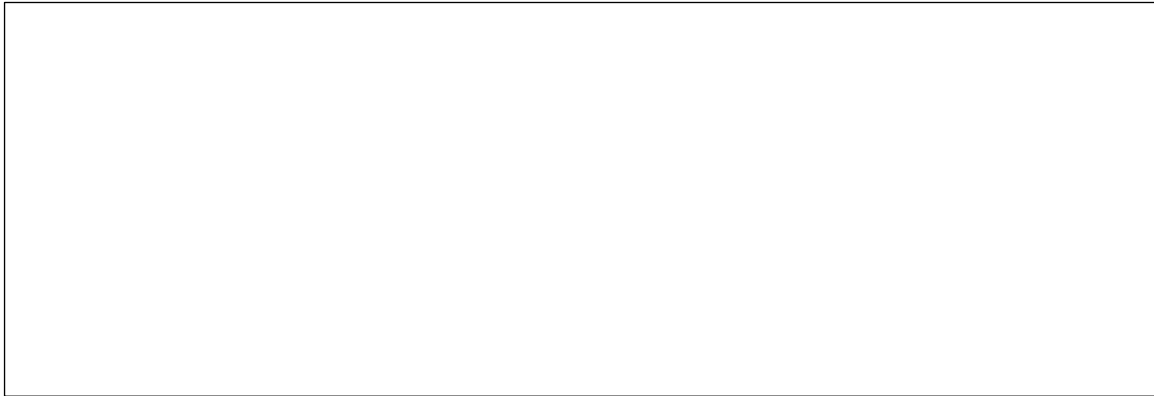
Denk aan: muziek, beelden, lichaamstaal en de inhoud

Muziek:

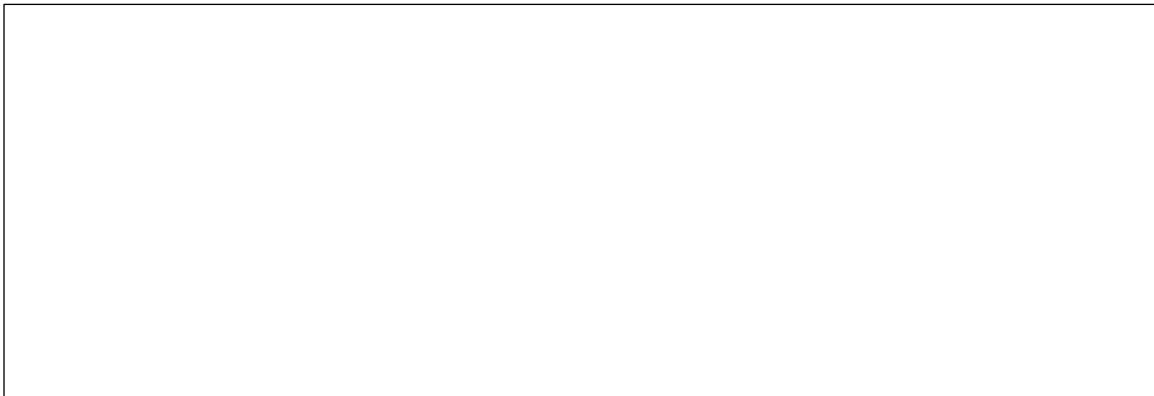
Beeld:

Dialogoog (gesprekken):

3. (Slotvraag) wordt Abdul Karim te positief afgebeeld in de film *Victoria & Abdul*? Ja/nee, en waarom?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student's answer to the question above.

Bonusvraag: denk je dat het beeld dat we van Abdul Karim krijgen in de film is beïnvloed door denkbeelden van nu?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student's answer to the bonus question above.

The Patriot (2000)

INSTRUCTIE DOCENT

Doelen

De eerste leidende vraag uit de historische context gaat over de geschiedenis van Noord-Amerika, wat uiteindelijk de Verenigde Staten werd. De onafhankelijkheidsoorlog is hier een belangrijk onderdeel van. De onafhankelijkheidsstrijd is complex en gaat over veel verschillende perspectieven op de oorzaken en de uitkomst ervan. Deze geschiedenis speelt ook vandaag de dag nog een belangrijke rol voor de Amerikaanse identiteit. Voor leerlingen is het daarom leerzaam om hierbij stil te staan, door naar de Hollywood ‘mainstreamfilm’ The Patriot (2000) te kijken, gemaakt door de regisseur Roland Emmerich.

In deze opdracht wordt The Patriot op basis van de ‘reflectiethese’ benaderd. Wetenschapper Chris Vos stelt dat films de spiegel van de samenleving zijn. Maatschappelijke waarden van het moment kunnen in geschiedenisfilms worden weerspiegeld. Door leerlingen op deze manier de film te laten analyseren werken zij aan hun historische besef. Deze opdracht raakt aan de volgende eindtermen uit het examenprogramma van de havo (sinds 2008). De leerling kan:

- In historische processen de samenhang tussen veranderingen en continuïteit beschrijven;
- De betekenis van historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen voor het heden aan heven;
- Bij het geven van oordelen over het verleden rekening houden met het onderscheid tussen feiten en meningen;
- Bij het geven van oordelen over het verleden rekening houden met tijd- en standplaatsgebondenheid van interpretaties en oordelen afkomstig van personen uit het verleden en afkomstig van hedendaagse personen, onder wie hij zelf;
- Bij het geven van oordelen over het verleden rekening houden met de rol van waardepatronen in heden en verleden;
- Het ondersteunen van uitspraken met behulp van argumenten.

Beginsituatie

De historische context Het Britse Rijk (of de bijbehorende leidende vraag) is behandeld.

Tijdsduur

20-30 minuten

Vorbereiding

Voor iedere leerling moeten de Opdrachtenbladen 1 en 2 zijn klaargezet (online) of gekopieerd.

Instructie

Wat: vandaag gaan we kijken naar een filmfragment uit de film *The Patriot* (2000). Deze film gaat over de Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog. Deze film kwam in het jaar 2000 uit, toen er veel discussie was in de Amerikaanse samenleving. Links en rechts stonden tegenover elkaar en hadden allebei een eigen interpretatie van het verleden. Maar ook in Engeland was discussie ontstaan over deze film, omdat de Britten als brute vijanden waren neergezet. In deze opdracht ga je een tekst lezen over de regisseur en de ontvangst van deze film in de samenleving. Hieruit ga je opmaken wat de standplaats van de regisseur was en op welke manieren naar de geschiedenis van de Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog kan worden gekeken. Hierna kijken we naar het fragment. Welk beeld van het verleden maak jij hieruit op? En wat zegt dit over de rol van het verleden in het heden.

Hoe: normen en waarden in het heden kunnen beïnvloeden hoe we naar het verleden kijken. Dit geldt zeker voor de film *The Patriot*, waarin de regisseur een bepaald beeld van de Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog neerzet. In deze opdracht ga je onderzoeken welk perspectief dit is en waarom deze film, vanuit dit perspectief, is gemaakt. Dit doe je door naar achtergrondinformatie te kijken over de film. Wat waren de redenen voor de regisseur om deze film te maken? Hoe was de ontvangst van deze film? Uiteindelijk ga je ook kijken naar een fragment uit de film.

Waarom: in Amerika worden veel films gemaakt. Vaak hebben deze films met de geschiedenis van de Verenigde Staten te maken, denk bijvoorbeeld aan Vietnamfilms of films over de Tweede Wereldoorlog. Dit geldt ook voor de Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog.

Geschiedenis heeft ook invloed op het heden, en gaat dus niet alleen over wat er in het verleden is gebeurd. Mensen en samenlevingen kunnen op verschillende manieren naar het verleden kijken en hier waarden en normen uit halen. Dit noem je ‘standplaatsgebondenheid’. *The Patriot* is een film waarin de standplaatsgebondenheid van de regisseur en de samenleving rond het jaar 2000 grote invloed heeft gehad op de inhoud van deze film. Voor je eindexamen is het belangrijk om te oefenen met historische besef, standplaatsgebondenheid is een vaardigheid die je kunt trainen. In deze opdracht ga je hiermee oefenen.

Uitvoering

Uitdelen aan leerlingen: instructieblad en werkblad

Ronde 1 (10 minuten)

Leerlingen gaan zelfstandig aan de slag met stap 1 (Opdrachtenblad 1). Maak hierna klassikaal een tussenconclusie op.

Ronde 2 (15 minuten)

Ga verder met stap 2. Bekijk de fragmenten en laat leerlingen opdrachtblad 2 invullen. Sluit hierna af met de nabespreking.

Let op: ***benoem altijd dat geschiedenisfilms een artistieke weergave zijn van historische gebeurtenissen en dat dit niet als feiten kunnen worden beschouwd.*** Dit is belangrijk, omdat uit onderzoek is gebleken dat leerlingen dit anders wel zo gaan beschouwen.

Nabespreking

Inhoud

Van belang is dat leerlingen niet hoeven te oordelen over de film, maar alleen beschouwen waarom de regisseur bepaalde keuzes heeft gemaakt. Deze opdracht helpt vooral om leerlingen bij te brengen wat de relevantie van de geschiedenis is voor het heden. Bij de nabespreking is het belangrijk dat de antwoorden ‘in de lucht’ blijven hangen. Leerlingen leren in de huid van de regisseur te kruipen en dat films niet altijd feitelijk waar hoeven te zijn om er iets van te leren.

Aanpak

Vraag leerlingen een kritische beschouwing te geven, waarbij ze ook in mogen gaan op het gevoel dat de scene bij hen oproept. Filmtaal is anders dan geschreven bronnen en leerlingen moeten daarom stil bij het feit dat ook de effecten meetellen om een bepaald beeld neer te zetten door de regisseur.

De volgorde van de opdracht moet daarom worden aangehouden. Leerlingen kunnen anders de inhoud van de film als waarheid aan gaan nemen.

Houd tijdens de nabespreking de links-rechtstegenstelling aan uit het kader ‘achtergrondinformatie’ hieronder. Dit biedt leerlingen taalsteun om richting te geven aan hun beantwoording. Veel antwoorden zijn mogelijk, dus houdt het bij een beschouwing van de inhoud.

Besteed ten slotte aandacht aan standplaatsgebondenheid als vaardigheid. Welke stappen hebben leerlingen doorlopen om de standplaats te bepalen? En hoe kunnen zij dit inzetten om vragen te beantwoorden op schoolexamens en het centraal examen?

Fragmenten

Hyperlinks:

[De Britse kolonel Tavington dood de zoon van Benjamin Martin \(hoofdrol\)](#)

Te vinden onder de zoekterm: Tavington kills Thomas | The Patriot (2000) – YouTube

Ondertiteling in de bijlage

The Patriot

INSTRUCTIE LEERLINGEN

Opdracht

Tussen 1775 en 1783 vond de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog plaats. Voor Amerikanen is deze oorlog heel belangrijk geweest, zonder deze oorlog had de Verenigde Staten niet bestaan. De Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog werd uiteindelijk gewonnen, Amerika werd een onafhankelijk land en brak met het Britse Rijk. Amerikanen vandaag de dag kijken met veel trots terug op deze gebeurtenis. De vraag ‘waarvoor’ de onafhankelijkheidsstrijders streden is een lastige om te beantwoorden. Voor de ene kant van Amerika was het een vrijheidsstrijd tegen een sterke overheid en voor wapenbezit, voor de andere kant een strijd voor meer democratie en gelijkheid. In deze opdracht ga je kijken naar The Patriot, een film uit 2000 die uitkwam midden in deze discussie. Door hiernaar te kijken ga je bezig met ‘standplaatsgebondenheid’. Dit is de invloed van je eigen standplaats, of die van een ander, op de interpretatie van de geschiedenis.

Achtergrondinformatie

De eerste leidende vraag uit de historische context gaat onder andere over de Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog (1775-1783). Hoge belastingen en Verlichte idealen leidden ertoe dat Amerikaanse kolonisten in opstand komen tegen het Britse gezag. Met hulp van Frankrijk, Spanje en de Nederlandse Republiek weten de onafhankelijkheidsstrijders te winnen van het sterkere Britse Rijk.

Voor Amerikanen vandaag de dag bepaalt deze geschiedenis hun identiteit, maar dit hangt er wel vanaf wie je het vraagt. Voor ‘rechts-conservatieve’ Amerikanen is de onafhankelijkheidsoorlog een strijd tegen een sterke overheid, voor vrijheid en het recht op wapenbezit. Voor ‘links-liberale’ Amerikanen is het een strijd geweest voor meer democratie en gelijke rechten.

Ronde 1

Lees de bron,

Maak daarna de opdrachten op Opdrachtenblad 1.

Ronde 2

We bekijken de filmfragmenten,

Maak daarna de opdrachten op Opdrachtenblad 2.

Opdrachtenblad 1

Ronde 1

Lees de tekst.

Inhoud van de film

De film speelt zich af in 1776 in de Zuid-Amerikaanse staat Zuid-Carolina. Benjamin Martin, een held uit de Frans-Indiaanse oorlogen, heeft spijt over zijn oorlogsdaden en wil zich zoveel mogelijk afzijdig blijven in de oorlog tegen de Engelsen. Zijn oudste zoon Gabriel mengt zich wel in de strijd en Benjamin doet er alles aan om hem hiervan te weerhouden. Helaas tevergeefs, Benjamin raakt ook in de strijd verwickeld en vecht voor een Onafhankelijk Amerika tegen de Britse vijand.

Verhaallijn van de regisseur

De productie voor de film startte in 1996 en was in 2000 klaar. De makers van de film hadden een interesse voor de Amerikaanse Revolutie. Eerder hadden zij al een film gemaakt over Amerika in de Tweede Wereldoorlog (Saving Private Ryan, 1998) en wilden opnieuw een stukje van de Amerikaanse geschiedenis verfilmen.

De film kent veel overeenkomsten met andere films, zoals Independence Day (1996) en Saving Private Ryan (1998). Net als The Patriot, zijn dit films waarin de Amerikaanse overwinning centraal staat en 'verheerlijkt' wordt. De hoofdrolspeler, Mel Gibson, speelde ook in de film Braveheart (1995), waarin hij het als 'kleine man' opnam tegen Groot-Brittannië. Ook dit verhaal komt terug in The Patriot, maar dan als aanvoerder van de kolonisten in Amerika.

De regisseur noemt The Patriot een familieverhaal tegen de achtergrond van de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog.

Ontvangst door het publiek

In eerste instantie werd The Patriot goed ontvangen, maar er was ook kritiek. In sommige recensies werd de film als zwak omschreven: historisch inaccuraat, te langdradig, voorspelbaar en boordevol clichés.

Voor veel Amerikanen was het ook een film dat deel uitmaakte van de huidige discussie, in dit geval over wapenbezit. Voorstanders van wapenbezit benadrukte dat de geschiedenis van Amerika heel anders had kunnen lopen als Amerikaanse kolonisten niet de wapens hadden opgepakt. De wapenwet uit de Amerikaanse Grondwet moest worden behouden, want het dragen van wapens was noodzakelijk gebleken voor het behouden van de vrijheid. Tegenstanders vonden dat de Amerikaanse geschiedenis werd 'witgewassen' en dat verzwegen werd wat de rol was van tot slaaf gemaakten en inheemse mensen.

1. Waar gaat de film The Patriot over en welke doelen had de regisseur met deze film?

2. Wat waren de meningen van de voor- en tegenstanders van The Patriot?

Voor:

Tegen:

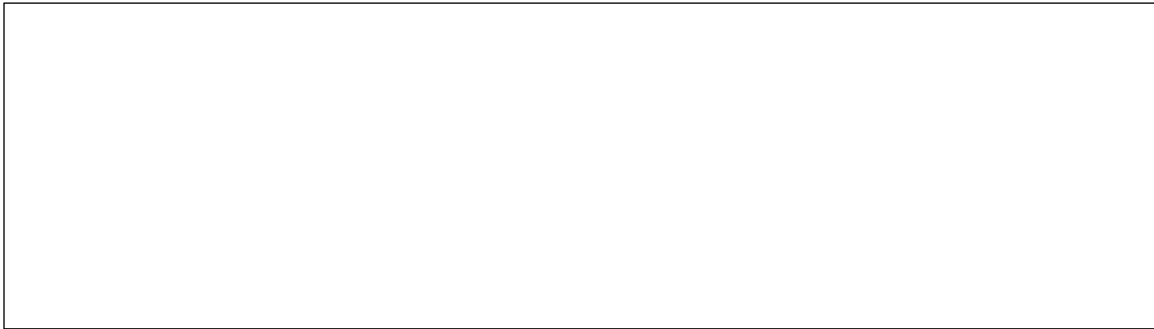
In Groot-Brittannië:

Opdrachtenblad 2

Ronde 2

Bekijk het filmfragment.

1a. Wat is het gevoel dat je krijgt bij de Britse soldaten in deze scène?



1b. Hoe wil de film dat je naar de kolonisten/Amerikanen kijkt?



2a. In deze scène wordt ook gesproken over slavernij. Wat wil de film hier zeggen over de Amerikanen en hoe zij omgingen met gekleurde mensen?



2b. De film speelt zich af in Zuid-Carolina, dat is in het zuiden van Amerika. Waarom lijkt dit beeld over de slavernij je onwaarschijnlijk? (Gebruik je kennis van de historische context)

3. (Slotvraag) maak een keuze en beargumenteer je antwoord. De regisseur van The Patriot is een:

- A. Kunstenaar, want hij gebruikt op een artistieke manier het verleden om normen en waarden uit het heden te vertegenwoordigen;
- B. Een historicus, want de film probeert een zo eerlijk mogelijk verhaal te laten zien van de onafhankelijkheidsstrijd;
- C. Een kunstenaar en een historicus, want de filmmaker heeft aandacht voor het debat in de samenleving en laat een belangrijk geschiedenisverhaal zien.

Ik vind A / B / C, want:

Films over Het Britse Rijk

INSTRUCTIE DOCENT

Doelen

Filmfragmenten kunnen gebruik worden als leermiddel in de klas. Fragmenten uit *Victoria & Abdul* (2017), *The Patriot* (2000) en *Peterloo* (2019) kunnen aan leerlingen worden getoond om hen de causaliteit van gebeurtenissen uit de historische context bij te brengen. Voor elke leidende vraag uit de context is een opdracht. Leerlingen bekijken de fragmenten en beantwoorden gerichte kijkvragen die gaan over de context.

Uit onderzoek is gebleken dat audiovisuele ondersteuning in de les ervoor zorgt dat leerlingen de stof beter onthouden. Dit kan in de vorm van documentaires zijn, maar ook doormiddel van geschiedenisfilms. Belangrijk is dat leerlingen erop gewezen worden dat films een artistieke weergave zijn van historische gebeurtenissen en dat dit niet altijd als feiten kunnen worden beschouwd. Wat het wel kan bieden is beeldvorming over een bepaalde tijd en inzicht in causale verbanden.

Deze opdracht sluit aan op de volgende eindtermen uit het examenprogramma voor de havo (vanaf 2018). De leerling kan:

- De volgende tijdvakken en bijbehorende tijdsgrenzen noemen:
 - Tijdvak 7: tijd van pruiken en revoluties (1700-1800) / eeuw van de Verlichting / 18^e eeuw;
 - Tijdvak 8: tijd van burgers en stoommachines (1800-1900) / industrialisatietijd / 19^e eeuw.
- In historische processen de samenhang tussen verandering en continuïteit beschrijven;
- In het kader van historische vraagstelling verklaringen geven voor historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen;
- Onderscheid maken tussen verschillende soorten oorzaken en gevolgen;
- Bij het geven van oordelen over het verleden rekening houden met tijd- en plaatsgebondenheid van interpretaties en oordelen afkomstig van personen uit het verleden (...);
- Bij elk kenmerkend aspect van een tijdvak een passend voorbeeld geven van een gebeurtenis, ontwikkeling, verschijnsel of handeling dan wel gedachtegang van een persoon en dit voorbeeld gebruiken om het desbetreffende aspect te verduidelijken.

Beginsituatie

Idealiter is de bijbehorende leidende vraag behandeld, maar dit hoeft niet.

Tijdsduur

20-30 minuten (per opdracht)

Voorbereiding

Voor iedere leerlingen moet de instructie en het opdrachtenblad zijn klaargezet (online) of gekopieerd.

Instructie

Wat: vandaag gaan jullie filmfragmenten bekijken uit de films Victoria & Abdul of The Patriot of Peterloo. In deze filmfragmenten komen gebeurtenissen naar voren die met de historische context Het Britse Rijk te maken hebben. Deze gebeurtenissen gaan jullie analyseren. Tijdens deze analyse gaan jullie kijken naar causaliteit, dus welke oorzaken en gevolgen aan de basis liggen van deze gebeurtenissen.

Hoe: eerst ga je de historische context uit je boek bekijken en opschrijven wat de belangrijkste oorzaken waren voor Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog of de Indiase Soldatenopstand of de emancipatie van arbeiders in Groot-Brittannië. Hierna bekijken we de filmfragmenten en maak je vragen bij deze fragmenten.

Waarom: het is bewezen dat je beter de stof kunt onthouden als je daarnaast naar beelden kijkt. Ook oefen je hierdoor met het herkennen van historische concepten, oorzaken en gevolgen. Hierdoor ontwikkel je historisch besef en oriëntatiekennis.

Let op: *benoem altijd dat geschiedenisfilms een artistieke weergave zijn van historische gebeurtenissen en dat dit niet als feiten kunnen worden beschouwd.* Dit is belangrijk, omdat uit onderzoek is gebleken dat leerlingen dit anders wel zo gaan beschouwen.

Nabespreking

Inhoud

The Patriot: de scene uit deze film gaat over het 'going to war debate'. Aan het begin van de film neemt de hoofdrolspeler (Mel Gibson) deel aan een vergadering in Zuid-Carolina. Deze vergadering is ingelast door de belangrijkste personen uit die regio, om te beslissen over een deelname aan de onafhankelijkheidsstrijd. Staten in het noorden waren Zuid-Carolina al voorgegaan. Het fragment is interessant, omdat de personen verschillende oorzaken laten

terugkomen die met de Onafhankelijkheidsoorlog te maken hebben, maar ook de Verlichte ideeën waar vanuit de Verenigde Staten is ontstaan. Volkssoevereiniteit, de belastingkwestie en democratie komen hierin voor. Deze thema's zijn het belangrijkste om terug te laten komen in de nabespreking, nadat leerlingen de vragen hebben beantwoord. Uitgangspunt is: waarom kwamen de Britse koloniën, waaronder Zuid-Carolina, in opstand tegen het Britse Rijk? Maak hierin duidelijk de parallel met het boek. Belangrijk is dat het boek leidend blijft.

Victoria & Abdul: deze scene laat zien dat er aan het Britse hof heel weinig kennis is van India, ondanks dat er al een aantal jaren, decennia en eeuwen over deze kolonie wordt geregeerd. Eerst door de EIC en vanaf 1877 door Victoria zelf. Kern van het gesprek moet zijn dat leerlingen gaan zien hoe voor 1857 over India werd geregeerd en hoe dit hierna eruit ging zien. Dit fragment uit de film laat die voor een gedeelte zien. De hofhouding worstelt met de interesse van Victoria voor India en de taal. In dit fragment zit ook een verwijzing naar de Mogol-periode. Hier kan ook over gesproken worden met de klas. Dit stuk uit het fragment laat namelijk zien hoe de Indiase samenleving is opgebouwd en dat de Mogols als een rijke elite worden gezien, waarbij de Mogol-taal anders is dan de taal voor de gewone mensen.

Peterloo: deze scene gaat over de gevolgen van de Industrialisatie en de motieven voor de emancipatiebeweging van arbeiders in Groot-Brittannië om te gaan staken. De Peterloo demonstraties van 1819 worden niet letterlijk gevraagd in de context, maar zijn wel een voorbeeld van het tijdsgewricht waarover de laatste leidende vraag gaat. En Engeland kwam de industrialisatie als eerste op gang. Dit maakte dat in de eerste helft van de 19^{de} eeuw veel veranderden in de Britse samenleving. In de context worden de fabriekseigenaren en arbeiders behandeld, die emanciperen doormiddel van wetgeving, zoals de Factory Act en de Reform Bill. Deze scene is leerzaam voor leerlingen, omdat de standpunten van beide partijen aanbod komen. In de dialogen van beide fragmenten komen verschillende concepten naar voren die ook in de context worden genoemd. Zoals de sociale kwestie voor de arbeiders en het industrieel kapitalisme dat zorgt voor liberalisering van de politiek. Deze twee uitgangspunten kunnen het beste worden nabesproken met de leerlingen en hoe zij deze terugzien in de scenes.

Aanpak

Nadat de leerlingen de vragen bij de fragmenten hebben gemaakt, worden deze nabesproken. Vraag leerlingen in hun antwoorden de verbinding te maken met de stof uit het boek. Zorg dat

causaliteit inzichtelijk wordt gemaakt, dus waarom leiden deze oorzaken tot ? Maak de causaliteit eventueel inzichtelijk door dit op het bord te schrijven in een stroomschema.

Films over het Britse Rijk

INSTRUCIE LEERLINGEN

Opdracht

Over het Britse Rijk zijn veel films gemaakt. In deze opdracht ga je drie filmfragmenten bekijken, uit drie verschillende films. Elk filmfragment heeft te maken met de leidende vragen uit de context. *The Patriot* gaat over de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog en heeft met de eerste leidende vraag te maken. *Victoria & Abdul* gaat over de tweede leidende vraag en *Peterloo* gaat over de laatste leidende vraag. Je gaat oorzaken en gevolgen uit je boek vergelijken met deze fragmenten. Doel is dat je zo beter zicht krijgt op de ‘causaliteit’ van gebeurtenissen uit de context. Met causaliteit wordt oorzaak en gevolg bedoeld.

Achtergrondinformatie

The Patriot (2000)

De Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog had meerdere oorzaken. Tussen 1700 en 1775 was de bevolking in de Engelse koloniën in Amerika vertienvoudigd tot 2,5 miljoen mensen. De meesten waren in Amerika geboren en voelden geen band meer met Engeland. Ze voelden zich Amerikaan.

De Amerikanen namen verlichte ideeën over uit Europa, zoals de trias politica, volkssoevereiniteit en de natuurlijke rechten van ieder mens. Vooral dat de regering niet door God was aangesteld, maar voor de mensen die in het land woonden. Mensen hebben recht op veiligheid, leven en bezit. Als regering dit niet naleven, mogen de burgers ze afzetten.

Victoria & Abdul (2017)

Met het Verdrag van Allahabad (1765) nam het Britse Rijk grote delen van het India over en bracht dit onder Brits bestuur. Namens de Britse regering was de East India Compagny (EIC) hiervoor verantwoordelijk. In de negentiende eeuw had India 200 miljoen inwoners, wat door minder dan duizend Britse ambtenaren werd bestuurd. De orde werd gehandhaafd door het Brits-Indische leger. Dit leger werd geleid door Britse officieren, en bestond uit Indiase soldaten.

In 1857 kwam een deel van deze Indiase soldaten in opstand. Een oorzaak was dat de Britten religieuze en sociale gebruiken in India afwezen en probeerde hen westerse ideeën op te leggen. Na de opstand moest India geleidelijk verwesteren, en kwam er

Peterloo (2019)

Vanaf 1750 begon voor Groot-Brittannië de industriële revolutie. Handarbeid werd vervangen door machines. Mensen trokken massaal van het platteland naar de stad om in fabrieken te werken. In 1850 woont de helft van de Britse bevolking in steden. Handelskapitalisme werd industrieel kapitalisme. Ondernemers kregen grote invloed in de samenleving en de politiek. Deze ondernemers wilden een liberale markteconomie: vrijhandel en een kleine rol voor de overheid. De Reform Bill van 1832 gaf hun nog meer invloed, omdat ze beter vertegenwoordigd werden in het parlement.

Ook ontstond er een nieuwe klasse van industriearbeiders. Deze arbeiders profiteerden minder goed van de vooruitgang. Zij leefden in slechte huizen en werkten onder slechte omstandigheden. Onder invloed van belangrijke mensen, zoals Robert Owen, gingen arbeiders zich verenigen in vakbonden om op te komen voor hun rechten en betere omstandigheden te eisen. Vanaf 1850 lukte dat, maar daar ging wel veel ellende aan vooraf.

Bijvoorbeeld in 1819, toen de 'slachting van Peterloo' plaatsvond. Er heerste een

The Patriot

Opdracht

In de film The Patriot wordt een discussie gevoerd over het wel of niet ten strijde trekken tegen het Britse Rijk. De hoofdrolspeler Benjamin Martin (Mel Gibson) brengt een aantal oorzaken voor de Onafhankelijkheidsoorlog naar voren die ook in je boek staan. In deze opdracht ga je de oorzaken uit je boek vergelijken met de film, welke kun je herkennen en wat hielden deze oorzaken in?

Leidende vraag: op welke manier ontwikkelden zich de Engelse koloniën in de Amerika's (1585-1833)?

Kenmerkende aspecten:

- Rationeel optimisme en 'verlicht denken' dat werd toegepast op alle terreinen van de samenleving: godsdienst, politiek, economie en sociale verhoudingen;
- De democratische revoluties in westerse landen met als gevolg discussie over grondwetten, grondrechten en staatsburgerschap.

Bekijk het fragment. Beantwoord daarna de vragen.

Fragment: [“The Patriot” go to war debate](#) (4:11) – YouTube

1a. Welke verlichte ideeën zie je terugkomen in dit fragment?

1b. Niet iedereen denkt hetzelfde over deze verlichte ideeën. Welk idee stelt Benjamin Martin voor om de volkssoevereiniteit beter te waarborgen?

2. Benjamin Martin heeft het over ‘no taxation without representation’ wat bedoelt hij hiermee en waarom was dit een oorzaak voor de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog?

3. Benjamin Martin wordt aangevallen voor zijn deelname aan de ‘wildernis campaign’, dit gaat over de Britse oorlog met de Indianen. Wat heeft dit met de onafhankelijkheidsstrijd te maken en waarom is Benjamin Martin hierdoor terughoudend?

4. In de scène worden veel indirecte gevolgen genoemd. Welke directe gevolgen kun je noemen voor de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog? (Gebruik eventueel je boek)



Victoria & Abdul

Opdracht

In de negentiende eeuw werd koningin Victoria keizerin van India. Voor de bestuurlijke elite van het Britse Rijk was dit een manier om met het trauma van de Indiase soldatenopstand van 1857 om te gaan. De EIC werd aan de kant gezet en direct bestuur werd ingevoerd. Tussen koningin Victoria en India ontstond op latere leeftijd een bijzondere band. Victoria kreeg een innige vriendschap met Abdul Karim. Karim kwam als bediende naar Groot-Brittannië om Victoria een geschenk uit India te overhandigen. Victoria was op slag onder de indruk van Karim en stelde hem aan als haar belangrijkste raadgever en leraar aan het hof. Victoria wilde meer leren over India, wat zorgde voor conflicten met haar hofhouding. Deze film gaat hier over en in deze opdracht ga je kijken naar een fragment.

Leidende vraag: waardoor werd India in de negentiende eeuw de belangrijkste kolonie binnen het Britse Rijk (1765-1885)?

Kenmerkende aspecten:

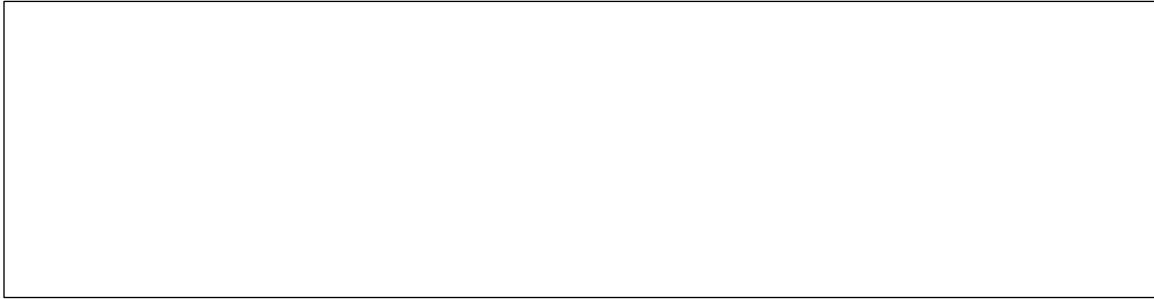
- De moderne vorm van imperialisme die verband hield met de industrialisatie.

Bekijk het fragment. Beantwoord daarna de vragen.

Fragment: [VICTORIA & ABDUL 'Learning Urdu' Clip – In theaters September '22](#) – YouTube

1. Koningin Victoria is bereid om de Indiase taal te leren, leg uit waarom dit een gevolg is van de Indiase soldatenopstand in 1857.

2. Waarom mag Victoria van Karim geen Hindi leren?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student's answer to question 2.

3. Waarom is de hofhouding, die Victoria en Karim aan het afluisteren zijn, zo geschokt hierover? Geef een historische verklaring.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student's answer to question 3.

Peterloo

Opdracht

Na 1750 industrialiseerde Groot-Brittannië als eerste land in Europa. Veel mensen trokken van het platteland naar de stad. Ondernemers wilden een liberale markteconomie met een vrije markt en een kleine overheid. Voor arbeiders was het leven minder rooskleurig. Zij leefden in slechte omstandigheden en hadden het zwaar in de fabrieken. Emancipatiebewegingen, zoals het socialisme, gingen zich bezighouden met het verbeteren van arbeidsomstandigheden. In 1833 resulteerde dit in de eerste Factory Act: nachtwerk voor kinderen werd verboden.

Om deze doelen te bereiken werd er veel geprotesteerd en gestaakt door arbeiders, georganiseerd in vakbonden. Een voorbeeld hiervan was het de Slachting van Peterloo, zoals deze gebeurtenis in 1819 is gaan heten. De gebeurtenis zelf hoef je niet te kennen, maar in de verfilming van deze gebeurtenis kun je wel veel elementen herkennen uit de samenleving van Groot-Brittannië in de negentiende eeuw. In deze opdracht ga je twee fragmenten bekijken en de oorzaken voor de emancipatie van arbeiders analyseren. Dit vergelijk je met je aantekening of het boek.

Leidende vraag: welke rol speelden de koloniën in sociaaleconomische ontwikkelingen in Groot-Brittannië (1750-1900)?

Kenmerkende aspecten:

- Discussies over de ‘sociale kwestie’;
- Voortschrijdende democratisering, met deelname van steeds meer mannen en vrouwen aan het politieke proces;
- De opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen: liberalisme en socialisme.

Bekijk de fragmenten. Beantwoord daarna de vragen.

Fragmenten:

1. [Peterloo Movie Clip – We Have a Right](#) (2019) | Movieclips Indie
2. [Peterloo Movie Clip – We Shall Maintain Our Spirit](#) (2019) | Movieclips Indie

Fragment 1

1. Welke oorzaak voor de emancipatie van arbeiders kun je uit dit fragment halen?

2. Wat is de belangrijkste eis van de fabrieksarbeiders?

3. Welk democratisch middel gebruiken de fabrieksarbeiders om deze eis kenbaar te maken?

4. Noem het kenmerkende aspect dat het beste bij dit fragment past:

Fragment 2

1. Waarom zijn deze ondernemers tegen de demonstratie?



2. Leg uit waarom deze fabriekseigenaren wel voor de Reform Bill zullen zijn, maar tegen algemeen mannenkiesrecht. Gebruik een voorbeeld uit het fragment in je antwoord.

3. Hoe wilden de fabriekseigenaren dat er wel bestuurd werd?

Bijlagen

Bijlage 1: ondertiteling bij Betrouwbaarheid van geschiedenisfilms – Victoria & Abdul (2017)

Fragmenten

In het YouTube filmpje kunt u de ondertitel instellen. Ga naar → *ondertiteling* onderaan in de balk. Klink  hierop, als u dat goed heeft gedaan komt er een rode lijn onder te staan, zoals hier  aangegeven:

Vervolgens moet u in de *instellingen* → *ondertiteling* → *automatisch vertalen* en dan op *Nederlands*.

Zet bij voorkeur het fragment alvast klaar, voor aanvang van de les. Het algoritme heeft namelijk even de tijd nodig om te vertalen.

Bijlage 2: ondertiteling bij Standplaatsgebondenheid en geschiedenisfilms – The Patriot (2000)

Fragment: De Britse kolonel Tavington dood de zoon van Benjamin Martin (hoofdrol)

Redcoat Lieutenant: ‘Bedankt voor het verzorgen van de soldaten van de majesteit.’

Kol. William Tavington: ‘lieutenant, laats de gewonde soldaten ophalen en naar ons hospitaal brengen.’

Redcoat Lieutenant: ‘ja meneer.’

Kol. William Tavington: ‘steek het huis en de schuur in de brand. Laat het rondgaan dat als je met de vijand omgaat, dat je dan je huis verliest.’

‘Bij mandaat van de koning mag ik mededelen dat alle slaven die vechten voor de kroon hun vrijheid zullen krijgen.’

Zwarte plantagearbeider: ‘meneer, maar wij zijn geen slaven. We werken op dit land.’

Kol. William Tavington: ‘Dan heb je als vrije mannen het privilege om te vechten in het leger van de Britse kroon.’

Redcoat soldaat: ‘documenten van de rebellen, meneer.’

Kol. William Tavington: ‘wie had deze documenten bij zich? Wie had deze document bij zich!?’

Gabriel Martin: ‘ik, meneer. Ik was gewond, deze mensen verzorgden mij. Zij hebben niks vandoen met deze documenten.’

Kol. William Tavington: ‘breng hem naar Candon en hang hem op.’



- Benjamin Martin:** ‘maar hij is een koerier en dit is een gemarkeerde tas. Kolonel, dit is een geüniformeerde koerier en hij draag een gemarkeerde tas, hij kan niet worden gevangengenomen als een spion.’
- Benjamin Martin:** ‘maar we gaan hem niet opsluiten, maar ophangen.’
- Benjamin Martin:** ‘kolonel!?’
- Gabriel Martin:** ‘Pap.’
- Kol. William Tavington:** ‘ah, ik zie het. Het is je zoon. Misschien had je hem loyaliteit moeten bijbrengen?’
- Benjamin Martin:** ‘kolonel, ik vraag u dit te heroverwegen. Op basis van de ‘oorlogsrechten’.’
- Kol. William Tavington:** ‘de oorlogsrechten! Wilt u een les over oorlogsrecht? Of misschien je kinderen?’
- Benjamin Martin:** ‘er is geen les nodig.’
- Redcoat Lieutenant:** ‘meneer, wat doen we met de gewonde rebellen?’
- Kol. William Tavington:** ‘dood ze.’
- Thomas Martin:** ‘papa, doe iets!’
- Benjamin Martin:** ‘wees stil! Thomas, wacht!’
- Gabriel Martin:** ‘nee! Thomas.’
- Kol. William Tavington:** ‘stomme jongen. Kapitein.’

Bijlage 3: Geschiedenisfilms als leermiddel – The Patriot, Victoria & Abdul en Peterloo

Fragment 1: Going to war debate, The Patriot

Uitwerken



Fragment 2: Urdu leren, Victoria & Abdul

In het YouTube filmpje kunt u de ondertitel instellen. Ga naar → *ondertiteling* onderaan in de balk. Klink  hierop, als u dat goed heeft gedaan komt er een rode lijn onder te staan, zoals hier  aangegeven:

Vervolgens moet u in de *instellingen* → *ondertiteling* → *automatisch vertalen* en dan op *Nederlands*.

Zet bij voorkeur het fragment alvast klaar, voor aanvang van de les. Het algoritme heeft namelijk even de tijd nodig om te vertalen.

Fragment 3 & 4: aanloop naar de Peterloo-demonstratie

In het YouTube filmpje kunt u de ondertitel instellen. Ga naar → *ondertiteling* onderaan in de balk. Klink  hierop, als u dat goed heeft gedaan komt er een rode lijn onder te staan, zoals hier  aangegeven:

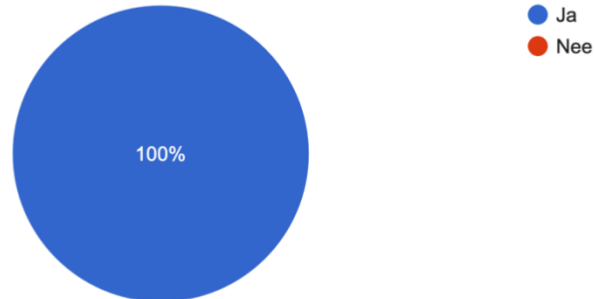
Vervolgens moet u in de *instellingen* → *ondertiteling* → *automatisch vertalen* en dan op *Nederlands*.

Zet bij voorkeur het fragment alvast klaar, voor aanvang van de les. Het algoritme heeft namelijk even de tijd nodig om te vertalen.

Bijlage 12 - Evaluatieronde 2: focusgroep havo 5 leerlingen

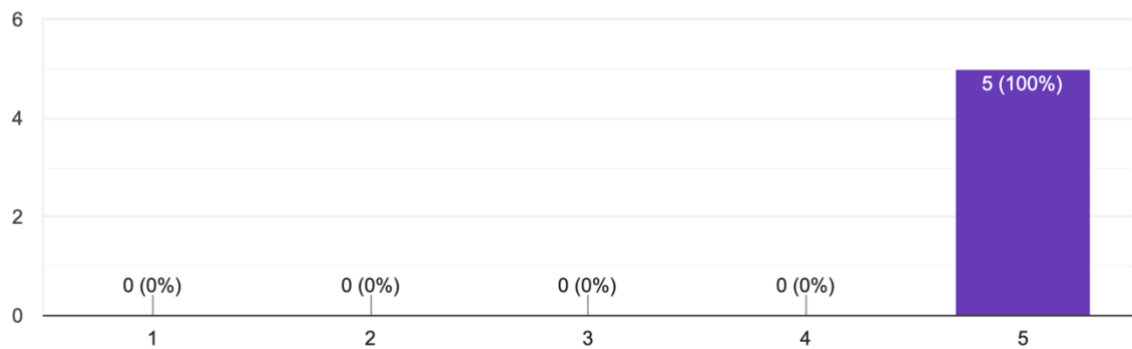
Zit je in havo 5?

5 antwoorden



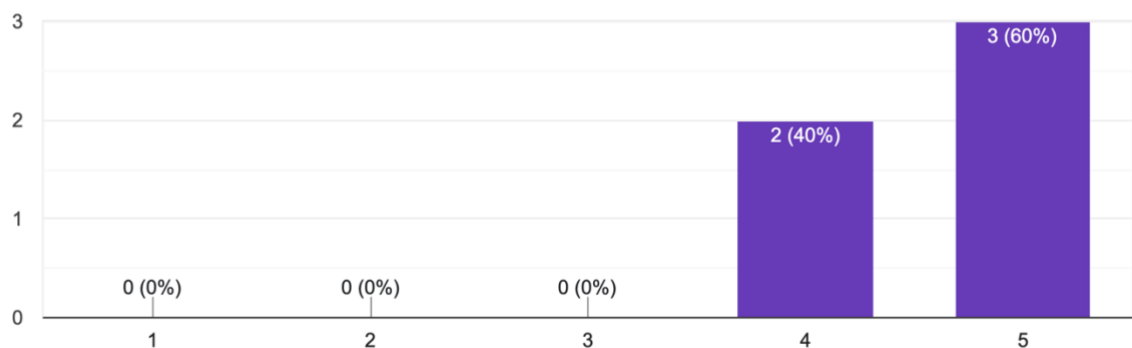
Stelling: de opdrachten zijn in begrijpelijke taal geschreven

5 antwoorden



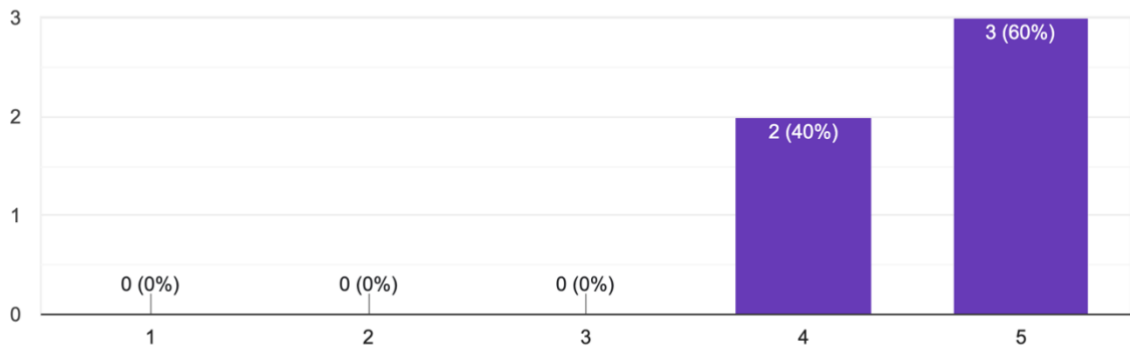
Stelling: in de opdracht over de film The Patriot is helder wat er van mij verwacht wordt

5 antwoorden



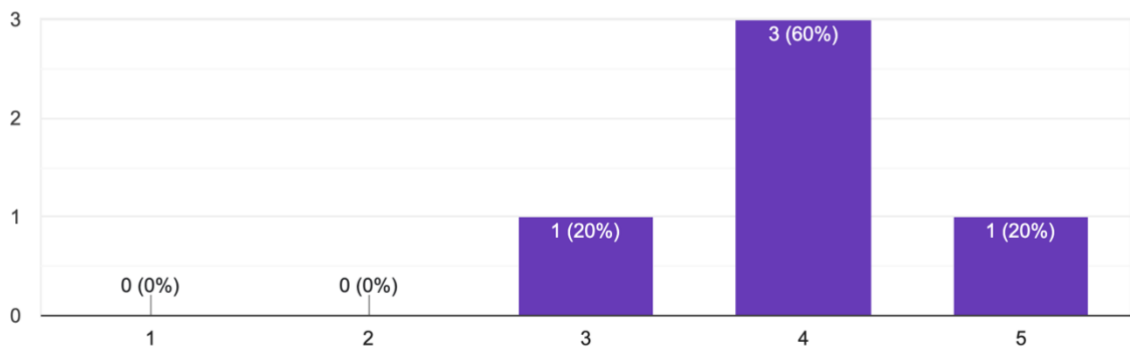
Stelling: in de opdracht over de film Victoria & Abdul is helder wat er van mij verwacht wordt

5 antwoorden



Stelling: in de laatste opdracht over alle leidende vragen is helder wat er van mij verwacht wordt

5 antwoorden



(optie) Toelichting bij de vorige vraag: 4 antwoorden

-

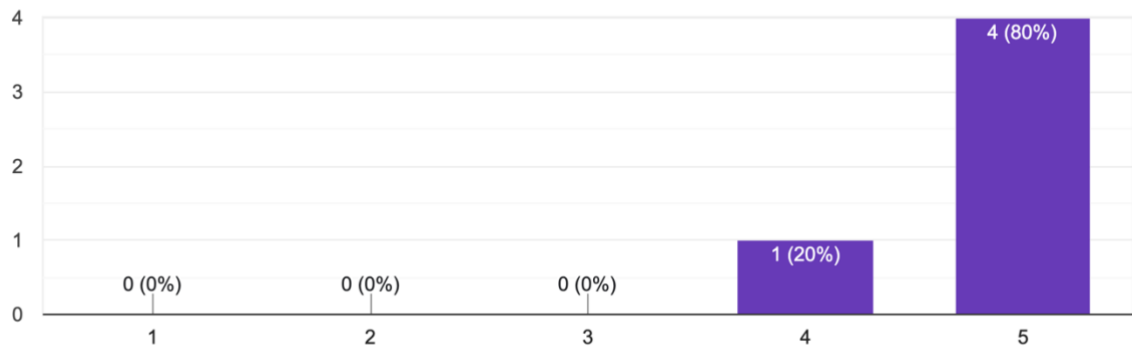
Ik snapte wat er van mij verwacht werd.

Ik vond de laatste opdracht iets onduidelijker

Het is duidelijk want je moet informatie over 3 onderwerpen weten. India, Amerika en UK zelf

Stelling: ik verwacht dat ik alle opdrachten binnen de voorgestelde tijd kan afronden

5 antwoorden



(optie) Toelichting bij de vorige vraag: 4 antwoorden

Het is allemaal heel duidelijk geschreven en opgesteld. Het is dus makkelijk om de vragen te beantwoorden.

Als je 5 vragen hebt, en 20-30 minuten om alle vragen te maken. Wordt het krap om de vragen te kunnen bespreken. Dan heb je ongeveer 2-3 minuten per vraag om hem te maken en te bespreken.

20-30 min is lang genoeg om de filmpjes te kijken opdracht te maken en te bespreken
Niks, veel succes met uw scriptie!

(optie) Tips voor het verbeteren van de opdrachten: 4 antwoorden

-

Checken op spelling.

Achtergrond informatie voor de opdrachten, zodat de achtergrond informatie een introductie is van de opdracht zelf.

Ik zou voor regeerperiodes de exacte getallen dus 1933-1945 met bijv. Hitler opschrijven

(optie) Tops over de opdrachten: 4 antwoorden

Zijn duidelijke, goede opdrachten. Zijn ook interessant, het is een keer wat anders. Veel mensen raken verveeld na een lange tijd opletten dus het is een goede afwisseling van normale lessen.

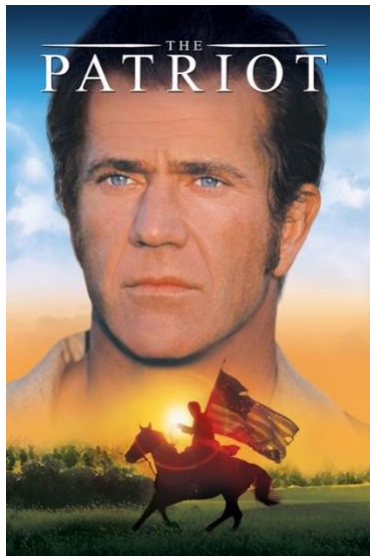
Goed duidelijke vragen. Wist meteen wat er van mij als leerling verwacht werd

Handige toevoeging voor de lessen, om een beter beeld te schetsen van het Britse rijk.

Heel duidelijk beschreven, goed idee en leuk om filmfragmenten te zien bij geschiedenis

Bijlage 13 - Prototype 3

Opdrachtenreeks: Het Britse Rijk in beeld



Doelgroep

Havo (bovenbouw).

Opdrachten

4. Betrouwbaarheid van geschiedenisfilms – een uitwerking van Victoria & Abdul (2017) bij de tweede leidende vraag uit de context Het Britse Rijk;
5. Standplaatsgebondenheid en geschiedenisfilms – een uitwerking van The Patriot (2000) bij de eerste leidende vraag uit de context Het Britse Rijk;
6. Geschiedenisfilms als leermiddel – een uitwerking van Victoria & Abdul (2017), The Patriot (2000) en Peterloo (2019) bij de leidende vragen uit de context Het Britse Rijk.

Algemeen

Bijna iedere geschiedenis docent heeft wel eens een geschiedenisfilm gekeken in de klas. Door leerlingen wordt dit vaak als leuk ervaren. Audiovisuele ondersteuning zorgt ervoor dat leerlingen de stof beter kunnen onthouden, daarnaast krijgen leerlingen ook een beter beeld van de desbetreffende tijdsperiode.

Het is didactisch verantwoord om films niet ‘zomaar’ in de klas te kijken. Films werken beter als daar concrete opdrachten aan worden verbonden. In deze opdrachtenbundel zijn drie

opdrachtvormen uitgewerkt om geschiedenisfilms in de klas te kijken met leerlingen. Deze opdrachten gaan over de historische context Het Britse Rijk. Deze context wordt door leerlingen en docenten als abstract ervaren. Geschiedenisfilms dragen bij aan het concretiseren van deze context en zorgen voor beeldvorming bij leerlingen over dit tijdperk.

Verschillende vormen

De eerste opdracht ‘Betrouwbaarheid van geschiedenisfilms’ raakt aan het historische besef (domein A) van havo-leerlingen doordat ze gaan analyseren in hoeverre de filmfragmenten uit de film *Victoria & Abdul* (2017) betrouwbaar zijn. Dit gaan leerlingen doen door tekstfragmenten uit de biografie *Victoria* van Julia Baird te lezen. De inhoud van deze tekst komt overeen met de fragmenten uit de film. Leerlingen kunnen zo zelf gaan bepalen in hoeverre zij vinden dat de film een historisch betrouwbaar beeld neerzet.

Historici en didactici zijn het erover eens dat geschiedenisfilms benaderd moeten worden als historische beeldbronnen. Dit betekent dat eenzelfde soort bronkritiek geldt als bij het benaderen van primaire en secundaire bronnen. Dit is voor leerlingen interessant, omdat zij zo kunnen oefenen met historisch besef (domein A). Ook leren leerlingen kritisch te kijken naar films, een medium dat door deze doelgroep gretig wordt afgenomen.

De tweede opdracht ‘Standplaatsgebondenheid van geschiedenisfilms’ raakt ook aan het historisch besef (domein A) van leerlingen doordat ze de standplaatsgebondenheid van de regisseur van de film *The Patriot* (2000) gaan analyseren. Deze ‘omstreden’ film heeft veel teweeggebracht in het collectief geheugen van Amerika tussen 1995 en 2000. Het publieke debat in Amerika was sterk verdeeld, en zowel voor- als tegenstanders van deze film grepen het verleden van Amerika aan om hiermee hun standpunt(en) te bevestigen. Voor leerlingen interessant om nader te bestuderen.

Het uitgangspunt in deze opdracht is dat films bekeken worden vanuit de reflectiethese. Dit wel zeggen dat geschiedenisfilms vaak bepaalde waarde en normen uit het heden uitdragen. *The Patriot* is een uitstekende film om leerlingen te laten oefenen met vaardigheden uit domein A.

De laatste opdracht ‘Geschiedenisfilms als leermiddel’ gebruikt films op de klassieke manier. Leerlingen bekijken filmfragmenten en leren hierdoor over de historische context. In de opdracht wordt causaliteit centraal gesteld. Leerlingen bekijken welke oorzaken en gevolgen in de stof worden genoemd voor de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog, de Indiase Soldatenopstand en de emancipatie van de arbeidersklasse in Groot-Brittannië aan het begin

van de negentiende eeuw. Drie filmfragmenten die (apart) in de klas kunnen worden gebruikt om leerlingen een beter beeld te geven van de tijd, maar voornamelijk zodat leerlingen kunnen oefenen met het herkennen en leren van de oorzaken en gevolgen bij gebeurtenissen uit de context.

Veel docenten gebruiken films in de klas op deze manier. Didactici stellen dat het goed is om de opdrachten concreet te maken, zodat leerlingen er iets van leren en het kunnen verbinden aan de stof.

Tot slot is het erg belangrijk dat u als docent wijst op de gevaren van geschiedenisfilms voor de beeldvorming bij leerlingen. Benoem in de klas dat films een creatieve verwerking zijn van gebeurtenissen uit de geschiedenis, en dat filmmakers hiervoor een andere ‘taal’ hebben dan in boeken en teksten. Filmmakers werken immers ook met speciale effecten, zoals muziek of andere vormen van visuele ondersteuning. Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen de stof beter onthouden met visuele ondersteuning, bijvoorbeeld geschiedenisfilms. Maar daarvoor is het wel belangrijk dat leerlingen altijd op bovenstaande worden gewezen. Ook is het van belang om niet af te wijken van de opdrachtvolgorde in deze opdrachten. Leerlingen gaan eerst een tekst lezen en daarna pas de fragmenten bekijken, als u dit omdraait wordt de kans groter dat leerlingen filmfragmenten als ‘historische werkelijkheid’ aannemen - in hoeverre een historische werkelijkheid uiteraard daadwerkelijk te bepalen is.

Didactische achtergrond

De leeractiviteiten rondom opdrachten bij geschiedenisfilms:

- Laten leerlingen een beeld vormen van de historische context Het Britse Rijk 1585-1900;
- Laten leerlingen historische vaardigheden toepassen (domein A): niets is vanzelfsprekend. Ook filmmakers willen een bepaald beeld van het verleden neerzetten, net als in bronnen over het verleden waar leerlingen mee in aanraking komen (zowel primair als secundair).

Victoria & Abdul (2017)

INSTRUCTIE DOCENT

Doelen

Leerlingen gaan met deze oefening de film *Victoria & Abdul* (2017), gemaakt door Stephen Frears, analyseren op betrouwbaarheid. In deze opdracht wordt de film benaderd als een ‘bewegende beeldbronnen’. Net als geschreven bronnen, kunnen geschiedenisfilms ons iets leren over het verleden. De Australische wetenschapper John O’Conner pleit er dan ook voor om historische vaardigheden te gebruiken om deze films te analyseren.

Omdat leerlingen veel in aanraking komen met geschiedenisfilms, vanwege het huidige digitale tijdperk, is het verstandig dat zij hier kritisch naar leren kijken. Leerlingen passen historische vaardigheden toe door een tekstbron te lezen en die naast filmfragmenten te leggen. Deze volgorde is van belang, omdat leerlingen anders een vertekend beeld kunnen krijgen van het verleden. Een historische film is namelijk een artistieke weergave van gebeurtenissen uit de geschiedenis. Als leerlingen dit niet met een kritische blik bekijken, bestaat de kans dat zij het als waarheid gaan zien. Door eerst een (semi-)wetenschappelijke tekst te lezen, kan dit voorkomen worden.

Deze opdracht sluit aan op de volgende eindtermen uit het examenprogramma voor de havo (vanaf 2018). De leerling kan:

- Voor een vraag bruikbaar bronnenmateriaal verwerven en gegevens eruit selecteren;
- In het kader van een historische vraagstelling verklaringen geven voor historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen;
- Bij het geven van een oordeel over het verleden rekening houden met het onderscheid tussen feit en meningen;
- Tijd- en plaatsgebondenheid van interpretaties en oordelen afkomstig van personen uit het verleden en afkomstig van hedendaagse personen, onder wie hij zelf;
- De rol van waardepatronen in het heden en verleden;
- Het ondersteunen van uitspraken met behulp van argumenten.

Beginsituatie

De historische context Het Britse Rijk (of de bijbehorende leidende vraag) is behandeld.

Tijdsduur

20-30 minuten

Vorbereiding

Voor iedere leerling moeten de Opdrachtenbladen 1 en 2 zijn klaargezet (online) of gekopieerd.

Instructie

Wat: Vandaag gaan jullie filmfragmenten uit de film *Victoria & Abdul* bekijken en analyseren op betrouwbaarheid. Hiervoor ga je een tekst lezen uit een historisch boek over het leven van koningin Victoria, toentertijd de langst regerende vorst van het Britse Rijk.

Hoe: Er is discussie ontstaan over de inhoud van de film. Historici stellen dat de film een te positief beeld laat zien van Abdul Karim en zijn rol aan het hof. Jullie gaan over deze band tussen Victoria en Abdul een tekst lezen uit een biografie, en daarna de filmfragmenten bekijken. De vraag die voorligt is: in hoeverre klopt het beeld van Abdul Karim dat in de film wordt afgebeeld?

Waarom: Er worden veel geschiedenisfilms- en series gemaakt. Sommige elementen uit deze films kloppen, maar andere ook niet. Het vak geschiedenis is daarom belangrijk, omdat je hierdoor kritisch leert kijken naar het verleden en hoe we in het heden met dit verleden omgaan. Daarnaast is de historische context Het Britse Rijk een groot geschiedenisonderwerp. Hierdoor kan het lastig zijn om een beeld te hebben van die tijd. Films zijn een creatieve manier om gebeurtenissen uit te beelden. Films kunnen dus bijdragen om een beeld te krijgen van de historische context.

Uitvoering

Uitdelen aan leerlingen: instructieblad en werkblad

Ronde 1 (10 minuten)

Leerlingen gaan zelfstandig aan de slag met stap 1 (Opdrachtenblad 1). Maak hierna klassikaal een tussenconclusie op.

Ronde 2 (15 minuten)

Ga verder met stap 2. Bekijk de fragmenten en laat leerlingen opdrachtblad 2 invullen. Sluit hierna af met de nabespreking.

Let op: *benoem altijd dat geschiedenisfilms een artistieke weergave zijn van historische gebeurtenissen en dat dit niet als feiten kunnen worden beschouwd.* Dit is belangrijk, omdat uit onderzoek is gebleken dat leerlingen dit anders wel zo gaan beschouwen.

Nabespreking

Inhoud

Na de eerste stap worden de antwoorden besproken. Meerdere antwoorden en analyses zijn mogelijk. Het is van belang dat leerlingen inzien dat de dagboeken van Victoria bijna verloren zijn gegaan en dat het imago van Victoria na haar dood is bijgestuurd. Ook laat de bron zien dat de band van Abdul Karim met Victoria innig was, maar dat hij ook geheime informatie doorspeelden aan vijanden van het Britse Rijk, wat het aannemelijker maakt voor de hofhouding om aan zijn intenties te twijfelen. Tegelijkertijd komt ook naar voren dat er sprake was van racisme aan het Britse hof en dat Victoria hiertegen optrad, wat uitzonderlijk is voor die tijd en voor iemand met haar positie.

Dan worden de filmfragmenten bekeken. Kijk hierna met de klas naar de betrouwbaarheid van de film. In de film wordt Abdul Karim onschuldiger gemaakt dan dat hij in werkelijkheid was. Mogelijk heeft de filmmaker dit gedaan om meer ruimte te geven aan het racisme dat aan het hof heerste. Hierover kan met de klas het gesprek aangegaan worden. Stel dat de filmmaker dit wel had laten zien, was het beeld dan significant anders geweest?

Aanpak

Vraag leerlingen om een kritische analyse, waarin ruimte blijft voor meerdere antwoorden. De opdrachten bieden voldoende taalsteun voor leerlingen om te focussen. In de nabespreking ligt de nadruk op Abdul Karim en zijn relatie met de hofhouding. Hierdoor krijgen leerlingen inzicht in de tijdsgeest van toen. Met name hoe in het Britse Rijk, vanuit de bestuurlijke elite, naar India werd gekeken.

Ook moet er stilgestaan worden bij de vaardigheden zoals hierboven, doormiddel van de eindtermen, beschreven staan. Leerlingen leren over betrouwbaarheid van historische beeldvorming en hoe het verleden wordt uitgebeeld in de film Victoria & Abdul. Indien mogelijk kan worden afgesloten met de vraag waarom leerlingen deze opdracht hebben gedaan en waarom dit beter kan werken dan een uitleg van de docent.

Vervolg

Nog een filmfragment bekijken, bijvoorbeeld voor een andere leidende vraag. Of leerlingen zelf films laten zoeken, die de docent later kan uitwerken in een opdracht.

Varianten

Opdrachtvorm kan ook voor series en documentaires. Eventueel ook posters/propaganda of schilderijen uit een historische periode.

Fragmenten¹⁵⁹

Hyperlinks:

1. [Eerste ontmoeting](#)
2. [Andere religie, gewoontes en gebruiken](#)
3. [Conflict aan het hof](#)

Zoektermen:

1. Te vinden onder de zoekterm: Victoria & Abdul (2017) - Absolutely No Eye Contact Scene (1/10) | Movieclips
2. Te vinden onder de zoekterm: Victoria & Abdul (2017) - You Really Are Beautiful Scene (5/10) | Movieclips
3. Te vinden onder de zoekterm: Victoria & Abdul (2017) - I Will Be Courteous Scene (7/10) | Movieclips

¹⁵⁹ Zie bijlage 1 voor ondertiteling.

Victoria & Abdul

INSTRUCTIE LEERLINGEN

Achtergrondinformatie

Koningin Victoria was de langst regerende vorstin van het Britse Rijk. Haar regeerperiode besloeg ongeveer de helft van de periode die we in de historische context Het Britse Rijk behandelen: vanaf 1837 tot 1901. Victoria wordt behandeld bij de Indiase soldatenopstand van 1857 uit de context.

Het subcontinent India werd een belangrijk afzetgebied voor de Britse industrie. De kolonie India was vooral van economisch belang voor het Britse Rijk. Dit maakte dat door de Britse heersende klasse vooral werd neergekeken op de inwoners van India. Volgens wetenschappers werkt dit nog steeds tot in het heden door. Door aandacht te hebben voor de relatie tussen India en Groot-Brittannië, worden steeds meer mensen hier bewust van.

Opdracht

Recent is het dagboek van Abdul Karim ontdekt. De 24-jarige Karim kwam in de negentiende eeuw van India naar Engeland om het gouden jubileum (vijftig jaar op de troon) van koningin Victoria te vieren. Hij moest daar komen werken als tafelbediende. Een jaar later had Karim zich opgewerkt tot de persoonlijke leraar van Victoria, en had hij een vooraanstaande positie aan het hof verkregen. Deze gebeurtenis is in 2017 verfilmd in *Victoria & Abdul*, gemaakt door de Ierse regisseur Stephen Frears. ***Op deze film kwam kritiek vanuit wetenschappers, want werd Abdul Karim te positief afgebeeld?*** Deze vraag ga je proberen te beantwoorden.

Ronde 1

Lees de bron,

Maak daarna de opdrachten op Opdrachtenblad 1.

Ronde 2

We bekijken de filmfragmenten,

Maak daarna de opdrachten op Opdrachtenblad 2.

Victoria & Abdul

Ronde 1

Lees de tekst en maak daarna de opdrachten uit Opdrachtenblad 1.

BRON 1

De 76-jarige dochter van de voormalige Koningin Victoria had in 1933 de opdracht gekregen om de dagboeken van haar moeder opnieuw op te schrijven. Er was alleen één probleem, ze besloot na het overschrijven de originele fragmenten te verbranden. Gelukkig heeft de bibliotheekbeheerder van Windsor Castle, waar de documenten lagen, besloten om eerst een kopie te maken, voordat ze werden verbrand.

‘Volgens een voorzichtige schatting heeft Victoria tijdens haar regeerperiode gemiddeld 2500 woorden per dag geschreven, in totaal ongeveer 60 miljoen woorden. Maar veel van dit materiaal is opgepoetst, bijgewerkt of verdwenen. Talloze papieren zijn door haar familie verbrand, met name alle correspondentie die maken had (...) haar Indiase bediende Abdul Karim.’

BRON 2

‘Toen Victoria in 1887 tijdens de viering van haar gouden jubileum in haar koets de paleispoorten uit reed, werd ze gevolgd door de intense blik van een lange, magere Indiase man achter een van de ramen. Abdul Karim had het verzoek gekregen om de inmiddels achtenzestigjarige koningin tijdens haar jubileumjaar te bedienen. Met zijn charme wist hij al snel haar vriendschap te bemachtigen. De toen nog maar vierentwintigjarige Karim zou voor Victoria het beste vertegenwoordigen wat het rijk te bieden had. Hij sprak haar over de bijzondere tradities van India, de ‘parel in haar kroon’, en vertelde haar over de bijzondere cultuur en geschiedenis van zijn land. Hij leerde haar ook zijn taal en bereidde heerlijke curry’s voor haar.’

‘Hij maakte snel carrière aan het hof en in 1888 werd de trotse Karim tot officiële Munshi, klerk, van de koningin benoemd’

BRON 3

‘Victoria gaf hem een groot stuk land in Agra [India], een gemeubileerde bungalow bij Windsor [kasteel in Engeland] en een huisje bij Osborn en Balmoral [buitenverblijven van de koningin].’

‘Sinds het begin van de jaren negentig was Karim een vast onderdeel van het hof. In 1893 ging hij een half jaar op verlof naar India en bracht zijn vrouw meer terug naar Engeland. Twee andere ‘echtgenotes’, die Karim ‘tantes’ noemde, volgden, samen met andere familieleden.’

‘De Munshi was niet geliefd aan het hof. In de ogen van Victoria was hij kwetsbaar en trots, maar mensen om haar heen vonden hem arrogant en hypocriet.’

‘Karim stelde alles in het werk om als lid van de hofhouding erkend te worden en door de adel te worden geaccepteerd, tot grote afschuw van Victoria’s directe adviseurs en adellijke omgeving.’

‘Dat de Munshi niet helemaal te vertrouwen was, bleek voor het eerst in 1894, toen duidelijk werd dat hij zijn

Opdrachtenblad 1

1. Wie was Abdul Karim?

2. Hoe zag de relatie tussen Abdul Karim en koningin Victoria eruit? Waarom was Victoria zo onder de indruk van Karim?

3. Hoe dacht de hofhouding over Abdul Karim en was dit terecht?

Ronde 2

Bekijk de filmfragmenten en maak de opdrachten uit Opdrachtenblad 2.

Opdrachtenblad 2

1. Hoe is de relatie tussen Abdul Karim en Victoria? En wat vindt de hofhouding daarvan?

2a. Welk beeld van de relatie tussen Abdul Karim en Victoria wil de film je meegeven?

2b. Hoe komt dat?

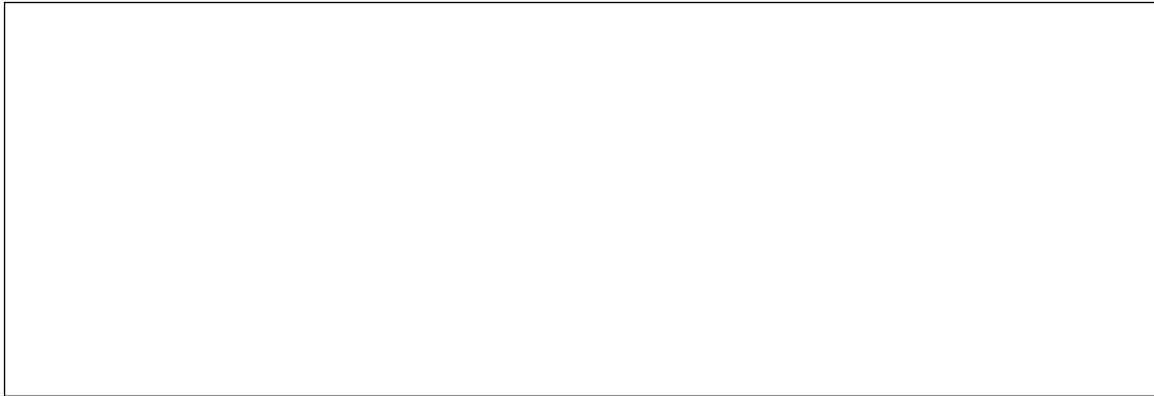
Denk aan: muziek, beelden, lichaamstaal en inhoudelijk.

Muziek:

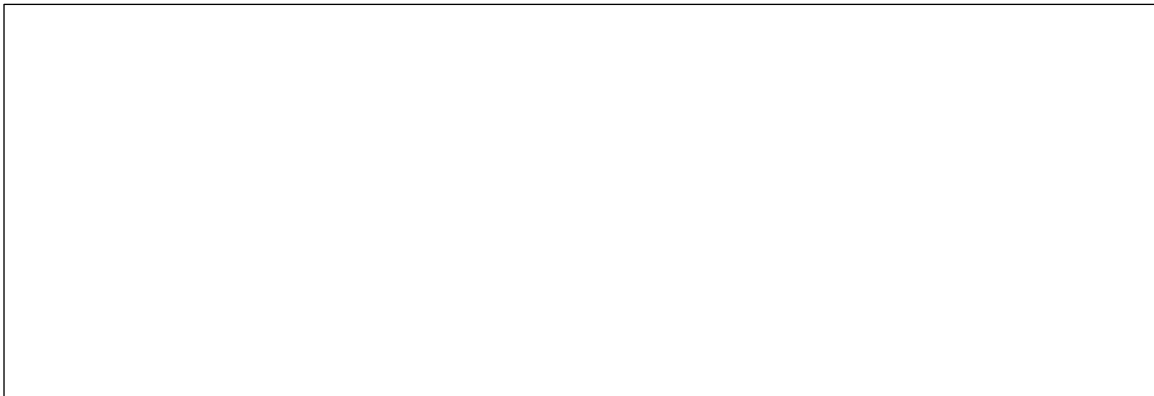
Beeld:

Dialogoog (gesprekken):

3. (Slotvraag) wordt Abdul Karim te positief afgebeeld in de film Victoria & Abdul? Ja/nee, waarom?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their answer to the question above.

Bonusvraag: denk je dat het beeld dat we van Abdul Karim krijgen in de film is beïnvloed door denkbeelden van nu? Legt je antwoord uit.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their answer to the bonus question above.

The Patriot (2000)

INSTRUCTIE DOCENT

Doelen

De eerste leidende vraag uit de historische context gaat over de geschiedenis van Noord-Amerika, wat uiteindelijk de Verenigde Staten werd. De onafhankelijkheidsoorlog is hier een belangrijk onderdeel van. De onafhankelijkheidsstrijd is complex en gaat over veel verschillende perspectieven op de oorzaken en de uitkomst ervan. Deze geschiedenis speelt ook vandaag de dag nog een belangrijke rol voor de Amerikaanse identiteit. Voor leerlingen is het daarom leerzaam om hierbij stil te staan, door naar de Hollywood ‘mainstreamfilm’ The Patriot (2000) te kijken, gemaakt door de regisseur Roland Emmerich.

In deze opdracht wordt The Patriot op basis van de ‘reflectiethese’ benaderd. Wetenschapper Chris Vos stelt dat films de spiegel van de samenleving zijn. Maatschappelijke waarden van het moment kunnen in geschiedenisfilms worden weerspiegeld. Door leerlingen op deze manier de film te laten analyseren werken zij aan hun historische besef. Deze opdracht raakt aan de volgende eindtermen uit het examenprogramma van de havo (sinds 2008). De leerling kan:

- In historische processen de samenhang tussen veranderingen en continuïteit beschrijven;
- De betekenis van historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen voor het heden aan heven;
- Bij het geven van oordelen over het verleden rekening houden met het onderscheid tussen feiten en meningen;
- Bij het geven van oordelen over het verleden rekening houden met tijd- en standplaatsgebondenheid van interpretaties en oordelen afkomstig van personen uit het verleden en afkomstig van hedendaagse personen, onder wie hij zelf;
- Bij het geven van oordelen over het verleden rekening houden met de rol van waardepatronen in heden en verleden;
- Het ondersteunen van uitspraken met behulp van argumenten.

Beginsituatie

De historische context Het Britse Rijk (of de bijbehorende leidende vraag) is behandeld.

Tijdsduur

20-30 minuten

Vorbereiding

Voor iedere leerling moeten de Opdrachtenbladen 1 en 2 zijn klaargezet (online) of gekopieerd.

Instructie

Wat: vandaag gaan we kijken naar een filmfragment uit de film *The Patriot* (2000). Deze film gaat over de Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog. Deze film kwam in het jaar 2000 uit, toen er veel discussie was in de Amerikaanse samenleving. Links en rechts stonden tegenover elkaar en hadden allebei een eigen interpretatie van het verleden. Maar ook in Engeland was discussie ontstaan over deze film, omdat de Britten als brute vijanden waren neergezet. In deze opdracht ga je een tekst lezen over de regisseur en de ontvangst van deze film in de samenleving. Hieruit ga je opmaken wat de standplaats van de regisseur was en op welke manieren naar de geschiedenis van de Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog kan worden gekeken. Hierna kijken we naar het fragment. Welk beeld van het verleden maak jij hieruit op? En wat zegt dit over de rol van het verleden in het heden.

Hoe: normen en waarden in het heden kunnen beïnvloeden hoe we naar het verleden kijken. Dit geldt zeker voor de film *The Patriot*, waarin de regisseur een bepaald beeld van de Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog neerzet. In deze opdracht ga je onderzoeken welk perspectief dit is en waarom deze film, vanuit dit perspectief, is gemaakt. Dit doe je door naar achtergrondinformatie te kijken over de film. Wat waren de redenen voor de regisseur om deze film te maken? Hoe was de ontvangst van deze film? Uiteindelijk ga je ook kijken naar een fragment uit de film.

Waarom: in Amerika worden veel films gemaakt. Vaak hebben deze films met de geschiedenis van de Verenigde Staten te maken, denk bijvoorbeeld aan Vietnamfilms of films over de Tweede Wereldoorlog. Dit geldt ook voor de Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog.

Geschiedenis heeft ook invloed op het heden, en gaat dus niet alleen over wat er in het verleden is gebeurd. Mensen en samenlevingen kunnen op verschillende manieren naar het verleden kijken en hier waarden en normen uit halen. Dit noem je ‘standplaatsgebondenheid’. *The Patriot* is een film waarin de standplaatsgebondenheid van de regisseur en de samenleving rond het jaar 2000 grote invloed heeft gehad op de inhoud van deze film. Voor je eindexamen is het belangrijk om te oefenen met historische besef, standplaatsgebondenheid is een vaardigheid die je kunt trainen. In deze opdracht ga je hiermee oefenen.

Uitvoering

Uitdelen aan leerlingen: instructieblad en werkblad

Ronde 1 (10 minuten)

Leerlingen gaan zelfstandig aan de slag met stap 1 (Opdrachtenblad 1). Maak hierna klassikaal een tussenconclusie op.

Ronde 2 (15 minuten)

Ga verder met stap 2. Bekijk de fragmenten en laat leerlingen opdrachtblad 2 invullen. Sluit hierna af met de nabespreking.

Let op: ***benoem altijd dat geschiedenisfilms een artistieke weergave zijn van historische gebeurtenissen en dat dit niet als feiten kunnen worden beschouwd.*** Dit is belangrijk, omdat uit onderzoek is gebleken dat leerlingen dit anders wel zo gaan beschouwen.

Nabespreking

Inhoud

Van belang is dat leerlingen niet hoeven te oordelen over de film, maar alleen beschouwen waarom de regisseur bepaalde keuzes heeft gemaakt. Deze opdracht helpt vooral om leerlingen bij te brengen wat de relevantie van de geschiedenis is voor het heden. Bij de nabespreking is het belangrijk dat de antwoorden ‘in de lucht’ blijven hangen. Leerlingen leren in de huid van de regisseur te kruipen en dat films niet altijd feitelijk waar hoeven te zijn om er iets van te leren.

Aanpak

Vraag leerlingen een kritische beschouwing te geven, waarbij ze ook in mogen gaan op het gevoel dat de scene bij hen oproept. Filmtaal is anders dan geschreven bronnen en leerlingen moeten daarom stil bij het feit dat ook de effecten meetellen om een bepaald beeld neer te zetten door de regisseur.

De volgorde van de opdracht moet daarom worden aangehouden. Leerlingen kunnen anders de inhoud van de film als waarheid aan gaan nemen.

Houd tijdens de nabespreking de links-rechtstegenstelling aan uit het kader ‘achtergrondinformatie’ hieronder. Dit biedt leerlingen taalsteun om richting te geven aan hun beantwoording. Veel antwoorden zijn mogelijk, dus houdt het bij een beschouwing van de inhoud.

Besteed ten slotte aandacht aan standplaatsgebondenheid als vaardigheid. Welke stappen hebben leerlingen doorlopen om de standplaats te bepalen? En hoe kunnen zij dit inzetten om vragen te beantwoorden op schoolexamens en het centraal examen?

Fragmenten¹⁶⁰

Hyperlinks:

[De Britse kolonel Tavington dood de zoon van Benjamin Martin \(hoofdrol\)](#)

Te vinden onder de zoekterm: Tavington kills Thomas | The Patriot (2000) – YouTube

Ondertiteling in de bijlage

¹⁶⁰ Zie bijlage 2 voor ondertiteling.

The Patriot

INSTRUCTIE LEERLINGEN

Achtergrondinformatie

De eerste leidende vraag uit de historische context gaat onder andere over de Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog (1775-1783). Hoge belastingen en Verlichte idealen leidden ertoe dat Amerikaanse kolonisten in opstand komen tegen het Britse gezag. Met hulp van Frankrijk, Spanje en de Nederlandse Republiek weten de onafhankelijkheidsstrijders te winnen van het sterkere Britse Rijk.

Voor Amerikanen vandaag de dag bepaalt deze geschiedenis hun identiteit, maar dit hangt er wel vanaf wie je het vraagt. Voor ‘rechts-conservatieve’ Amerikanen is de onafhankelijkheidsoorlog een strijd tegen een sterke overheid, voor vrijheid en het recht op wapenbezit. Voor ‘links-liberale’ Amerikanen is het een strijd geweest voor meer democratie en gelijke rechten.

Bron: Lieselot Leuridan, ‘The Patriot’, <https://www.ipg.ugent.be/nl/film-en-geschiedenis/patriot> (2022); Jan van Oudheusden, *Amerika een kleine geschiedenis* (2016).

Opdracht

Tussen 1775 en 1783 vond de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog plaats. Voor Amerikanen is deze oorlog heel belangrijk geweest, zonder deze oorlog had de Verenigde Staten niet bestaan. Amerika werd namelijk een onafhankelijk land en brak met het Britse Rijk. Amerikanen vandaag de dag kijken met veel trots terug op deze gebeurtenis. De vraag ‘waarvoor’ de onafhankelijkheidsstrijders streden is een lastige om te beantwoorden. Voor de ene kant van Amerika was het een vrijheidsstrijd tegen een sterke overheid en voor wapenbezit, voor de andere kant een strijd voor meer democratie en gelijkheid. In deze opdracht ga je kijken naar *The Patriot*, een film uit 2000 die uitkwam midden in deze discussie. Door hiernaar te kijken ga je bezig met ‘standplaatsgebondenheid’. Dit is de invloed van je eigen standplaats, of die van een ander, op de interpretatie van de geschiedenis.

Ronde 1

Lees de bron,

Maak daarna de opdrachten op Opdrachtenblad 1.

Ronde 2

We bekijken de filmfragmenten,

Maak daarna de opdrachten op Opdrachtenblad 2.

Opdrachtenblad 1

Ronde 1

Lees de tekst en maak daarna de opdrachten uit Opdrachtenblad 1.

Inhoud van de film

De film speelt zich af in 1776 in de Zuid-Amerikaanse staat Zuid-Carolina. Benjamin Martin, een held uit de Frans-Indiaanse oorlogen, heeft spijt over zijn oorlogsdaden en wil zich zoveel mogelijk afzijdig blijven in de oorlog tegen de Engelsen. Zijn oudste zoon Gabriel mengt zich wel in de strijd en Benjamin doet er alles aan om hem hiervan te weerhouden. Helaas tevergeefs, Benjamin raakt ook in de strijd verwickeld en vecht voor een Onafhankelijk Amerika tegen de Britse vijand.

Verhaallijn van de regisseur

De productie voor de film startte in 1996 en was in 2000 klaar. De makers van de film hadden een interesse voor de Amerikaanse Revolutie. Eerder hadden zij al een film gemaakt over Amerika in de Tweede Wereldoorlog (Saving Private Ryan, 1998) en wilden opnieuw een stukje van de Amerikaanse geschiedenis verfilmen.

De film kent veel overeenkomsten met andere films, zoals Independence Day (1996) en Saving Private Ryan (1998). Net als The Patriot, zijn dit films waarin de Amerikaanse overwinning centraal staat en 'verheerlijkt' wordt. De hoofdrolspeler, Mel Gibson, speelde ook in de film Babeheart (1995), waarin hij het als 'kleine man' opnam tegen Groot-Brittannië. Ook dit verhaal komt terug in The Patriot, maar dan als aanvoerder van de kolonisten in Amerika.

De regisseur noemt The Patriot een familieverhaal tegen de achtergrond van de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog.

Ontvangst door het publiek

In eerste instantie werd The Patriot goed ontvangen, maar er was ook kritiek. In sommige recensies werd de film als zwak omschreven: historisch inaccuraat, te langdradig, voorspelbaar en boordevol clichés.

Voor veel Amerikanen was het ook een film dat deel uitmaakte van de huidige discussie, in dit geval over wapenbezit. Voorstanders van wapenbezit benadrukte dat de geschiedenis van Amerika heel anders had kunnen lopen als Amerikaanse kolonisten niet de wapens hadden opgepakt. De wapenwet uit de Amerikaanse Grondwet moest worden behouden, want het dragen van wapens was noodzakelijk gebleken voor het behouden van de vrijheid. Tegenstanders vonden dat de Amerikaanse geschiedenis werd 'witgewassen' en

1. Waar gaat de film The Patriot over en welke doelen heeft de regisseur met deze film?

2. Wat zijn de meningen van de voor- en tegenstanders van deze film?

Voor:

Tegen:

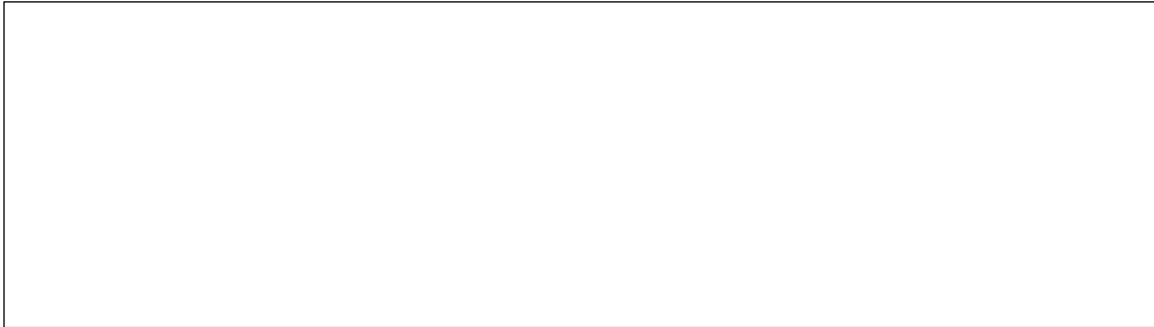
In Groot-Brittannië:

Ronde 2

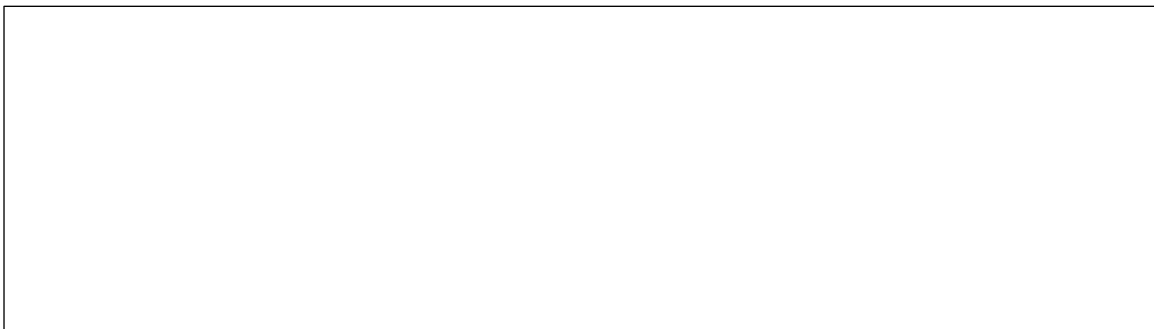
Bekijk het filmfragment en maak de opdrachten uit Opdrachtenblad 2.

Opdrachtenblad 2

1a. Zou je de houding van de Britse soldaten uit deze scène omschrijven als rechtvaardig of wreed? Leg je antwoord uit.



1b. Hoe worden de Amerikanen/kolonisten in deze scène afgebeeld?



2a. In deze scène wordt ook gesproken over slavernij. Wat wil de film hier zeggen over de Amerikanen en hoe zij omgingen met zwarte mensen?



2b. De film speelt zich af in Zuid-Carolina, dat is in het zuiden van Amerika. Waarom lijkt dit beeld over de slavernij je onwaarschijnlijk? (Maak gebruik van je kennis over de historische context)

3. (Slotvraag) maak een keuze en beargumenteer je antwoord. De regisseur van The Patriot is een:

- D. Kunstenaar, want hij gebruikt op een artistieke manier het verleden om normen en waarden uit het heden te vertegenwoordigen;
- E. Een historicus, want de film probeert een zo eerlijk mogelijk verhaal te laten zien van de onafhankelijkheidsstrijd;
- F. Allebei, want de filmmaker heeft aandacht voor het debat in de samenleving en laat een belangrijk geschiedenisverhaal zien.

Ik vind A / B / C, want:

Films over Het Britse Rijk

INSTRUCTIE DOCENT

Doelen

Filmfragmenten kunnen gebruik worden als leermiddel in de klas. Fragmenten uit *Victoria & Abdul* (2017), *The Patriot* (2000) en *Peterloo* (2019) kunnen aan leerlingen worden getoond om hen de causaliteit van gebeurtenissen uit de historische context bij te brengen. Voor elke leidende vraag uit de context is een opdracht. Leerlingen bekijken de fragmenten en beantwoorden gerichte kijkvragen die gaan over de context.

Uit onderzoek is gebleken dat audiovisuele ondersteuning in de les ervoor zorgt dat leerlingen de stof beter onthouden. Dit kan in de vorm van documentaires zijn, maar ook doormiddel van geschiedenisfilms. Belangrijk is dat leerlingen erop gewezen worden dat films een artistieke weergave zijn van historische gebeurtenissen en dat dit niet altijd als feiten kunnen worden beschouwd. Wat het wel kan bieden is beeldvorming over een bepaalde tijd en inzicht in causale verbanden.

Deze opdracht sluit aan op de volgende eindtermen uit het examenprogramma voor de havo (vanaf 2018). De leerling kan:

- De volgende tijdvakken en bijbehorende tijdsgrenzen noemen:
 - Tijdvak 7: tijd van pruiken en revoluties (1700-1800) / eeuw van de Verlichting / 18^e eeuw;
 - Tijdvak 8: tijd van burgers en stoommachines (1800-1900) / industrialisatietijd / 19^e eeuw.
- In historische processen de samenhang tussen verandering en continuïteit beschrijven;
- In het kader van historische vraagstelling verklaringen geven voor historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen;
- Onderscheid maken tussen verschillende soorten oorzaken en gevolgen;
- Bij het geven van oordelen over het verleden rekening houden met tijd- en plaatsgebondenheid van interpretaties en oordelen afkomstig van personen uit het verleden (...);
- Bij elk kenmerkend aspect van een tijdvak een passend voorbeeld geven van een gebeurtenis, ontwikkeling, verschijnsel of handeling dan wel gedachtegang van een persoon en dit voorbeeld gebruiken om het desbetreffende aspect te verduidelijken.

Beginsituatie

Idealiter is de bijbehorende leidende vraag behandeld, maar dit hoeft niet.

Tijdsduur

20-30 minuten (per opdracht)

Voorbereiding

Voor iedere leerlingen moet de instructie en het opdrachtenblad zijn klaargezet (online) of gekopieerd.

Instructie

Wat: vandaag gaan jullie filmfragmenten bekijken uit de films *Victoria & Abdul* of *The Patriot* of *Peterloo*. In deze filmfragmenten komen gebeurtenissen naar voren die met de historische context Het Britse Rijk te maken hebben. Deze gebeurtenissen gaan jullie analyseren. Tijdens deze analyse gaan jullie kijken naar causaliteit, dus welke oorzaken en gevolgen aan de basis liggen van deze gebeurtenissen.

Hoe: eerst ga je de historische context uit je boek bekijken en opschrijven wat de belangrijkste oorzaken waren voor Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog of de Indiase Soldatenopstand of de emancipatie van arbeiders in Groot-Brittannië. Hierna bekijken we de filmfragmenten en maak je vragen bij deze fragmenten.

Waarom: het is bewezen dat je beter de stof kunt onthouden als je daarnaast naar beelden kijkt. Ook oefen je hierdoor met het herkennen van historische concepten, oorzaken en gevolgen. Hierdoor ontwikkel je historisch besef en oriëntatiekennis.

Let op: ***benoem altijd dat geschiedenisfilms een artistieke weergave zijn van historische gebeurtenissen en dat dit niet als feiten kunnen worden beschouwd.*** Dit is belangrijk, omdat uit onderzoek is gebleken dat leerlingen dit anders wel zo gaan beschouwen.

Nabespreking

Inhoud

The Patriot: de scene uit deze film gaat over het ‘going to war debate’. Aan het begin van de film neemt de hoofdrolspeler (Mel Gibson) deel aan een vergadering in Zuid-Carolina. Deze vergadering is ingelast door de belangrijkste personen uit die regio, om te beslissen over een deelname aan de onafhankelijkheidsstrijd. Staten in het noorden waren Zuid-Carolina al voorgegaan. Het fragment is interessant, omdat de personen verschillende oorzaken laten terugkomen die met de Onafhankelijkheidsoorlog te maken hebben, maar ook de Verlichte

ideeën waar vanuit de Verenigde Staten is ontstaan. Volkssoevereiniteit, de belastingkwes- tie en democratie komen hierin voor. Deze thema's zijn het belangrijkste om terug te laten komen in de nabespreking, nadat leerlingen de vragen hebben beantwoord. Uitgangspunt is: waarom kwamen de Britse koloniën, waaronder Zuid-Carolina, in opstand tegen het Britse Rijk? Maak hierin duidelijk de parallel met het boek. Belangrijk is dat het boek leidend blijft.

Victoria & Abdul: deze scene laat zien dat er aan het Britse hof heel weinig kennis is van India, ondanks dat er al een aantal jaren, decennia en eeuwen over deze kolonie wordt geregeerd. Eerst door de EIC en vanaf 1877 door Victoria zelf. Kern van het gesprek moet zijn dat leerlingen gaan zien hoe voor 1857 over India werd geregeerd en hoe dit hierna eruit ging zien. Dit fragment uit de film laat die voor een gedeelte zien. De hofhouding worstelt met de interesse van Victoria voor India en de taal. In dit fragment zit ook een verwijzing naar de Mogol-periode. Hier kan ook over gesproken worden met de klas. Dit stuk uit het fragment laat namelijk zien hoe de Indiase samenleving is opgebouwd en dat de Mogols als een rijke elite worden gezien, waarbij de Mogol-taal anders is dan de taal voor de gewone mensen.

Peterloo: deze scene gaat over de gevolgen van de Industrialisatie en de motieven voor de emancipatiebeweging van arbeiders in Groot-Brittannië om te gaan staken. De Peterloo demonstraties van 1819 worden niet letterlijk gevraagd in de context, maar zijn wel een voorbeeld van het tijdsgewricht waarover de laatste leidende vraag gaat. En Engeland kwam de industrialisatie als eerste op gang. Dit maakte dat in de eerste helft van de 19^{de} eeuw veel veranderden in de Britse samenleving. In de context worden de fabriekseigenaren en arbeiders behandeld, die emanciperen doormiddel van wetgeving, zoals de Factory Act en de Reform Bill. Deze scene is leerzaam voor leerlingen, omdat de standpunten van beide partijen aanbod komen. In de dialogen van beide fragmenten komen verschillende concepten naar voren die ook in de context worden genoemd. Zoals de sociale kwestie voor de arbeiders en het industrieel kapitalisme dat zorgt voor liberalisering van de politiek. Deze twee uitgangspunten kunnen het beste worden nabesproken met de leerlingen en hoe zij deze terugzien in de scenes.

Aanpak

Nadat de leerlingen de vragen bij de fragmenten hebben gemaakt, worden deze nabesproken. Vraag leerlingen in hun antwoorden de verbinding te maken met de stof uit het boek. Zorg dat causaliteit inzichtelijk wordt gemaakt, dus waarom leiden deze oorzaken tot ? Maak de causaliteit eventueel inzichtelijk door dit op het bord te schrijven in een stroomschema.

The Patriot

INSTRUCTIE LEERLINGEN

Achtergrondinformatie

De Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog had meerdere oorzaken. Tussen 1700 en 1775 was de bevolking in de Engelse koloniën in Amerika vertienvoudigd tot 2,5 miljoen mensen. De meesten waren in Amerika geboren en voelden geen band meer met Engeland. Ze voelden zich Amerikaan.

De Amerikanen namen verlichte ideeën over uit Europa, zoals de trias politica, volkssoevereiniteit en de natuurlijke rechten van ieder mens. Vooral dat de regering niet door God was aangesteld, maar voor de mensen die in het land woonden. Mensen hebben recht op veiligheid, leven en bezit. Als regering dit niet naleven, mogen de burgers ze afzetten.

Deze ideeën zorgden er onder andere voor dat Amerikaanse kolonisten in opstand kwamen tegen het Britse Rijk. De film The Patriot gaat hier over.

Opdracht

In de film The Patriot wordt een discussie gevoerd over het wel of niet ten strijde trekken tegen het Britse Rijk. De hoofdrolspeler Benjamin Martin (Mel Gibson) brengt een aantal oorzaken voor de Onafhankelijkheidsoorlog naar voren die ook in je boek staan. In deze opdracht ga je de oorzaken uit je boek vergelijken met de film: **welke oorzaken voor de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog worden in de film genoemd?**

Leidende vraag die bij deze opdracht hoort: op welke manier ontwikkelden zich de Engelse koloniën in de Amerika's (1585-1833)?

Kenmerkende aspecten die bij deze opdracht horen:

- Rationeel optimisme en 'verlicht denken' dat werd toegepast op alle terreinen van de samenleving: godsdienst, politiek, economie en sociale verhoudingen;
- De democratische revoluties in westerse landen met als gevolg discussie over grondwetten, grondrechten en staatsburgerschap.

Bekijk het fragment. Beantwoord daarna de vragen.¹⁶¹

Fragment: [“The Patriot” go to war debate](#) (4:11) – YouTube

¹⁶¹ Zie bijlage 3 voor ondertiteling.

1a. Welke verlichte ideeën zie je terugkomen in dit fragment?

1b. Niet iedereen denkt hetzelfde over deze verlichte ideeën. Wat vindt Benjamin Martin en welk idee stelt hij voor om de volkssoevereiniteit beter te waarborgen?

2. Benjamin Martin heeft het over ‘no taxation without representation’, wat heeft dit met de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog te maken?

3. Benjamin Martin wordt aangevallen voor zijn deelname aan de 'Wildernis Campaign', dit gaat over de Britse oorlog met de inheemse bevolking, toen 'indianen' genoemd. Wat heeft dit met de onafhankelijkheidsstrijd te maken en waarom is Benjamin Martin hierdoor terughoudend?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their answer to question 3.

4. In de scène worden veel indirecte gevolgen genoemd. Welke directe gevolgen kun je noemen voor de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog? (Maak eventueel gebruik van je boek)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their answer to question 4.

Victoria & Abdul

INSTRUCTIE LEERLINGEN

Achtergrondinformatie

Met het Verdrag van Allahabad (1765) nam het Britse Rijk grote delen van het India over en bracht dit onder Brits bestuur. Namens de Britse regering was de East India Compagny (EIC) hiervoor verantwoordelijk. In de negentiende eeuw had India 200 miljoen inwoners, wat door minder dan duizend Britse ambtenaren werd bestuurd. De orde werd gehandhaafd door het Brits-Indische leger. Dit leger werd geleid door Britse officieren, en bestond uit Indiase soldaten.

In 1857 kwam een deel van deze Indiase soldaten in opstand. Een oorzaak was dat de Britten religieuze en sociale gebruiken in India afwezen en probeerde hen westerse ideeën op te leggen. Na de opstand moest India geleidelijk verwesteren, en kwam er

Opdracht

In 1877 werd koningin Victoria keizerin van India. Voor de bestuurlijke elite van het Britse Rijk was dit een manier om met het trauma van de Indiase soldatenopstand (1857) om te gaan. De EIC werd aan de kant gezet en direct bestuur werd ingevoerd. Tussen koningin Victoria en India ontstond op latere leeftijd een bijzondere band. Victoria kreeg een innige vriendschap met Abdul Karim. Karim kwam als bediende naar Groot-Brittannië om Victoria een geschenk uit India te overhandigen. Victoria was direct onder de indruk van Karim en stelde hem aan als haar belangrijkste raadgever aan het hof. Victoria wilde meer leren over India, wat zorgde voor conflicten met haar hofhouding. Deze film gaat hier over en in deze opdracht ga je kijken naar een fragment.

Leidende vraag die bij deze opdracht hoort: waardoor werd India in de negentiende eeuw de belangrijkste kolonie binnen het Britse Rijk (1765-1885)?

Kenmerkende aspect dat bij deze opdracht hoort:

- De moderne vorm van imperialisme die verband hield met de industrialisatie.

Bekijk het fragment. Beantwoord daarna de vragen.¹⁶²

¹⁶² Zie bijlage 3 voor ondertiteling.

Fragment: [VICTORIA & ABDUL 'Learning Urdu' Clip – In theaters September '22](#) –
YouTube

1. Koningin Victoria is bereid om de Indiase taal te leren, leg uit waarom dit een gevolg is van de Indiase soldatenopstand in 1857.

2. Waarom mag Victoria van Karim geen Hindi leren?

3. Waarom is de hofhouding, die Victoria en Karim aan het afluisteren zijn, zo geschokt hierover? Geef een historische verklaring.

Peterloo (2019)

INSTRUCTIE LEERLINGEN

Achtergrondinformatie

Vanaf 1750 begon voor Groot-Brittannië de industriële revolutie. Handarbeid werd vervangen door machines. Mensen trokken massaal van het platteland naar de stad om in fabrieken te werken. In 1850 woont de helft van de Britse bevolking in steden. Handelskapitalisme werd industrieel kapitalisme. Ondernemers kregen grote invloed in de samenleving en de politiek. Deze ondernemers wilden een liberale markteconomie: vrijhandel en een kleine rol voor de overheid. De Reform Bill van 1832 gaf hun nog meer invloed, omdat ze beter vertegenwoordigd werden in het parlement.

Ook ontstond er een nieuwe klasse van industriearbeiders. Deze arbeiders profiteerden minder goed van de vooruitgang. Zij leefden in slechte huizen en werkten onder slechte omstandigheden. Onder invloed van belangrijke mensen, zoals Robert Owen, gingen arbeiders zich verenigen in vakbonden om op te komen voor hun rechten en betere omstandigheden te eisen. Vanaf 1850 lukte dat, maar daar ging wel veel ellende aan vooraf.

Opdracht

Na 1750 industrialiseerde Groot-Brittannië als eerste land in Europa. Veel mensen trokken van het platteland naar de stad. Ondernemers wilden een liberale markteconomie met een vrije markt en een kleine overheid. Voor arbeiders was het leven minder rooskleurig. Zij leefden in slechte omstandigheden en hadden het zwaar in de fabrieken. Emancipatiebewegingen, zoals het socialisme, gingen zich bezighouden met het verbeteren van arbeidsomstandigheden. In 1833 resulteerde dit in de eerste Factory Act: nachtwerk voor kinderen werd verboden.

Om deze doelen te bereiken werd er veel geprotesteerd en gestaakt door arbeiders, georganiseerd in vakbonden. Een voorbeeld hiervan was het de Slachting van Peterloo, zoals deze gebeurtenis in 1819 is gaan heten. De gebeurtenis zelf hoeft je niet te kennen, maar in de verfilming van deze gebeurtenis kun je wel veel elementen herkennen uit de samenleving van Groot-Brittannië in de negentiende eeuw. In deze opdracht ga je twee fragmenten bekijken en de oorzaken voor de emancipatie van arbeiders analyseren. Dit vergelijk je met je aantekening of het boek.

Leidende vraag die bij deze opdracht hoort: welke rol speelden de koloniën in sociaaleconomische ontwikkelingen in Groot-Brittannië (1750-1900)?

Kenmerkende aspecten die bij deze opdracht horen:

- Discussies over de ‘sociale kwestie’;
- Voortschrijdende democratisering, met deelname van steeds meer mannen en vrouwen aan het politieke proces;
- De opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen: liberalisme en socialisme.

Bekijk de fragmenten. Beantwoord daarna de vragen.¹⁶³

Fragmenten:

1. [Peterloo Movie Clip – We Have a Right](#) (2019) | Movieclips Indie
2. [Peterloo Movie Clip – We Shall Maintain Our Spirit](#) (2019) | Movieclips Indie

¹⁶³ Zie bijlage 3 voor ondertiteling.

Fragment 1

1. Welke oorzaak voor de emancipatie van arbeiders kun je uit dit fragment halen?

2. Wat is de belangrijkste eis van de fabrieksarbeiders?

3. Welk democratisch middel gebruiken de fabrieksarbeiders om deze eis kenbaar te maken?

4. (bonusvraag) Noem het kenmerkende aspect dat het beste bij dit fragment past:

Fragment 2

1. Waarom zijn deze ondernemers tegen de demonstratie?


2. Leg uit waarom deze fabriekseigenaren wel voor de Reform Bill zullen zijn, maar tegen algemeen mannenkiesrecht. Gebruik een voorbeeld uit het fragment in je antwoord.

3. Hoe wilden de fabriekseigenaren dat er wel bestuurd werd?

Bijlagen

Bijlage 1: ondertiteling bij Betrouwbaarheid van geschiedenisfilms – Victoria & Abdul (2017)

Fragmenten

In het YouTube filmpje kunt u de ondertitel instellen. Ga naar → *ondertiteling* onderaan in de balk. Klink  hierop, als u dat goed heeft gedaan komt er een rode lijn onder te staan, zoals hier aangegeven:

Vervolgens moet u in de *instellingen* → *ondertiteling* → *automatisch vertalen* en dan op *Nederlands*.

Zet bij voorkeur het fragment alvast klaar, voor aanvang van de les. Het algoritme heeft namelijk even de tijd nodig om te vertalen.

Bijlage 2: ondertiteling bij Standplaatsgebondenheid en geschiedenisfilms – The Patriot (2000)

Fragment: De Britse kolonel Tavington dood de zoon van Benjamin Martin (hoofdrol)

Redcoat Lieutenant: ‘Bedankt voor het verzorgen van de soldaten van de majesteit.’

Kol. William Tavington: ‘lieutenant, laats de gewonde soldaten ophalen en naar ons hospitaal brengen.’

Redcoat Lieutenant: ‘ja meneer.’

Kol. William Tavington: ‘steek het huis en de schuur in de brand. Laat het rondgaan dat als je met de vijand omgaat, dat je dan je huis verliest.’

‘Bij mandaat van de koning mag ik mededelen dat alle slaven die vechten voor de kroon hun vrijheid zullen krijgen.’

Zwarte plantagearbeider: ‘meneer, maar wij zijn geen slaven. We werken op dit land.’

Kol. William Tavington: ‘Dan heb je als vrije mannen het privilege om te vechten in het leger van de Britse kroon.’

Redcoat soldaat: ‘documenten van de rebellen, meneer.’

Kol. William Tavington: ‘wie had deze documenten bij zich? Wie had deze document bij zich!?’

Gabriel Martin: ‘ik, meneer. Ik was gewond, deze mensen verzorgden mij. Zij hebben niks vandoen met deze documenten.’

Kol. William Tavington: ‘breng hem naar Candon en hang hem op.’

- Benjamin Martin:** ‘maar hij is een koerier en dit is een gemarkeerde tas. Kolonel, dit is een geüniformeerde koerier en hij draag een gemarkeerde tas, hij kan niet worden gevangengenomen als een spion.’
- Benjamin Martin:** ‘maar we gaan hem niet opsluiten, maar ophangen.’
- Benjamin Martin:** ‘kolonel!?’
- Gabriel Martin:** ‘Pap.’
- Kol. William Tavington:** ‘ah, ik zie het. Het is je zoon. Misschien had je hem loyaliteit moeten bijbrengen?’
- Benjamin Martin:** ‘kolonel, ik vraag u dit te heroverwegen. Op basis van de ‘oorlogsrechten’.’
- Kol. William Tavington:** ‘de oorlogsrechten! Wilt u een les over oorlogsrecht? Of misschien je kinderen?’
- Benjamin Martin:** ‘er is geen les nodig.’
- Redcoat Lieutenant:** ‘meneer, wat doen we met de gewonde rebellen?’
- Kol. William Tavington:** ‘dood ze.’
- Thomas Martin:** ‘papa, doe iets!’
- Benjamin Martin:** ‘wees stil! Thomas, wacht!’
- Gabriel Martin:** ‘nee! Thomas.’
- Kol. William Tavington:** ‘stomme jongen. Kapitein.’

Fragment 1: Going to war debate, The Patriot

Kol. Harry Burwell: Jullie weten allen waarom ik hier ben. Ik ben geen redenaar. Ik zal jullie niet pogen te overtuigen van de rechtmatigheid van onze zaak. Ik ben militair. En we zijn in oorlog. Van Philadelphia verwachtten we een onafhankelijkheidsverklaring. Acht van de 13 kolonies inden belastingen om een continentaal leger op te richten. Ik vraag dat South Carolina de negende wordt.

Notabele 1: Massachusetts en Verginia zijn misschien in oorlog, maar Sout Caroline niet.

Notabele 2: Goed gezegd.

Kol. Harry Burwell: Dit is geen oorlog voor de onafhankelijkheid van een of twee kolonies, maar voor de onafhankelijkheid van een natie.

Notabele 2: En welke natie is dat?

Peter Howard: Een Amerikaanse natie.

Notabele 2: Die natie bestaat niet en erover spreken is verraad.

Peter Howard: Wij zijn burgers van een Amerikaanse naties en onze rechten worden bedreigd door een tiran op 5000 km afstand van hier.

Benjamin Martin: Meneer Howard, kunt u mij alstublieft uitleggen waarom ik een tiran op 5000 km afstand moet inruilen voor 5000 tirannen op 1 km afstand? [Hard gelach in de zaal] Een gekozen macht kan onze rechten net zo makkelijk inperken als een koning.

Kol. Harry Burwell: Kapitein Martin, ik dacht dat u een patriot was?

Benjamin Martin: Vraagt u of ik woedend ben over belasting zonder vertegenwoordiging? Dat ben ik zeker. Moeten de Amerikaanse kolonies zelfbestuur krijgen? Ik geloof dat ze dat kunnen en moeten. Maar als u me vraagt oorlog te voeren tegen Engeland is het antwoord nee.

Mr. Middleton: Is dit de kapitein Benjamin Martin wiens woede zo befaamd was tijdens de Wilderness-campagne?

Benjamin Martin: Ik was jong en buitensporig.

Mr. Middleton: Gematigdheid kan vrees verhullen.

Kol. Harry Burwell: Mr. Middleton ik heb naast kapitein Martin gevochten onder Washington tijdens de Frans-Indiaanse oorlog. Er is niemand in deze zaal of elders aan wie ik m'n leven liever zou toevertrouwen.

Benjamin Martin: Er zijn ook andere mogelijkheden dan oorlog. We kunnen onze zaak aan de vorst voorleggen. De zaak bij hem bepleiten.

Kol. Harry Burwell: Al geprobeerd.

Benjamin Martin: Dan proberen we het opnieuw om oorlog te vermijden.

Kol. Harry Burwell: Ik was bij Bunker Hill. De Britten naderden drie keer. We doodden er 700 van dichtbij en toch veroverden ze het gebied. Zo vastberaden zij ze. Als u voor onafhankelijkheid bent is oorlog de enige uitweg. Zover staan we.

Toeschouwers: goed gezegd.

Benjamin Martin: ik heb zeven kinderen. M'n vrouw is overleden. Wie zal voor gen zorgen als ik ga vechten?

Kol. Harry Burwell: Een oorlog wordt niet enkel door kinderloze mannen gevoerd.



Benjamin Martin: Dat geef ik toe. Maar let op m'n woorden. Deze oorlog zal niet aan de grens of op een ver slagveld gevoerd worden, maar in ons midden. Tussen onze huizen. Onze kinderen zullen het met hun eigen ogen zien. En met ons sterven de onschuldigen. Ik ga niet vechten. En ik wil ook niet dat mijn stem anderen in mij plaats laat vechten.

Kol. Harry Burwell: En uw principes?

Benjamin Martin: Als ouder kan ik me die luxe niet veroorloven.

Notabele uit de zaal: We moeten voor stemmen!



Fragment 2: Urdu leren, Victoria & Abdul

In het YouTube filmpje kunt u de ondertitel instellen. Ga naar → *ondertiteling* onderaan in de balk. Klink  hierop, als u dat goed heeft gedaan komt er een rode lijn onder te staan, zoals hier  aangegeven:

Vervolgens moet u in de *instellingen* → *ondertiteling* → *automatisch vertalen* en dan op *Nederlands*.

Zet bij voorkeur het fragment alvast klaar, voor aanvang van de les. Het algoritme heeft namelijk even de tijd nodig om te vertalen.

Fragment 3 & 4: aanloop naar de Peterloo-demonstratie

In het YouTube filmpje kunt u de ondertitel instellen. Ga naar → *ondertiteling* onderaan in de balk. Klink  hierop, als u dat goed heeft gedaan komt er een rode lijn onder te staan, zoals hier  aangegeven:

Vervolgens moet u in de *instellingen* → *ondertiteling* → *automatisch vertalen* en dan op *Nederlands*.

Zet bij voorkeur het fragment alvast klaar, voor aanvang van de les. Het algoritme heeft namelijk even de tijd nodig om te vertalen.

Bijlage 14: Evaluatieronde 3: try-out 1

Antwoorden opdrachtenblad:¹⁶⁴

Matig	Goed	Uitstekend
<i>Leerlingen vinden het lastig om een voorstelling te maken van de tijd, op basis van de filmbeelden en dit blijkt ook uit hun antwoord.</i>	<i>Leerlingen kunnen goed een voorstelling maken van de tijd, op basis van de filmbeelden, maar vinden het soms nog lastig om een verschil te maken tussen de film en de stof uit de context.</i>	<i>Leerlingen kunnen uitstekend een voorstelling maken van de tijd, op basis van de filmbeelden, omdat ze het verschil tussen de film en de stof uit de context correct gebruiken in hun antwoord.</i>
‘Dat het vrienden zijn.’	<p>‘Er worden nog niet echt negatieve dingen laten zien van Karim. Dus hij wordt wel een beetje positief afgebeeld. Wel zie je in de scene waarin koningin Victoria bij hem op bezoek komt, zie je de hofhouding wel afkeurend kijken.’</p> <p>‘Dat Karim en Victoria heel close zijn en dat de ‘slechte’ kant van Karim niet echt werd laten zien.’</p> <p>‘Dat hun band goed is in een ouderwetse manier van denken is.’</p>	‘Ja [Abdul Karim wordt te positief afgebeeld], want als je het vergelijkt met de bronnen komt het niet overeen en zijn zijn negatieve eigenschappen weggewerkt.’

Observatie uitvoerbaarheid

- Timer zetten: kunnen de opdrachten uitgevoerd worden in 30 minuten?
 - o 35/38 minuten, niet af kunnen ronden.
- Zijn de opdrachten helder voor leerlingen? Worden er veel vragen gesteld? Of mogelijke problemen met de ondertiteling?
 - o Weinig vragen, leerlingen begrepen goed wat van hen werd verwacht. Opdracht 2b van opdrachtenblad 2 vonden leerlingen lastig. Deze vraag verdient opheldering.
- Lukt het om binnen de tijd na te bespreken? En begrijpen leerlingen de nabespreking?
 - o Nee, niet gelukt. Veel opdrachten konden niet behandeld worden.
- Ervaren leerlingen plezier in het doen van de opdracht (randzaak)?
 - o Met name het kijken van de fragmenten vonden leerlingen leuk om te doen.

¹⁶⁴ Opdrachtenblad 2 is ingevuld door 4 leerlingen.

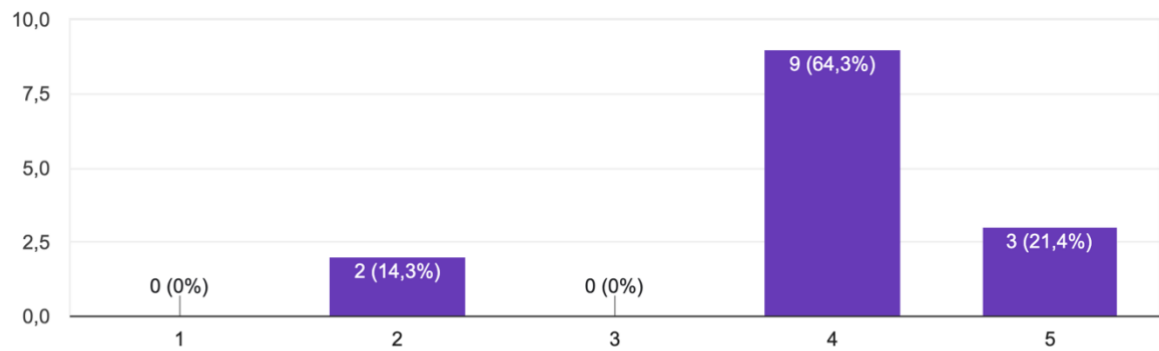
- Reflectie op de uitvoering: inhoudelijk begrepen leerlingen wat ze moesten doen en vonden ze het leuk om hierover te leren. Van veel leerlingen kwamen vragen over Victoria en wie zij was. Helaas voldeed de situatie niet aan alle voorwaarden om een goede test te kunnen doen. Leerlingen hadden lang geleden les gehad over de context, en veel was weggezakt. Dit maakte de opdracht minder relevant voor hen, maakte het lastig om alles te kunnen nabespreken omdat het niet altijd gekoppeld kon worden aan hun achtergrondkennis.

Ook merkte ik bij de leerlingen weerstand. De dag ervoor hadden veel tot laat gewerkt aan hun PWS-verslagen. Het lesmoment was op de derde dag na de vakantie. Veel leerlingen gaven aan dat ze nog steeds in de ‘vakantiemodes’ stonden. Deze factoren hebben naar mijn idee veel invloed gehad op de uitvoering. Ook ging vanwege tijdsnood het tweede deel van de opdracht erg snel. Leerlingen gaven dit ook aan, zoals een leerling schreef op diens antwoordenblad: ‘Het tweede stuk ging een beetje snel’. Weinig leerlingen zijn hierdoor toegekomen aan het invullen van het opdrachtenblad 2. Dit maakt het moeilijk om de beoordelingsmatrix goed in te vullen.

Vragenlijst:

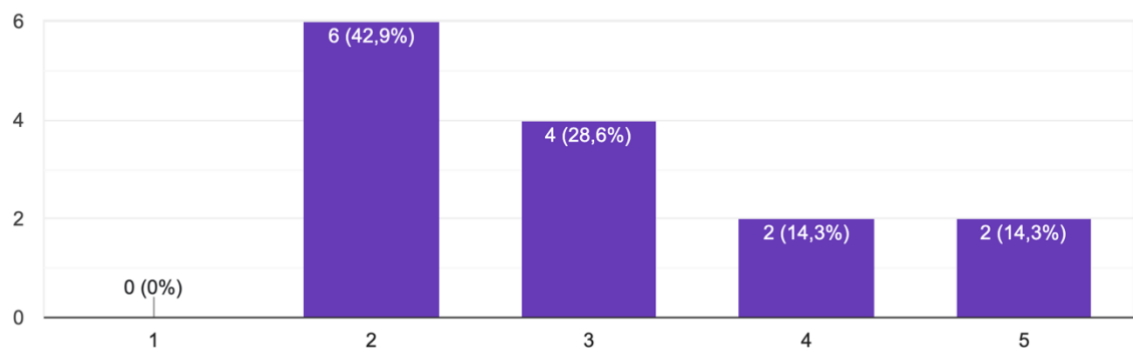
Stelling: het is voor mij duidelijker geworden hoe de Britse bestuurlijke elite dacht over India in de 19de eeuw

14 antwoorden



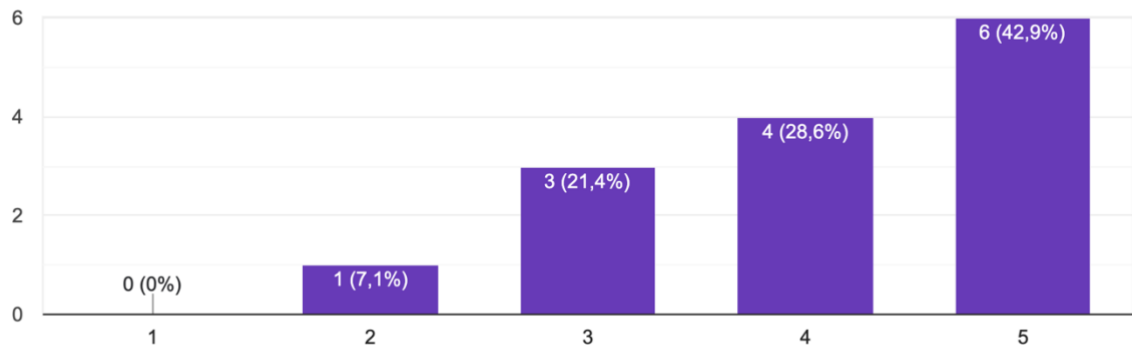
Stelling: het is voor mij duidelijker geworden wat de invloed van de Indiase Opstand (1857) is geweest voor de positie van India in het Britse Rijk

14 antwoorden



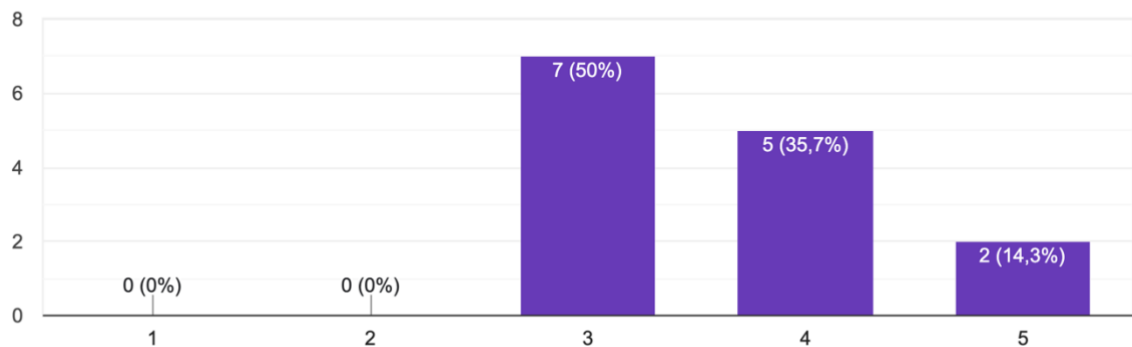
Stelling: ik heb een beter beeld gekregen van koningin Victoria en wie zij was

14 antwoorden



Stelling: ik vind dat deze opdrachten mij een beter beeld hebben gegeven van Het Britse Rijk (of een deel daarvan)

14 antwoorden



(Aanvullende) Tips en tops:

Het was een leuke opdracht, een leuke afwisseling maar dat doet mnr Tuithof vaker
Ik vond het wel leuk om te leren door middel van een film
Ik vind het een leuke opdracht Ik snapte alleen niet aan het begin welke bronnen we allemaal
moesten lezen
Nee duidelijke opdracht en leuke opdracht vooral
misschien iets meer achtergrond informatie geven van te voren, voor de rest goed gedaan!!!

Bijlage 15: Evaluatieronde 3: try-out 2

Antwoorden opdrachtenblad:¹⁶⁵

Matig	Goed	Uitsteken
<i>Leerlingen vinden het lastig om een voorstelling te maken van de tijd, op basis van de filmbeelden en dit blijkt ook uit hun antwoord.</i>	<i>Leerlingen kunnen goed een voorstelling maken van de tijd, op basis van de filmbeelden, maar vinden het soms nog lastig om een verschil te maken tussen de film en de stof uit de context.</i>	<i>Leerlingen kunnen uitstekend een voorstelling maken van de tijd, op basis van de filmbeelden, omdat ze het verschil tussen de film en de stof uit de context correct gebruiken in hun antwoord.</i>
<p>‘Ze zeiden dat ze vrij waren.’</p> <p>‘Slaven zagen er goed uit. Ze zeiden dat ze vrij waren.’</p> <p>‘Hij laat het erg van één kant zien en beeld de Amerikanen erg goed uit en de Britten als hele slechte mensen.’</p> <p>‘Ze waren niet vrij, ze werden slecht behandeld en hadden geen rechten.’</p> <p>‘Hij vertaalt het verhaal wel een beetje, bijvoorbeeld over de Britten.’</p> <p>‘Daar zaten vooral grotere plantages waar slaven slecht werden behandeld.’</p> <p>‘Het is geen historicus want het is geen eerlijk beeld van de strijd.’</p> <p>‘Historisch niet bepaald correct.’</p>	<p>‘Omdat de mensen in Zuid-Amerika juist voor slavernij en slavenhandel waren.’</p> <p>‘Het verhaal [in de film] wordt niet zo eerlijk mogelijk verteld er wordt een beter beeld gecreëerd waarbij de ene groep slechter is dan de ander.’</p> <p>‘A, omdat hij niet alles heeft afgebeeld hoe het echt gebeurd is is het geen historicus.’</p> <p>‘C, want het verhaal wordt niet als echt afgebeeld veel klopt niet. Hij zorgt wel dat er discussie kan ontstaan door meerdere opvattingen.’</p> <p>‘Hij laat niet de historische waarheid zien en de film is niet gebaseerd op een geheel waargebeurd verhaal. Ook kloppen veel dingen zoals het argument bij 2b niet in deze film.’</p>	<p>‘De slaven waren in de film arbeiders. Dit kan niet kloppen omdat ze in het zuiden van Amerika juist voor slavenhandel zijn.’</p> <p>‘De slaven moesten zwaar en hard werk doen op de plantagekoloniën. Hier in de film ging dit er rustig aan toen en waren ze al vrij. In het echt waren ze [Zuiden van Amerika] nog voor [de slavernij].’</p> <p>‘Omdat ze in het zuiden voor slavernij waren daarom is het niet waarschijnlijk dat de slaven vrij zijn verklaard in de film.’</p> <p>‘Omdat ze in het zuiden van Amerika voor slavernij waren daarom is het onwaarschijnlijk dat ze de slaven vrij hebben verklaard.’</p>

¹⁶⁵ Twee vragen (2b en de eindvraag) zijn nader bekeken, aangezien deze twee vragen van studenten vergen dat zij een verband leggen tussen de stof uit de context en de film. In totaal hebben negentien leerlingen de vragen helemaal beantwoord.

	<p>‘In het zuiden was slavernij juist een groot ding.’</p> <p>‘In het zuiden (Zuid-Carolina) waren ze voor slavernij → veel plantages. Denk aan driehoek handel. Slaven waren optimaal.’</p> <p>‘Daar zaten vooral grotere plantages waar slaven slecht werden behandeld.’</p> <p>‘Omdat voor een historicus het verhaal simpel gezegd te inaccuraat is.’</p> <p>‘Er valt te discussiëren over hoe de personages worden neergezet en het laat historisch verhaal zien.’</p> <p>‘Daar [het zuiden] waren ze nog heel erg lang voor slavernij.’</p> <p>‘Hij laat het historisch niet goed zien en zorgt ervoor dat het niet zo geloofwaardig wordt.’</p> <p>‘Veel elementen zijn historisch inaccuraat en beeld eigenlijk alleen Amerikanen eerlijk uit.’</p> <p>‘Omdat zij in dat deel [van Amerika] veel meer slavernij hadden dan in de film werd laten zien.’</p> <p>‘Ze hadden in dat deel [van Amerika] veel meer slavernij dan in de film werd laten zien.’</p> <p>‘In het zuiden was er veel arbeid door slaven op grote schaal. En in het noorden meer vestiging in het zuiden</p>	<p>‘Omdat in het zuiden van Amerika plantagekoloniën waren en heel veel slavernij was. In de film werd gezegd dat de zwarte werkers geen slaven waren, dit is zeer onwaarschijnlijk.’</p> <p>‘In het zuiden werden de meeste slaven gehouden omdat daar de plantagekoloniën waren en omdat de mensen in het noorden het eerst tegen slaven waren.’</p> <p>‘Omdat het zuiden vooral werd gebruikt als plantagekoloniën en er dus geen reden was om de slaven vrij te laten.’</p>
--	---	---

	waren ze voor slavernij, voor lang.'	
--	--------------------------------------	--

Observatie van de uitvoerbaarheid

Deze aantekeningen zijn gemaakt door een studiegenoot van mij tijdens zijn les waarin ik de opdrachten mocht testen.

Didactiek speelt een sleutelrol. Hoe goed je ontwerpcriteria ook ‘werken’: de docent is een key-factor in het doen slagen van het ontwerp.

Leerlingen gaan kei geconcentreerd aan de slag, je vroeg niet eens om stilte en het is doodstil. Dit laat zien dat de leerlingen geëngageerd zijn met het ontwerp. Leerlingen gaan goed aan de slag met de opdracht, binnen 10 minuten in staat om de bron te lezen en de vraag te beantwoorden.

Vraag 1 is voor leerlingen best lastig: gaat in op een META doel. Toen je scaffolde en vroeg: moet deze de absolute waarheid verkondigen, kwamen de goede antwoorden. Je zou leerlingen iets ‘meer’ kunnen geven in het antwoordmodel. De vraagstelling is nu best breed, ik merkte dat Iln het lastig vonden. (is dit ook terug te zien in het model?)

Vraag 2 ging een stuk beter, erg goede antwoorden door leerlingen.

Toen kwamen leerlingen ook op dreef: meer antwoorden en meer vingers zichtbaar.

Goed noemen dat een film een creatieve verwerking van de GS is. IS niet altijd waarheid zoals in je schoolboek staat.

Je merkt best wel niveauverschil; de sterke leerlingen komen goed en snel mee en ook aan het woord.

Leuk, leerlingen met elkaar in gesprek over historische films. Groep meiden over de Crown. Je haakte er goed op in, met de crown. ‘Er zitten gewoon fouten in die film’! Ik hoor verschillende groepjes zelfstandig praten over het onderwerp historische films/series.

Filmfragment werkt geweldig. ALLE leerlingen kijken naar het bord.

Misschien moeten vermelden dat er een heftige scene in voor zou komen? De scene is WEL essentieel voor het beeld wat de regisseur schetst. Dus ik zou het fragment sowieso laten zien, maakt het antwoorden voor de leerlingen een stuk gemakkelijker.

Verder met vragen op opdrachtenblad 2.

Moeten ze er alleen naar kijken of moeten ze de opdrachten ook maken? En antwoorden opschrijven?

Leerlingen na het filmfragment STIL aan de slag met de opdracht. Mike, ik heb de leerlingen zelden zo geconcentreerd zien werken als nu (behalve tijdens uitvoeren mijn eigen ontwerp natuurlijk haha). Ik denk eerlijk dat ze nog wel geconcentreerder waren! Deels ofcourse: 2 docenten en gastdocent. Maar ook zeker: engagerende opdracht.

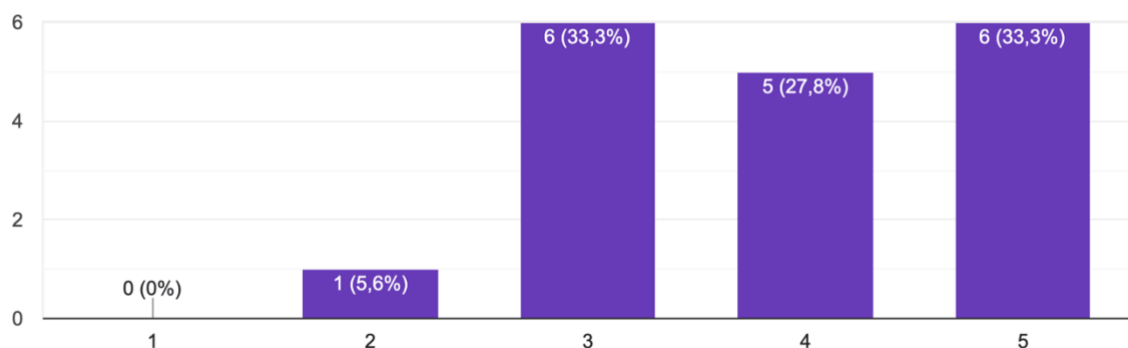
Kennis over HC Britse Rijk komt goed naar boven. Mooie evaluatieve vraag, ik ben heel benieuwd naar de antwoorden.

Laatste vraag ook wel lastig voor leerlingen. Standplaatsgebondenheid komt niet meer EXPLICIET terug in je opdracht. Je noemt het wel in je uitleg. Kan je dit ook expliciet terug laten komen in de opdracht?

Vragenlijst:

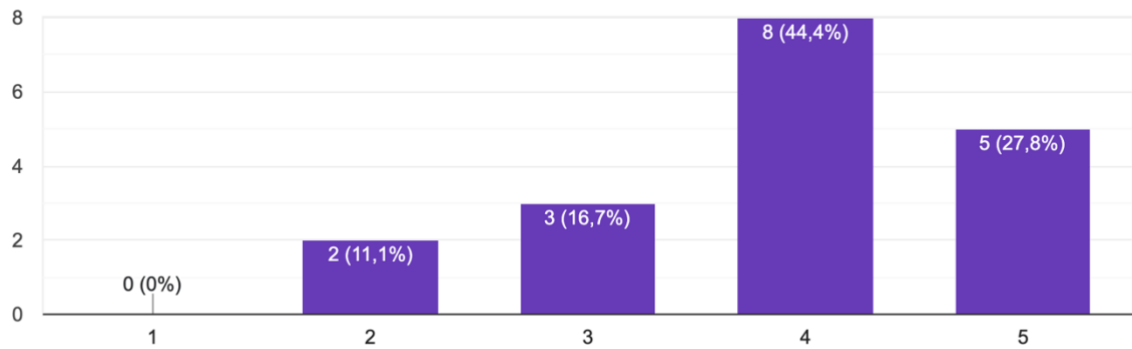
Stelling: 'het is voor mij duidelijker geworden hoe de verhoudingen lagen tussen de Amerikaanse kolonisten en de Engelsen tijdens de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog'

18 antwoorden



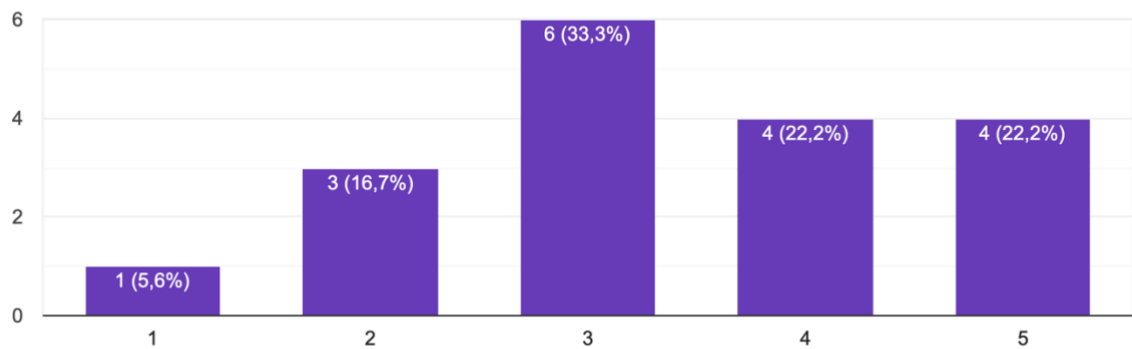
Stelling: 'ik ben door deze opdracht in gaan zien dat het heden invloed kan hebben op hoe we naar het verleden kijken'

18 antwoorden



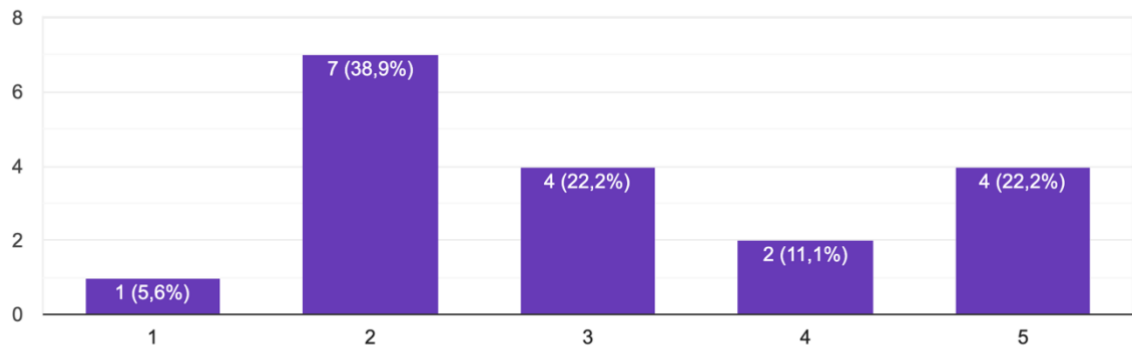
Stelling: 'het is voor mij duidelijker geworden wat de rol van de slavernij was in de Amerika's'

18 antwoorden



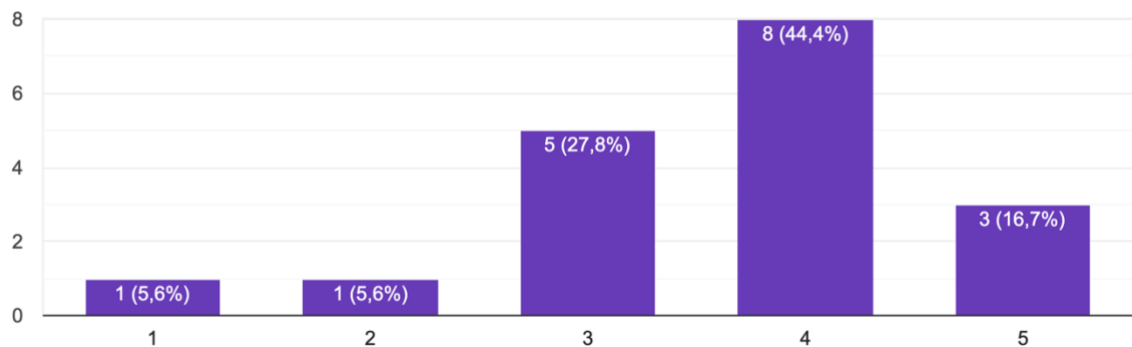
Stelling: 'ik heb een beter beeld gekregen van de plantagekoloniën in Amerika'

18 antwoorden



Stelling: 'ik vind dat deze opdracht mij een beter beeld heeft gegeven van het Britse Rijk (of een deel daarvan)'

18 antwoorden



Tips en tops voor de maker van deze opdrachten: 11 antwoorden

Het was geweldig!

Goede opdracht

Misschien iets te simpele vragen.

Goedzo

Opdracht waarin je op een leukere en gerichtere manier meer inzicht er op kreeg, vond de vragen duidelijk. Misschien wel doelen fijn, in de enquête deze vragen maakte het duidelijk over wat ik geleerd heb, dit is vaak wel fijn.

Het is saai

Inleiding duurde een beetje lang

iets meer verdieping in feiten en slavernij

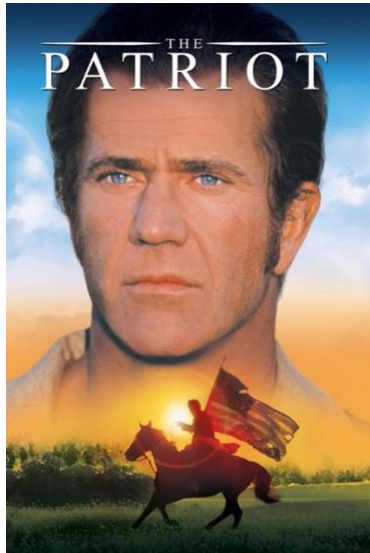
Mooie. Film

Goede les!

Top, leuk met beeld erbij. Dingen van hierboven mochten wat duidelijker besproken worden

Bijlage 16 – Het Britse Rijk in beeld (definitief product)

Opdrachtenreeks: Het Britse Rijk in beeld



Doelgroep

Havo (bovenbouw).

Opdrachten

1. Betrouwbaarheid van geschiedenisfilms – een uitwerking van Victoria & Abdul (2017) bij de tweede leidende vraag uit de context Het Britse Rijk;
2. Standplaatsgebondenheid en geschiedenisfilms – een uitwerking van The Patriot (2000) bij de eerste leidende vraag uit de context Het Britse Rijk;
3. Geschiedenisfilms als leermiddel – een uitwerking van Victoria & Abdul (2017), The Patriot (2000) en Peterloo (2019) bij de leidende vragen uit de context Het Britse Rijk.

Algemeen

Bijna iedere geschiedenisdocent heeft wel eens een film gekeken met de klas. Leerlingen vinden dit meestal erg leuk. Audiovisuele ondersteuning zorgt ervoor dat leerlingen de stof beter kunnen onthouden. Ook krijgen leerlingen hierdoor een beter beeld van de tijdsperiode.

Het is didactisch verantwoord om films niet ‘zomaar’ in de klas te kijken. Films werken beter als daar concrete opdrachten aan worden verbonden. Deze opdrachtenbundel bestaat uit drie opdrachten. Deze opdrachten gaan over de historische context Het Britse Rijk. Deze context

wordt door leerlingen en docenten als abstract ervaren. Geschiedenisfilms dragen bij aan het concretiseren van deze context en zorgen voor beeldvorming bij leerlingen over dit tijdperk.

Verschillende vormen

De eerste opdracht ‘Betrouwbaarheid van geschiedenisfilms’ raakt aan het historische besef (domein A) van havo-leerlingen doordat ze gaan analyseren in hoeverre de filmfragmenten uit de film *Victoria & Abdul* (2017) betrouwbaar zijn. Dit gaan leerlingen doen door tekstfragmenten uit de biografie *Victoria* van Julia Baird te lezen. De inhoud van deze tekst komt overeen met de fragmenten uit de film. Leerlingen kunnen zo zelf gaan bepalen in hoeverre zij vinden dat de film een historisch betrouwbaar beeld neerzet.

Historici en didactici zijn het erover eens dat geschiedenisfilms benaderd moeten worden als historische beeldbronnen. Dit betekent dat eenzelfde soort bronkritiek geldt als bij het benaderen van primaire en secundaire bronnen. Dit is voor leerlingen interessant, omdat zij zo kunnen oefenen met historisch besef (domein A). Ook leren leerlingen kritisch te kijken naar films, een medium dat door deze doelgroep gretig wordt afgenomen.

De tweede opdracht ‘Standplaatsgebondenheid van geschiedenisfilms’ raakt ook aan het historisch besef (domein A) van leerlingen doordat ze de standplaatsgebondenheid van de regisseur van de film *The Patriot* (2000) gaan analyseren. Deze ‘omstreden’ film heeft veel teweeggebracht in het collectief geheugen van Amerika tussen 1995 en 2000. Het publieke debat in Amerika was sterk verdeeld, en zowel voor- als tegenstanders van deze film grepen het verleden van Amerika aan om hiermee hun standpunt(en) te bevestigen. Voor leerlingen interessant om nader te bestuderen.

Het uitgangspunt in deze opdracht is dat films bekeken worden vanuit de reflectiethese. Dit wel zeggen dat geschiedenisfilms vaak bepaalde waarde en normen uit het heden uitdragen. *The Patriot* is een uitstekende film om leerlingen te laten oefenen met vaardigheden uit domein A.

De laatste opdracht ‘Geschiedenisfilms als leermiddel’ gebruikt films op de klassieke manier. Leerlingen bekijken filmfragmenten en leren hierdoor over de historische context. In de opdracht wordt causaliteit centraal gesteld. Leerlingen bekijken welke oorzaken en gevolgen in de stof worden genoemd voor de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog, de Indiase Soldatenopstand en de emancipatie van de arbeidersklasse in Groot-Brittannië aan het begin van de negentiende eeuw. Drie filmfragmenten die (apart) in de klas kunnen worden gebruikt om leerlingen een beter beeld te geven van de tijd, maar voornamelijk zodat leerlingen kunnen

oefenen met het herkennen en leren van de oorzaken en gevolgen bij gebeurtenissen uit de context.

Veel docenten gebruiken films in de klas op deze manier. Didactici stellen dat het goed is om de opdrachten concreet te maken, zodat leerlingen er iets van leren en het kunnen verbinden aan de stof.

Tot slot is het erg belangrijk dat u als docent wijst op de gevaren van geschiedenisfilms voor de beeldvorming bij leerlingen. Benoem in de klas dat films een creatieve verwerking zijn van gebeurtenissen uit de geschiedenis, en dat filmmakers hiervoor een andere ‘taal’ hebben dan in boeken en teksten. Filmmakers werken immers ook met speciale effecten, zoals muziek of andere vormen van visuele ondersteuning. Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen de stof beter onthouden met visuele ondersteuning, bijvoorbeeld geschiedenisfilms. Maar daarvoor is het wel belangrijk dat leerlingen altijd op bovenstaande worden gewezen. Ook is het van belang om niet af te wijken van de opdrachtvolgorde in deze opdrachten. Leerlingen gaan eerst een tekst lezen en daarna pas de fragmenten bekijken, als u dit omdraait wordt de kans groter dat leerlingen filmfragmenten als ‘historische werkelijkheid’ aannemen - in hoeverre een historische werkelijkheid uiteraard daadwerkelijk te bepalen is.

Didactische achtergrond

De leeractiviteiten rondom opdrachten bij geschiedenisfilms:

- Laten leerlingen een beeld vormen van de historische context Het Britse Rijk 1585-1900;
- Laten leerlingen historische vaardigheden toepassen (domein A): niets is vanzelfsprekend. Ook filmmakers willen een bepaald beeld van het verleden neerzetten, net als in bronnen over het verleden waar leerlingen mee in aanraking komen (zowel primair als secundair).

Betrouwbaarheid van geschiedenisfilms

Victoria & Abdul (2017)

INSTRUCTIE DOCENT

Doelen

Leerlingen gaan met deze oefening de film *Victoria & Abdul* (2017), gemaakt door Stephen Frears, analyseren op betrouwbaarheid. In deze opdracht wordt de film benaderd als een ‘bewegende beeldbronnen’. Net als geschreven bronnen, kunnen geschiedenisfilms ons iets leren over het verleden. De Australische wetenschapper John O’Conner pleit ervoor om historische vaardigheden te gebruiken om deze films te analyseren.

Omdat leerlingen veel films kijken, is het verstandig dat zij hier kritisch mee leren om te gaan. Leerlingen passen historische vaardigheden toe door een tekstbron te lezen en die naast filmfragmenten te leggen. Deze volgorde is van belang, omdat leerlingen anders een vertekend beeld kunnen krijgen van het verleden. Een historische film is namelijk een artistieke weergave van gebeurtenissen uit de geschiedenis. Als leerlingen dit niet met een kritische blik bekijken, bestaat de kans dat zij het als waarheid gaan zien. Door eerst een (semi-)wetenschappelijke tekst te lezen, kan dit voorkomen worden.

Deze opdracht sluit aan op de volgende eindtermen uit het examenprogramma voor de havo (vanaf 2018). De leerling kan:

- Voor een vraag bruikbaar bronnenmateriaal verwerven en gegevens eruit selecteren;
- In het kader van een historische vraagstelling verklaringen geven voor historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen;
- Bij het geven van een oordeel over het verleden rekening houden met het onderscheid tussen feit en meningen;
- Tijd- en plaatsgebondenheid van interpretaties en oordelen afkomstig van personen uit het verleden en afkomstig van hedendaagse personen, onder wie hij zelf;
- De rol van waardepatronen in het heden en verleden;
- Het ondersteunen van uitspraken met behulp van argumenten.

Inhoudelijke doelen zijn beschreven op het leerlingenblad.

Beginsituatie

De historische context Het Britse Rijk (of de bijbehorende leidende vraag) is behandeld.

Tijdsduur

20-30 minuten

Vorbereiding

Voor iedere leerling moeten de Opdrachtenbladen 1 en 2 zijn klaargezet (online) of gekopieerd.

Instructie

Wat: Vandaag gaan jullie filmfragmenten uit de film *Victoria & Abdul* bekijken en analyseren op betrouwbaarheid. Hiervoor ga je een tekst lezen uit een historisch boek over het leven van koningin Victoria, toentertijd de langst regerende vorst van het Britse Rijk.

Hoe: Er is discussie ontstaan over de inhoud van de film. Historici stellen dat de film een te positief beeld laat zien van Abdul Karim en zijn rol aan het hof. Jullie gaan over deze band tussen Victoria en Abdul een tekst lezen uit een biografie, en daarna de filmfragmenten bekijken. De vraag die voorligt is: in hoeverre klopt het beeld van Abdul Karim dat in de film wordt afgebeeld?

Waarom: Er worden veel geschiedenisfilms- en series gemaakt. Sommige elementen uit deze films kloppen, maar andere ook niet. Het vak geschiedenis is daarom belangrijk, omdat je hierdoor kritisch leert kijken naar het verleden en hoe we in het heden met dit verleden omgaan. Daarnaast is de historische context Het Britse Rijk een groot geschiedenisonderwerp. Hierdoor kan het lastig zijn om een beeld te hebben van die tijd. Films zijn een creatieve manier om gebeurtenissen uit te beelden. Films kunnen dus bijdragen om een beeld te krijgen van de historische context.

Uitvoering

Uitdelen aan leerlingen: instructieblad en werkblad. Bespreek het kopje 'achtergrondinformatie' met de klas voordat ze beginnen aan de opdracht.

Ronde 1 (10 minuten)

Leerlingen gaan zelfstandig aan de slag met stap 1 (Opdrachtenblad 1). Maak hierna klassikaal een tussenconclusie op.

Ronde 2 (15 minuten)

Ga verder met stap 2. Bekijk de fragmenten en laat leerlingen opdrachtblad 2 invullen. Sluit hierna af met de nabespreking.

Let op: *benoem altijd dat geschiedenisfilms een artistieke weergave zijn van historische gebeurtenissen en dat dit niet als feiten kunnen worden beschouwd.* Dit is belangrijk, omdat uit onderzoek is gebleken dat leerlingen dit anders wel zo gaan beschouwen.

Nabespreking

Inhoud

Na de eerste stap worden de antwoorden besproken. Meerdere antwoorden en analyses zijn mogelijk. Het is van belang dat leerlingen inzien dat de dagboeken van Victoria bijna verloren zijn gegaan en dat het imago van Victoria na haar dood is bijgestuurd. Ook laat de bron zien dat de band van Abdul Karim met Victoria innig was, maar dat hij ook geheime informatie doorspeelden aan vijanden van het Britse Rijk, wat het aannemelijker maakt voor de hofhouding om aan zijn intenties te twijfelen. Tegelijkertijd komt ook naar voren dat er sprake was van racisme aan het Britse hof en dat Victoria hiertegen optrad, wat uitzonderlijk is voor die tijd en voor iemand met haar positie.

Dan worden de filmfragmenten bekeken. Kijk hierna met de klas naar de betrouwbaarheid van de film. In de film wordt Abdul Karim onschuldiger gemaakt dan dat hij in werkelijkheid was. Mogelijk heeft de filmmaker dit gedaan om meer ruimte te geven aan het racisme dat aan het hof heerste. Hierover kan met de klas het gesprek aangegaan worden. Stel dat de filmmaker dit wel had laten zien, was het beeld dan significant anders geweest?

Aanpak

Vraag leerlingen om een kritische analyse, waarin ruimte blijft voor meerdere antwoorden. De opdrachten bieden voldoende taalsteun voor leerlingen om te focussen. In de nabespreking ligt de nadruk op Abdul Karim en zijn relatie met de hofhouding. Hierdoor krijgen leerlingen inzicht in de tijdgeest van toen. Met name hoe in het Britse Rijk, vanuit de bestuurlijke elite, naar India werd gekeken.

Ook moet er stilgestaan worden bij de vaardigheden zoals hierboven, door middel van de eindtermen, beschreven staan. Leerlingen leren over betrouwbaarheid van historische beeldvorming en hoe het verleden wordt uitgebeeld in de film *Victoria & Abdul*. Indien mogelijk kan worden afgesloten met de vraag waarom leerlingen deze opdracht hebben gedaan en waarom dit beter kan werken dan een uitleg van de docent.

Vervolg

Nog een filmfragment bekijken, bijvoorbeeld voor een andere leidende vraag. Of leerlingen zelf films laten zoeken, die de docent later kan uitwerken in een opdracht.

Varianten

Opdrachtvorm kan ook voor series en documentaires. Eventueel ook posters/propaganda of schilderijen uit een historische periode.

Fragmenten

Hyperlinks:

1. [Andere religie, gewoontes en gebruiken](#)
2. [Conflict aan het hof](#)

Zoektermen:

1. Te vinden onder de zoekterm: Victoria & Abdul (2017) - You Really Are Beautiful Scene (5/10) | Movieclips
2. Te vinden onder de zoekterm: Victoria & Abdul (2017) - I Will Be Courteous Scene (7/10) | Movieclips

Ondertiteling in de bijlage.

Victoria & Abdul

INSTRUCTIE LEERLINGEN

Doelen

Je leert:

- Over betrouwbaarheid van bronnen en bewegende beeldbronnen: historische films;
- Hoe de Britse bestuurlijke elite dacht over de inwoners van India;
- Wat de invloed van de Indiase opstand (1857) was voor de positie van de inwoners India in het Rijk;
- Wie koningin Victoria was.

Achtergrondinformatie

Koningin Victoria was de langst regerende vorstin van het Britse Rijk. Haar regeerperiode besloeg ongeveer de helft van de periode die we in de historische context Het Britse Rijk behandelen: vanaf 1837 tot 1901. Victoria wordt behandeld bij de Indiase soldatenopstand van 1857 uit de context.

Het subcontinent India werd een belangrijk afzetgebied voor de Britse industrie. De kolonie India was vooral van economisch belang voor het Britse Rijk. Dit maakte dat door de Britse heersende klasse vooral werd neergekeken op de inwoners van India. Volgens wetenschappers

Opdracht

Recent is het dagboek van Abdul Karim ontdekt. De 24-jarige Karim kwam in de negentiende eeuw van India naar Engeland om het gouden jubileum (vijftig jaar op de troon) van koningin Victoria te vieren. Hij moest daar komen werken als tafelbediende. Een jaar later had Karim zich opgewerkt tot de persoonlijke leraar van Victoria, en had hij een vooraanstaande positie aan het hof verkregen. Deze gebeurtenis is in 2017 verfilmd in *Victoria & Abdul*, gemaakt door de Ierse regisseur Stephen Frears. ***Op deze film kwam kritiek vanuit wetenschappers, want zij vonden dat Abdul Karim te positief werd afgebeeld.*** In deze opdracht ga je onderzoeken of je het eens bent met deze wetenschappers.

Ronde 1

Lees de bron,

Maak daarna de opdrachten op Opdrachtenblad 1.

Ronde 2

We bekijken de filmfragmenten,

Maak daarna de opdrachten op Opdrachtenblad 2.

Victoria & Abdul

Ronde 1

Lees de tekst en maak daarna de opdrachten uit Opdrachtenblad 1.

BRON 1

'Volgens een voorzichtige schatting heeft Victoria tijdens haar regeerperiode gemiddeld 2500 woorden per dag geschreven, in totaal ongeveer 60 miljoen woorden. Maar veel van dit materiaal is opgepoetst, bijgewerkt of verdwenen. Talloze papieren zijn door haar familie verbrand, met name alle correspondentie die maken had (...) met haar Indiase bediende Abdul Karim.'

BRON 2

'Toen Victoria in 1887 tijdens de viering van haar gouden jubileum in haar koets de paleispoorten uit reed, werd ze gevolgd door de intense blik van een lange, magere Indiase man achter een van de ramen. Abdul Karim had het verzoek gekregen om de inmiddels achtenzestigjarige koningin tijdens haar jubileumjaar te bedienen.'

'Met zijn charme wist hij al snel haar vriendschap te bemachtigen. Hij sprak haar over de bijzondere tradities van India, de 'parel in haar kroon', en vertelde haar over de bijzondere cultuur en geschiedenis van zijn land. Hij maakte snel carrière aan het hof en in 1888 werd de trotse Karim tot officiële Munshi, klerk, van de koningin benoemd'

BRON 3

'Victoria gaf hem een groot stuk land in Agra [India], een gemeubileerde bungalow bij Windsor [kasteel in Engeland] en een huisje bij Osborn en Balmoral [buitenverblijven van de koningin].'

'Sinds het begin van de jaren negentig was Karim een vast onderdeel van het hof. In 1893 ging hij een half jaar op verlof naar India en bracht zijn vrouw mee terug naar Engeland. Twee andere 'echtgenotes', die Karim 'tantes' noemde, volgden, samen met andere familieleden.'

'De Munshi was niet geliefd aan het hof. In de ogen van Victoria was hij kwetsbaar en trots, maar mensen om haar heen vonden hem arrogant en hypocriet.'

'Karim stelde alles in het werk om als lid van de hofhouding erkend te worden en door de adel te worden geaccepteerd, tot grote afschuw van Victoria's directe adviseurs en adellijke omgeving.'

'Dat de Munshi niet helemaal te vertrouwen was, bleek voor het eerst in 1894, toen duidelijk werd dat hij zijn status had overdreven. Karim had beweerd dat zijn vader generaal-majoor-arts in het Britse leger in India was, maar toen de dokter van Victoria ontdekte dat hij niet meer dan een helper in een ziekenhuis was, besloot hij hem te ontmaskeren. (...) Victoria reageerde fel en beschuldigde hen van hypocrisie: 'Dat de arme goede Munshi zo omlaag wordt gehaald, is echt schandelijk & in een land als Engeland volstrekt ongehoord.' (...) Ze vond het 'heel erg', schreef ze, voor 'de arme, zo gevoelige Munshi'.

BRON 4

'Waar de hofhouding zich meer zorgen over maakte, was dat hij zich steeds meer bemoeide met Victoria's correspondentie over zijn land en er steeds meer invloed op kreeg. Karim probeerde ook de koningin zover te krijgen dat zij zou opkomen voor de islamitische minderheden in India en hun vertegenwoordiging in lokale besturen. Victoria begon alle eenvoudige brieven automatisch aan Karim door te geven. (..) Er waren sterke vermoedens dat Ahmed [een vriend van Karim] staatsgeheimen lekte naar vijanden van Engeland.'

Bron: Julia Baird, *Victoria, koningin* (2017).

Opdrachtenblad 1

Maak gebruik van de tekst (bronnen 1 tot en met 4).

1. Wie was Abdul Karim en hoe zag de relatie tussen Abdul Karim en koningin Victoria eruit?

2. Hoe dacht de hofhouding over Abdul Karim, en was dit terecht?

Ronde 2

Opdrachtenblad 2

1. Welk beeld van de relatie tussen Abdul Karim en Victoria wil de film je meegeven? *Vergelijk dit beeld met je antwoorden uit opdrachtenblad 1.*

2. Analyseer de fragmenten. Hoe wil de filmmaker dit beeld aan je overbrengen?

Kijk naar: muziek, beeld en lichaamstaal.

Muziek:

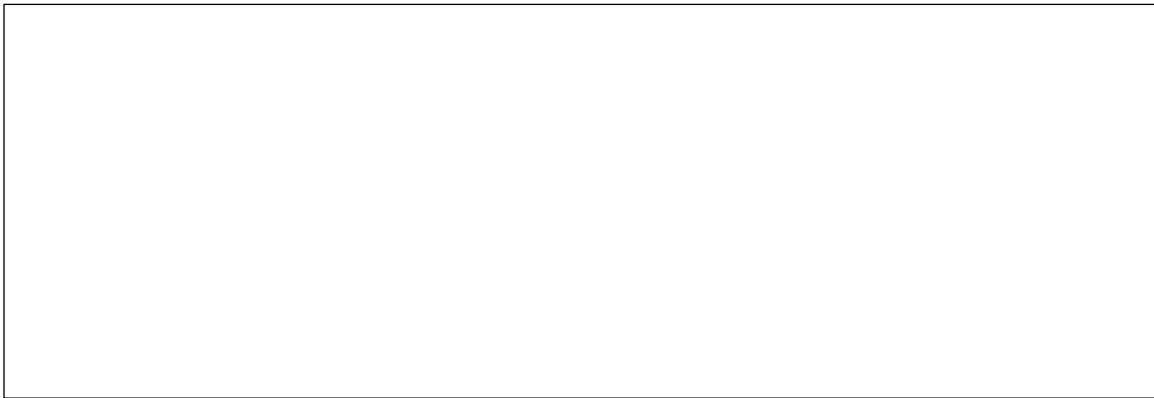
Beeld:

Lichaamstaal:

3. (Slotvraag) wordt Abdul Karim te positief afgebeeld in de film Victoria & Abdul? Ja, /nee, waarom?



Bonusvraag: denk je dat het beeld dat we van Abdul Karim krijgen in de film is beïnvloed door hoe we vandaag de dag kijken naar andere culturen? Leg je antwoord uit.



Standplaatsgebondenheid en geschiedenisfilms

The Patriot (2000)

INSTRUCTIE DOCENT

Doelen

De eerste leidende vraag uit de historische context gaat over de geschiedenis van Noord-Amerika, wat uiteindelijk de Verenigde Staten werd. De onafhankelijkheidsoorlog is hier een belangrijk onderdeel van. De onafhankelijkheidsstrijd is complex en gaat over veel verschillende perspectieven op de oorzaken en de uitkomst ervan. Deze geschiedenis speelt ook vandaag de dag nog een belangrijke rol voor de Amerikaanse identiteit. Voor leerlingen is het daarom leerzaam om hierbij stil te staan, door naar de 'Hollywoodfilm' The Patriot (2000) te kijken, gemaakt door de regisseur Roland Emmerich.

In deze opdracht wordt The Patriot op basis van de 'reflectiethese' benaderd. Wetenschapper Chris Vos stelt dat films de spiegel van de samenleving zijn. Maatschappelijke waarden van het moment kunnen in geschiedenisfilms worden weerspiegeld. Door leerlingen op deze manier de film te laten analyseren werken zij aan hun historische besef. Deze opdracht raakt aan de volgende eindtermen uit het examenprogramma van de havo (sinds 2008). De leerling kan:

- In historische processen de samenhang tussen veranderingen en continuïteit beschrijven;
- De betekenis van historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen voor het heden;
- Bij het geven van oordelen over het verleden rekening houden met het onderscheid tussen feiten en meningen;
- Bij het geven van oordelen over het verleden rekening houden met tijd- en standplaatsgebondenheid van interpretaties en oordelen afkomstig van personen uit het verleden en afkomstig van hedendaagse personen, onder wie hij zelf;
- Bij het geven van oordelen over het verleden rekening houden met de rol van waardepatronen in heden en verleden;
- Het ondersteunen van uitspraken met behulp van argumenten.

Inhoudelijke doelen zijn beschreven op het leerlingenblad.

Beginsituatie

De historische context Het Britse Rijk (of de bijbehorende leidende vraag) is behandeld.

Tijdsduur

20-30 minuten

Vorbereiding

Voor iedere leerling moeten de Opdrachtenbladen 1 en 2 zijn klaargezet (online) of gekopieerd.

Instructie

Wat: vandaag gaan we kijken naar een filmfragment uit de film *The Patriot* (2000). Deze film gaat over de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog. Deze film kwam in het jaar 2000 uit, toen er veel discussie was in de Amerikaanse samenleving. Links en rechts stonden tegenover elkaar en hadden allebei een eigen interpretatie van het verleden. Maar ook in Engeland was discussie ontstaan over deze film, omdat de Britten als brute vijanden waren neergezet. In deze opdracht ga je een tekst lezen over de regisseur en de ontvangst van deze film in de samenleving. Hieruit ga je opmaken wat de standplaats van de regisseur was en op welke manieren naar de geschiedenis van de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog kan worden gekeken. Hierna kijken we naar het fragment. Welk beeld van het verleden maak jij hieruit op? En wat zegt dit over de rol van het verleden in het heden.

Hoe: normen en waarden in het heden kunnen beïnvloeden hoe we naar het verleden kijken. Dit geldt zeker voor de film *The Patriot*, waarin de regisseur een bepaald beeld van de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog neerzet. In deze opdracht ga je onderzoeken welk perspectief dit is en waarom deze film, vanuit dit perspectief, is gemaakt. Dit doe je door naar achtergrondinformatie te kijken over de film. Wat waren de redenen voor de regisseur om deze film te maken? Hoe was de ontvangst van deze film? Uiteindelijk ga je ook kijken naar een fragment uit de film.

Waarom: in Amerika worden veel films gemaakt. Vaak hebben deze films met de geschiedenis van de Verenigde Staten te maken, denk bijvoorbeeld aan Vietnamfilms of films over de Tweede Wereldoorlog. Dit geldt ook voor de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog.

Geschiedenis heeft ook invloed op het heden, en gaat dus niet alleen over wat er in het verleden is gebeurd. Mensen en samenlevingen kunnen op verschillende manieren naar het verleden kijken en hier waarden en normen uit halen. Dit noem je 'standplaatsgebondenheid'. *The Patriot* is een film waarin de standplaatsgebondenheid van de regisseur en de samenleving rond het jaar 2000 grote invloed heeft gehad op de inhoud van deze film. Voor je eindexamen is het belangrijk om te oefenen met historische besef, standplaatsgebondenheid is een vaardigheid die je kunt trainen. In deze opdracht ga je hiermee oefenen.

Uitvoering

Uitdelen aan leerlingen: instructieblad en werkblad

Ronde 1 (10 minuten)

Leerlingen gaan zelfstandig aan de slag met stap 1 (Opdrachtenblad 1). Maak hierna klassikaal een tussenconclusie op.

Ronde 2 (15 minuten)

Ga verder met stap 2. Bekijk de fragmenten en laat leerlingen opdrachtblad 2 invullen. Sluit hierna af met de nabespreking.

Let op: ***benoem altijd dat geschiedenisfilms een artistieke weergave zijn van historische gebeurtenissen en dat dit niet als feiten kunnen worden beschouwd.*** Dit is belangrijk, omdat uit onderzoek is gebleken dat leerlingen dit anders wel zo gaan beschouwen.

Nabespreking

Inhoud

Van belang is dat leerlingen niet hoeven te oordelen over de film, maar alleen beschouwen waarom de regisseur bepaalde keuzes heeft gemaakt. Deze opdracht helpt vooral om leerlingen bij te brengen wat de relevantie van de geschiedenis is voor het heden. Bij de nabespreking is het belangrijk dat de antwoorden ‘in de lucht’ blijven hangen. Leerlingen leren in de huid van de regisseur te kruipen en dat films niet altijd feitelijk waar hoeven te zijn om er iets van te leren.

Aanpak

Vraag leerlingen een kritische beschouwing te geven, waarbij ze ook in mogen gaan op het gevoel dat de scene bij hen oproept. Filmtaal is anders dan geschreven bronnen en leerlingen moeten daarom stil bij het feit dat ook de effecten meetellen om een bepaald beeld neer te zetten door de regisseur.

De volgorde van de opdracht moet daarom worden aangehouden. Leerlingen kunnen anders de inhoud van de film als waarheid aan gaan nemen.

Tijdens de nabespreking dient u de linksrechtstegenstelling uit de onderstaande achtergrondinformatie in acht te nemen. Dit biedt leerlingen taalsteun om richting te geven aan hun beantwoording. Veel antwoorden zijn mogelijk, dus houdt het bij een beschouwing van de inhoud.

Besteed ten slotte aandacht aan standplaatsgebondenheid als vaardigheid. Welke stappen hebben leerlingen doorlopen om de standplaats te bepalen? En hoe kunnen zij dit inzetten om vragen te beantwoorden op schoolexamens en het centraal examen? Met name de vragen 1 en 3 van opdrachtenblad 2 zijn een goede aanleiding om over standplaatsgebondenheid te praten.

Fragmenten

Hyperlinks:

[De Britse kolonel Tavington dood de zoon van Benjamin Martin \(hoofdrol\)](#)

Te vinden onder de zoekterm: Tavington kills Thomas | The Patriot (2000) – YouTube

Ondertiteling in de bijlage.

The Patriot

INSTRUCTIE LEERLINGEN

Doelen

Je leert:

- Over standplaatsgebondenheid en dat je hier rekening mee moet houden bij het oordelen over het verleden;
- Over rol van slavernij in de Amerika's;
- Een beeld te vormen bij de plantagekoloniën in de Amerika's;
- Over de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog.

Achtergrondinformatie

De eerste leidende vraag uit de historische context gaat onder andere over de Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog (1775-1783). Hoge belastingen en Verlichte idealen leidden ertoe dat Amerikaanse kolonisten in opstand komen tegen het Britse gezag. Met hulp van Frankrijk, Spanje en de Nederlandse Republiek weten de onafhankelijkheidsstrijders te winnen van het sterkere Britse Rijk.

Voor Amerikanen vandaag de dag bepaalt deze geschiedenis hun identiteit, maar dit hangt er wel vanaf wie je het vraagt. Voor 'rechts-conservatieve' Amerikanen is de onafhankelijkheidsoorlog een strijd tegen een sterke overheid, voor vrijheid en het recht op wapenbezit. Voor 'links-liberale' Amerikanen is het een strijd geweest voor meer democratie en gelijke rechten.

Opdracht

Tussen 1775 en 1783 vond de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog plaats. Voor Amerikanen is deze oorlog heel belangrijk geweest, zonder deze oorlog had de Verenigde Staten niet bestaan. Amerika werd namelijk een onafhankelijk land en brak met het Britse Rijk. Amerikanen vandaag de dag kijken met veel trots terug op deze gebeurtenis. De vraag 'waarvoor' de onafhankelijkheidsstrijders streden is een lastige om te beantwoorden. Voor de ene kant van Amerika was het een vrijheidsstrijd tegen een sterke overheid en voor wapenbezit, voor de andere kant een strijd voor meer democratie en gelijkheid. In deze opdracht ga je kijken naar The Patriot, een film uit 2000 die uitkwam midden in deze discussie. Door hiernaar te

kijken ben je bezig met standplaatsgebondenheid. Dit is de invloed van je eigen standplaats, of die van een ander, op de interpretatie van de geschiedenis.

Ronde 1

Lees de bron en maak daarna de opdrachten op opdrachtenblad 1.

Ronde 2

We bekijken de filmfragmenten en maak daarna de opdrachten op opdrachtenblad 2.

Inhoud van de film

De film speelt zich af in 1776 in de Zuid-Amerikaanse staat Zuid-Carolina. Benjamin Martin, een held uit de Frans-Indiaanse oorlogen, heeft spijt van zijn oorlogsdaden en wil zich zoveel mogelijk afzijdig blijven in de oorlog tegen de Engelsen. Zijn oudste zoon Gabriel mengt zich wel in de strijd en Benjamin doet er alles aan om hem hiervan te weerhouden. Helaas tevergeefs, Benjamin raakt ook in de strijd verwickeld en vecht voor een Onafhankelijk Amerika tegen de Britse vijand.

Verhaallijn van de regisseur

De productie voor de film startte in 1996 en was in 2000 klaar. De makers van de film hadden een interesse voor de Amerikaanse Revolutie. Eerder hadden zij al een film gemaakt over Amerika in de Tweede Wereldoorlog (Saving Private Ryan, 1998) en wilden opnieuw een stukje van de Amerikaanse geschiedenis verfilmen.

De film kent veel overeenkomsten met andere films, zoals Independence Day (1996) en Saving Private Ryan (1998). Net als The Patriot, zijn dit films waarin de Amerikaanse overwinning centraal staat en 'verheerlijkt' wordt. De hoofdrolspeler, Mel Gibson, speelde ook in de film Baveheart (1995), waarin hij het als 'kleine man' opnam tegen Groot-Brittannië. Ook dit verhaal komt terug in The Patriot, maar dan als aanvoerder van de kolonisten in Amerika.

De regisseur noemt The Patriot een familieverhaal tegen de achtergrond van de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog.

Ontvangst door het publiek

In eerste instantie werd The Patriot goed ontvangen, maar er was ook kritiek. In sommige recensies werd de film als zwak omschreven: historisch inaccuraat, te langdradig, voorspelbaar en boordevol clichés.

Voor veel Amerikanen was het ook een film dat deel uitmaakte van de huidige discussie, in dit geval over wapenbezit. Voorstanders van wapenbezit benadrukte dat de geschiedenis van Amerika heel anders had kunnen lopen als Amerikaanse kolonisten niet de wapens hadden opgepakt. De wapenwet uit de Amerikaanse Grondwet moest worden behouden, want het dragen van wapens was noodzakelijk gebleken voor het behouden van de vrijheid. Tegenstanders vonden dat de Amerikaanse geschiedenis werd 'witgewassen' en dat verzwegen werd wat de rol was van tot slaaf gemaakten en inheemse mensen.

Niet alleen in de VS was er kritiek, maar ook in Groot-Brittannië. Journalisten en historici vonden het ongepast dat de Britten zo wreed en moorddadig werden voorgesteld. Historici waarschuwden bioscoopbezoekers dat het een 'anti-Britse film' was, de scène waarin Kolonel Tavington de zoon van hoofdpersonage Benjamin Martin in de rug schoot werd als beledigend ervaren. Deze scène berust niet op historisch bewijsmateriaal en zou (mede) gebaseerd zijn op een voorval in 1944 waarbij Duitse SS-troepen de bewoners van het Franse Oradour-Sur-Glane om het leven brachten.

The Patriot is een 'mainstreamfilm': hij kan worden beschouwd als een typische Hollywoodproductie met een ontroerend verhaal, een expliciete vertoning van geweld (zowel traditionele veldslagen, als slachtpartijen) en een 'happy end'.

Bron: Lieselot Leuridan, 'The Patriot', <https://www.ipg.ugent.be/nl/film-en-geschiedenis/patriot> (2022).

Opdrachtenblad 1

Ronde 1

Lees de tekst en maak daarna de opdrachten uit Opdrachtenblad 1.

1. Wat zijn de meningen van de voor- en tegenstanders van deze film?

Voor:

Tegen:

In Groot-Brittannië:

2. Volgens de regisseur is de film: 'een familieverhaal tegen de achtergrond van de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog.' Wat wil de regisseur hiermee zeggen over de historische correctheid van de film?

Ronde 2

Opdrachtenblad 2

Kijk opnieuw naar je antwoorden bij vraag 1 op opdrachtenblad 1

1. Nu je deze scène uit de film hebt gezien. Ben je het dan eens met de voor- en tegenstanders van deze film?

Voor:

Tegen:

In Groot-Brittannië:

Beantwoord a en b in hetzelfde vak hieronder

2a. In de scène wordt ook gesproken over slavernij. Wat wil de film hier zeggen over de Amerikanen en hoe zij omgingen met zwarte mensen?

2b. De film speelt zich af in Zuid-Carolina, dat is in het zuiden van Amerika. Waarom lijkt dit beeld over de slavernij je onwaarschijnlijk? (Maak gebruik van je kennis over de historische context)



3. (Slotvraag) maak een keuze en beargumenteer je antwoord. De regisseur van The Patriot is een:

- G. Kunstenaar, want hij gebruikt op een artistieke manier het verleden om normen en waarden uit het heden te vertegenwoordigen;
- H. Een historicus, want de film probeert een zo eerlijk mogelijk verhaal te laten zien van de onafhankelijkheidsstrijd;
- I. Allebei, want de filmmaker heeft aandacht voor het debat in de samenleving en laat een belangrijk geschiedenisverhaal zien.

Ik vind A / B / C, want:

Geschiedenisfilms als leermiddel

Films over Het Britse Rijk

INSTRUCTIE DOCENT

Doelen

Filmfragmenten kunnen gebruik worden als leermiddel in de klas. Fragmenten uit *Victoria & Abdul* (2017), *The Patriot* (2000) en *Peterloo* (2019) kunnen aan leerlingen worden getoond om hen de causaliteit van gebeurtenissen uit de historische context bij te brengen. Voor elke leidende vraag uit de context is een opdracht. Leerlingen bekijken de fragmenten en beantwoorden gerichte kijkvragen die gaan over de context.

Uit onderzoek is gebleken dat audiovisuele ondersteuning in de les ervoor zorgt dat leerlingen de stof beter onthouden. Dit kan in de vorm van documentaires zijn, maar ook door middel van geschiedenisfilms. Belangrijk is dat leerlingen erop gewezen worden dat films een artistieke weergave zijn van historische gebeurtenissen en dat dit niet altijd als feiten kunnen worden beschouwd. Wat het wel kan bieden is beeldvorming over een bepaalde tijd en inzicht in causale verbanden.

Deze opdracht sluit aan op de volgende eindtermen uit het examenprogramma voor de havo (vanaf 2018). De leerling kan:

- De volgende tijdvakken en bijbehorende tijdsgrenzen noemen:
 - Tijdvak 7: tijd van pruiken en revoluties (1700-1800) / eeuw van de Verlichting / 18^e eeuw;
 - Tijdvak 8: tijd van burgers en stoommachines (1800-1900) / industrialisatie/ 19^e eeuw.
- In historische processen de samenhang tussen verandering en continuïteit beschrijven;
- In het kader van historische vraagstelling verklaringen geven voor historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen;
- Onderscheid maken tussen verschillende soorten oorzaken en gevolgen;
- Bij het geven van oordelen over het verleden rekening houden met tijd- en plaatsgebondenheid van interpretaties en oordelen afkomstig van personen uit het verleden (...);
- Bij elk kenmerkend aspect van een tijdvak een passend voorbeeld geven van een gebeurtenis, ontwikkeling, verschijnsel of handeling dan wel gedachtegang van een persoon en dit voorbeeld gebruiken om het desbetreffende aspect te verduidelijken.

Beginsituatie

Idealiter is de bijbehorende leidende vraag behandeld, maar dit hoeft niet.

Tijdsduur

20-30 minuten (per opdracht)

Voorbereiding

Voor iedere leerlingen moet de instructie en het opdrachtenblad zijn klaargezet (online) of gekopieerd.

Instructie

Wat: vandaag gaan jullie filmfragmenten bekijken uit de films Victoria & Abdul of The Patriot of Peterloo. In deze filmfragmenten komen gebeurtenissen naar voren die met de historische context Het Britse Rijk te maken hebben. Deze gebeurtenissen gaan jullie analyseren. Tijdens deze analyse gaan jullie kijken naar causaliteit, dus welke oorzaken en gevolgen aan de basis liggen van deze gebeurtenissen.

Hoe: eerst ga je de historische context uit je boek bekijken en opschrijven wat de belangrijkste oorzaken waren voor Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog of de Indiase Soldatenopstand of de emancipatie van arbeiders in Groot-Brittannië. Hierna bekijken we de filmfragmenten en maak je vragen bij deze fragmenten.

Waarom: het is bewezen dat je beter de stof kunt onthouden als je daarnaast naar beelden kijkt. Ook oefen je hierdoor met het herkennen van historische concepten, oorzaken en gevolgen. Hierdoor ontwikkel je historisch besef en oriëntatiekennis.

Let op: ***benoem altijd dat geschiedenisfilms een artistieke weergave zijn van historische gebeurtenissen en dat dit niet als feiten kunnen worden beschouwd.*** Dit is belangrijk, omdat uit onderzoek is gebleken dat leerlingen dit anders wel zo gaan beschouwen.

Nabespreking

Inhoud

The Patriot: de scene uit deze film gaat over het ‘going to war debate’. Aan het begin van de film neemt de hoofdrolspeler (Mel Gibson) deel aan een vergadering in Zuid-Carolina. Deze vergadering is ingelast door de belangrijkste personen uit die regio, om te beslissen over een deelname aan de onafhankelijkheidsstrijd. Staten in het noorden waren Zuid-Carolina al voorgegaan. Het fragment is interessant, omdat de personen verschillende oorzaken laten terugkomen die met de Onafhankelijkheidsoorlog te maken hebben, maar ook de Verlichte

ideeën waar vanuit de Verenigde Staten is ontstaan. Volkssoevereiniteit, de belastingkwes- tie en democratie komen hierin voor. Deze thema's zijn het belangrijkste om terug te laten komen in de nabespreking, nadat leerlingen de vragen hebben beantwoord. Uitgangspunt is: waarom kwamen de Britse koloniën, waaronder Zuid-Carolina, in opstand tegen het Britse Rijk? Maak hierin duidelijk de parallel met het boek. Belangrijk is dat het boek leidend blijft.

Victoria & Abdul: deze scene laat zien dat er aan het Britse hof heel weinig kennis is van India, ondanks dat er al een aantal jaren, decennia en eeuwen over deze kolonie wordt geregeerd. Eerst door de EIC en vanaf 1877 door Victoria zelf. Kern van het gesprek moet zijn dat leerlingen gaan zien hoe voor 1857 over India werd geregeerd en hoe dit hierna eruit ging zien. Dit fragment uit de film laat die voor een gedeelte zien. De hofhouding worstelt met de interesse van Victoria voor India en de taal. In dit fragment zit ook een verwijzing naar de Mogol-periode. Hier kan ook over gesproken worden met de klas. Dit stuk uit het fragment laat namelijk zien hoe de Indiase samenleving is opgebouwd en dat de Mogols als een rijke elite worden gezien, waarbij de Mogol-taal anders is dan de taal voor de gewone mensen.

Peterloo: deze scene gaat over de gevolgen van de Industrialisatie en de motieven voor de emancipatiebeweging van arbeiders in Groot-Brittannië om te gaan staken. De Peterloo demonstraties van 1819 worden niet letterlijk gevraagd in de context, maar zijn wel een voorbeeld van het tijdsgewricht waarover de laatste leidende vraag gaat. En Engeland kwam de industrialisatie als eerste op gang. Dit maakte dat in de eerste helft van de 19^{de} eeuw veel veranderden in de Britse samenleving. In de context worden de fabriekseigenaren en arbeiders behandeld, die emanciperen door middel van wetgeving, zoals de Factory Act en de Reform Bill. Deze scene is leerzaam voor leerlingen, omdat de standpunten van beide partijen aanbod komen. In de dialogen van beide fragmenten komen verschillende concepten naar voren die ook in de context worden genoemd. Zoals de sociale kwestie voor de arbeiders en het industrieel kapitalisme dat zorgt voor liberalisering van de politiek. Deze twee uitgangspunten kunnen het beste worden nabesproken met de leerlingen en hoe zij deze terugzien in de scenes.

Aanpak

Nadat de leerlingen de vragen bij de fragmenten hebben gemaakt, worden deze nabesproken. Vraag leerlingen in hun antwoorden de verbinding te maken met de stof uit het boek. Zorg dat causaliteit inzichtelijk wordt gemaakt, dus waarom leiden deze oorzaken tot ? Maak de causaliteit eventueel inzichtelijk door dit op het bord te schrijven in een stroomschema.

The Patriot

INSTRUCTIE LEERLINGEN

Achtergrondinformatie

De Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog had meerdere oorzaken. Tussen 1700 en 1775 was de bevolking in de Engelse koloniën in Amerika vertienvoudigd tot 2,5 miljoen mensen. De meesten waren in Amerika geboren en voelden geen band meer met Engeland. Ze voelden zich Amerikaan.

De Amerikanen namen verlichte ideeën over uit Europa, zoals de trias politica, volkssoevereiniteit en de natuurlijke rechten van ieder mens. Vooral dat de regering niet door God was aangesteld, maar voor de mensen die in het land woonden. Mensen hebben recht op veiligheid, leven en bezit. Als regering dit niet naleven, mogen de burgers ze afzetten.

Opdracht

In de film The Patriot wordt een discussie gevoerd over het wel of niet ten strijde trekken tegen het Britse Rijk. De hoofdrolspeler Benjamin Martin (Mel Gibson) brengt een aantal oorzaken voor de Onafhankelijkheidsoorlog naar voren die ook in je boek staan. In deze opdracht ga je de oorzaken uit je boek vergelijken met de film: **welke oorzaken voor de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog worden in de film genoemd?**

Leidende vraag die bij deze opdracht hoort: op welke manier ontwikkelden zich de Engelse koloniën in de Amerika's (1585-1833)?

Kenmerkende aspecten die bij deze opdracht horen:

- Rationeel optimisme en 'verlicht denken' dat werd toegepast op alle terreinen van de samenleving: godsdienst, politiek, economie en sociale verhoudingen;
- De democratische revoluties in westerse landen met als gevolg discussie over grondwetten, grondrechten en staatsburgerschap.

Bekijk het fragment. Beantwoord daarna de vragen.

Fragment: [“The Patriot” go to war debate](#) (4:11) – YouTube

Ondertiteling in de bijlage.

1a. Welke verlichte ideeën zie je terugkomen in dit fragment?

1b. Niet iedereen denkt hetzelfde over deze verlichte ideeën. Wat vindt Benjamin Martin en welk idee stelt hij voor om de volkssoevereiniteit beter te waarborgen?

2. Benjamin Martin heeft het over ‘no taxation without representation’, wat heeft dit met de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog te maken?

3. Benjamin Martin wordt aangevallen voor zijn deelname aan de 'Wildernis Campaign', dit gaat over de Britse oorlog met de inheemse bevolking, toen 'indianen' genoemd. Wat heeft dit met de onafhankelijkheidsstrijd te maken en waarom is Benjamin Martin hierdoor terughoudend?



4. In de scène worden veel indirecte gevolgen genoemd. Welke directe gevolgen kun je noemen voor de Amerikaanse Onafhankelijkheidsoorlog? (Maak eventueel gebruik van je boek)



Victoria & Abdul

INSTRUCTIE LEERLINGEN

Achtergrondinformatie

Met het Verdrag van Allahabad (1765) nam het Britse Rijk grote delen van het India over en bracht dit onder Brits bestuur. Namens de Britse regering was de East India Compagny (EIC) hiervoor verantwoordelijk. In de negentiende eeuw had India 200 miljoen inwoners, wat door minder dan duizend Britse ambtenaren werd bestuurd. De orde werd gehandhaafd door het Brits-Indische leger. Dit leger werd geleid door Britse officieren, en bestond uit Indiase soldaten.

In 1857 kwam een deel van deze Indiase soldaten in opstand. Een oorzaak was dat de Britten religieuze en sociale gebruiken in India afwezen en probeerde hen westerse ideeën op te leggen. Na de opstand moest India geleidelijk verwestern, en kwam er

Opdracht

In 1877 werd koningin Victoria keizerin van India. Voor de bestuurlijke elite van het Britse Rijk was dit een manier om met het trauma van de Indiase soldatenopstand (1857) om te gaan. De EIC werd aan de kant gezet en direct bestuur werd ingevoerd. Tussen koningin Victoria en India ontstond op latere leeftijd een bijzondere band. Victoria kreeg een innige vriendschap met Abdul Karim. Karim kwam als bediende naar Groot-Brittannië om Victoria een geschenk uit India te overhandigen. Victoria was direct onder de indruk van Karim en stelde hem aan als haar belangrijkste raadgever aan het hof. Victoria wilde meer leren over India, wat zorgde voor conflicten met haar hofhouding. Deze film gaat hier over en in deze opdracht ga je kijken naar een fragment.

Leidende vraag die bij deze opdracht hoort: waardoor werd India in de negentiende eeuw de belangrijkste kolonie binnen het Britse Rijk (1765-1885)?

Kenmerkende aspect dat bij deze opdracht hoort:

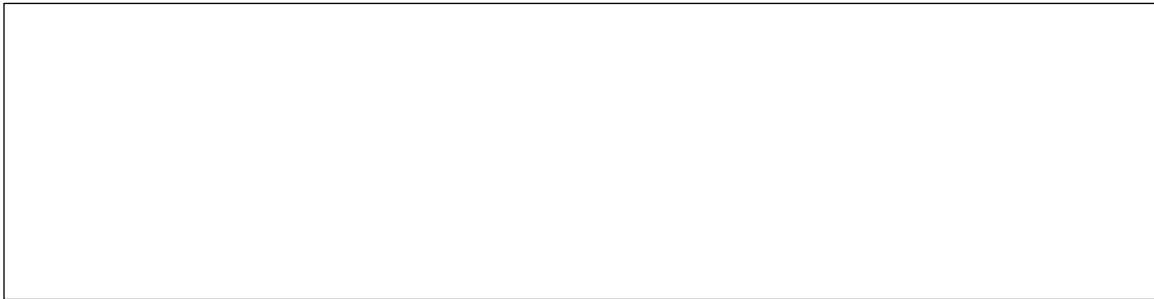
- De moderne vorm van imperialisme die verband hield met de industrialisatie.

Bekijk het fragment. Beantwoord daarna de vragen.

Fragment: [VICTORIA & ABDUL 'Learning Urdu' Clip – In theaters September '22](#) –
YouTube

Ondertiteling in de bijlage.

1. Koningin Victoria is bereid om de Indiase taal te leren, leg uit waarom dit een gevolg is van de Indiase soldatenopstand in 1857.



2. Waarom mag Victoria van Karim geen Hindi leren?



3. Waarom is de hofhouding, die Victoria en Karim aan het afluisteren zijn, zo geschokt hierover? Geef een historische verklaring.



Peterloo (2019)

INSTRUCTIE LEERLINGEN

Achtergrondinformatie

Vanaf 1750 begon voor Groot-Brittannië de industriële revolutie. Handarbeid werd vervangen door machines. Mensen trokken massaal van het platteland naar de stad om in fabrieken te werken. In 1850 woont de helft van de Britse bevolking in steden. Handelskapitalisme werd industrieel kapitalisme. Ondernemers kregen grote invloed in de samenleving en de politiek. Deze ondernemers wilden een liberale markteconomie: vrijhandel en een kleine rol voor de overheid. De Reform Bill van 1832 gaf hun nog meer invloed, omdat ze beter vertegenwoordigd werden in het parlement.

Ook ontstond er een nieuwe klasse van industriearbeiders. Deze arbeiders profiteerden minder goed van de vooruitgang. Zij leefden in slechte huizen en werkten onder slechte omstandigheden. Onder invloed van belangrijke mensen, zoals Robert Owen, gingen arbeiders zich verenigen in vakbonden om op te komen voor hun rechten en betere omstandigheden te eisen. Vanaf 1850 lukte dat, maar daar ging wel veel ellende aan vooraf.

Opdracht

Na 1750 industrialiseerde Groot-Brittannië als eerste land in Europa. Veel mensen trokken van het platteland naar de stad. Ondernemers wilden een liberale markteconomie met een vrije markt en een kleine overheid. Voor arbeiders was het leven minder rooskleurig. Zij leefden in slechte omstandigheden en hadden het zwaar in de fabrieken. Emancipatiebewegingen, zoals het socialisme, gingen zich bezighouden met het verbeteren van arbeidsomstandigheden. In 1833 resulteerde dit in de eerste Factory Act: nachtwerk voor kinderen werd verboden.

Om deze doelen te bereiken werd er veel geprotesteerd en gestaakt door arbeiders, georganiseerd in vakbonden. Een voorbeeld hiervan was het de Slachting van Peterloo, zoals deze gebeurtenis in 1819 is gaan heten. De gebeurtenis zelf hoeft je niet te kennen, maar in de verfilming van deze gebeurtenis kun je wel veel elementen herkennen uit de samenleving van Groot-Brittannië in de negentiende eeuw. In deze opdracht ga je twee fragmenten bekijken en de oorzaken voor de emancipatie van arbeiders analyseren. Dit vergelijk je met je aantekening of het boek.

Leidende vraag die bij deze opdracht hoort: welke rol speelden de koloniën in sociaaleconomische ontwikkelingen in Groot-Brittannië (1750-1900)?

Kenmerkende aspecten die bij deze opdracht horen:

- Discussies over de ‘sociale kwestie’;
- Voortschrijdende democratisering, met deelname van steeds meer mannen en vrouwen aan het politieke proces;
- De opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen: liberalisme en socialisme.

Bekijk de fragmenten. Beantwoord daarna de vragen.

Fragmenten:

1. [Peterloo Movie Clip – We Have a Right](#) (2019) | Movieclips Indie
2. [Peterloo Movie Clip – We Shall Maintain Our Spirit](#) (2019) | Movieclips Indie

Fragment 1

1. Welke oorzaak voor de emancipatie van arbeiders kun je uit dit fragment halen?

2. Wat is de belangrijkste eis van de fabrieksarbeiders?

3. Welk democratisch middel gebruiken de fabrieksarbeiders om deze eis kenbaar te maken?

4. (bonusvraag) Noem het kenmerkende aspect dat het beste bij dit fragment past:

Fragment 2

1. Waarom zijn deze ondernemers tegen de demonstratie?



2. Leg uit waarom deze fabriekseigenaren wel voor de Reform Bill zullen zijn, maar tegen algemeen mannenkiesrecht. Gebruik een voorbeeld uit het fragment in je antwoord.

3. Hoe wilden de fabriekseigenaren dat er wel bestuurd werd?

Bijlagen

Bijlage 1: ondertiteling bij Betrouwbaarheid van geschiedenisfilms – Victoria & Abdul (2017)

Fragmenten

In het YouTube filmpje kunt u de ondertitel instellen. Ga naar → *ondertiteling* onderaan in de balk. Klink  hierop, als u dat goed heeft gedaan komt er een rode lijn onder te staan, zoals hier  aangegeven:

Vervolgens moet u in de *instellingen* → *ondertiteling* → *automatisch vertalen* en dan op *Nederlands*.

Zet bij voorkeur het fragment alvast klaar, voor aanvang van de les. Het algoritme heeft namelijk even de tijd nodig om te vertalen.

Bijlage 2: ondertiteling bij Standplaatsgebondenheid en geschiedenisfilms – The Patriot (2000)

Fragment: De Britse kolonel Tavington dood de zoon van Benjamin Martin (hoofdrol)

Redcoat Lieutenant: ‘Bedankt voor het verzorgen van de soldaten van de majesteit.’

Kol. William Tavington: ‘luitenant, laat de gewonde soldaten ophalen en naar ons hospitaal brengen.’

Redcoat Lieutenant: ‘ja meneer.’

Kol. William Tavington: ‘steek het huis en de schuur in de brand. Laat het rondgaan dat als je met de vijand omgaat, dat je dan je huis verliest.’

‘Bij mandaat van de koning mag ik medelen dat alle slaven die vechten voor de kroon hun vrijheid zullen krijgen.’

Zwarte plantagearbeider: ‘meneer, maar wij zijn geen slaven. We werken op dit land.’

Kol. William Tavington: ‘Dan heb je als vrije mannen het privilege om te vechten in het leger van de Britse kroon.’

Redcoat soldaat: ‘documenten van de rebellen, meneer.’

Kol. William Tavington: ‘wie had deze documenten bij zich? Wie had deze document bij zich!?’

Gabriel Martin: ‘ik, meneer. Ik was gewond, deze mensen verzorgden mij. Zij hebben niks van doen met deze documenten.’

Kol. William Tavington: ‘breng hem naar Candon en hang hem op.’

- Benjamin Martin:** ‘maar hij is een koerier en dit is een gemarkeerde tas. Kolonel, dit is een geüniformeerde koerier en hij draagt een gemarkeerde tas, hij kan niet worden gevangengenomen als een spion.’
- Benjamin Martin:** ‘maar we gaan hem niet opsluiten, maar ophangen.’
- Benjamin Martin:** ‘Kolonel!?’
- Gabriel Martin:** ‘Pap.’
- Kol. William Tavington:** ‘ah, ik zie het. Het is je zoon. Misschien had je hem loyaliteit moeten bijbrengen?’
- Benjamin Martin:** ‘kolonel, ik vraag u dit te heroverwegen. Op basis van de ‘oorlogsrechten’.’
- Kol. William Tavington:** ‘de oorlogsrechten! Wilt u een les over oorlogsrecht? Of misschien je kinderen?’
- Benjamin Martin:** ‘er is geen les nodig.’
- Redcoat Lieutenant:** ‘meneer, wat doen we met de gewonde rebellen?’
- Kol. William Tavington:** ‘dood ze.’
- Thomas Martin:** ‘papa, doe iets!’
- Benjamin Martin:** ‘wees stil! Thomas, wacht!’
- Gabriel Martin:** ‘nee! Thomas.’
- Kol. William Tavington:** ‘stomme jongen. Kapitein.’

Bijlage 3: geschiedenisfilms als leermiddel – The Patriot, Victoria & Abdul en Peterloo

Fragment 1: Going to war debate, The Patriot

Kol. Harry Burwell: Jullie weten allen waarom ik hier ben. Ik ben geen redenaar. Ik zal jullie niet pogen te overtuigen van de rechtmatigheid van onze zaak. Ik ben militair. En we zijn in oorlog. Van Philadelphia verwachtten we een onafhankelijkheidsverklaring. Acht van de 13 kolonies inden belastingen om een continentaal leger op te richten. Ik vraag dat South Carolina de negende wordt.

Notabele 1: Massachusetts en Virginia zijn misschien in oorlog, maar Sout Caroline niet.

Notabele 2: Goed gezegd.

Kol. Harry Burwell: Dit is geen oorlog voor de onafhankelijkheid van een of twee kolonies, maar voor de onafhankelijkheid van een natie.

Notabele 2: En welke natie is dat?

Peter Howard: Een Amerikaanse natie.

Notabele 2: Die natie bestaat niet en erover spreken is verraad.

Peter Howard: Wij zijn burgers van een Amerikaanse naties en onze rechten worden bedreigd door een tiran op 5000 km afstand van hier.

Benjamin Martin: Meneer Howard, kunt u mij alstublieft uitleggen waarom ik een tiran op 5000 km afstand moet inruilen voor 5000 tirannen op 1 km afstand? [Hard gelach in de zaal] Een gekozen macht kan onze rechten net zo makkelijk inperken als een koning.

Kol. Harry Burwell: Kapitein Martin, ik dacht dat u een patriot was?

Benjamin Martin: Vraagt u of ik woedend ben over belasting zonder vertegenwoordiging? Dat ben ik zeker. Moeten de Amerikaanse kolonies zelfbestuur krijgen? Ik geloof dat ze dat kunnen en moeten. Maar als u me vraagt oorlog te voeren tegen Engeland is het antwoord nee.

Mr. Middleton: Is dit de kapitein Benjamin Martin wiens woede zo befaamd was tijdens de Wilderness-campagne?

Benjamin Martin: Ik was jong en buitensporig.

Mr. Middleton: Gematigdheid kan vrees verhullen.

Kol. Harry Burwell: Mr. Middleton, ik heb naast kapitein Martin gevochten onder Washington tijdens de Frans-Indiaanse Oorlog. Er is niemand in deze zaal of elders aan wie ik m'n leven liever zou toevertrouwen.

Benjamin Martin: Er zijn ook andere mogelijkheden dan oorlog. We kunnen onze zaak aan de vorst voorleggen. De zaak bij hem bepleiten.

Kol. Harry Burwell: Al geprobeerd.

Benjamin Martin: Dan proberen we het opnieuw om oorlog te vermijden.

Kol. Harry Burwell: Ik was bij Bunker Hill. De Britten naderden drie keer. We doodden er 700 van dichtbij en toch veroverden ze het gebied. Zo vastberaden zij ze. Als u voor onafhankelijkheid bent is oorlog de enige uitweg. Zover staan we.

Toeschouwers: goed gezegd.

Benjamin Martin: ik heb zeven kinderen. M'n vrouw is overleden. Wie zal voor gen zorgen als ik ga vechten?

Kol. Harry Burwell: Een oorlog wordt niet enkel door kinderloze mannen gevoerd.


Benjamin Martin: Dat geef ik toe. Maar let op m'n woorden. Deze oorlog zal niet aan de grens of op een ver slagveld gevoerd worden, maar in ons midden. Tussen onze huizen. Onze kinderen zullen het met hun eigen ogen zien. En met ons sterven de onschuldigen. Ik ga niet vechten. En ik wil ook niet dat mijn stem anderen in mij plaats laat vechten.

Kol. Harry Burwell: En uw principes?

Benjamin Martin: Als ouder kan ik me die luxe niet veroorloven.

Notabele uit de zaal: We moeten voor stemmen!


Fragment 2: Urdu leren, Victoria & Abdul

In het YouTube filmpje kunt u de ondertitel instellen. Ga naar → *ondertiteling* onderaan in de balk. Klink  hierop, als u dat goed heeft gedaan komt er een rode lijn onder te staan, zoals hier aangegeven:

Vervolgens moet u in de *instellingen* → *ondertiteling* → *automatisch vertalen* en dan op *Nederlands*.

Zet bij voorkeur het fragment alvast klaar, voor aanvang van de les. Het algoritme heeft namelijk even de tijd nodig om te vertalen.

Fragment 3 & 4: aanloop naar de Peterloodemonstratie

In het YouTube filmpje kunt u de ondertitel instellen. Ga naar → *ondertiteling* onderaan in de balk. Klink  hierop, als u dat goed heeft gedaan komt er een rode lijn onder te staan, zoals hier aangegeven:

Vervolgens moet u in de *instellingen* → *ondertiteling* → *automatisch vertalen* en dan op *Nederlands*.

Zet bij voorkeur het fragment alvast klaar, voor aanvang van de les. Het algoritme heeft namelijk even de tijd nodig om te vertalen.

Bijlage 17 – Audittrail

a. Audittrail: MA scriptie

Een Audittrail is bedoeld om kwalitatief onderzoek van meer validiteit te voorzien. Vanwege een gebrek aan standaardisatie in de methoden is dit nodig. Voor deze Audittrail ga ik met een auditor in gesprek over mijn MA-scriptiemethodes en conclusies. In deze Audittrail leg ik mijn gehele scriptie-onderzoek voor.

Visibility: is de procedure transparant beschreven?	
Selectie deelnemers	<p>De deelnemers aan dit onderzoek bestaan uit geschiedenisdocenten, leerlingen, docenten-in-opleiding en experts.</p> <p>De geschiedenisdocenten namen deel aan een nascholing over de historische context Het Britse rijk. Deze nascholing werd georganiseerd op 23 september 2022 door het departement Geschiedenis van de Universiteit Utrecht. Deze docenten kwamen van verschillende scholen en hadden zich vrijwillig aangemeld voor de cursus. Ik vond het interessant om deze docenten te bevragen, omdat zij ervaring hebben met de context en daardoor veel interessante inzichten konden verschaffen.</p> <p>De betrokken docenten uit de eerste evaluatieronde werken beide op een school in het midden van het land. Ze hebben veel ervaring met lesgeven en historische contexten. Eén van de twee docenten had ook al eerder lesgegeven over het Britse Rijk.</p> <p>De betrokken leerlingen zitten allemaal in havo 5. Deze leerlingen zitten op twee verschillende scholen. Op één school hebben vijftien leerlingen ook deelgenomen aan een focusgroep. Deze leerlingen kwamen uit dezelfde klas als waarin de try-out (op een later moment) heeft plaatsgevonden. Er zijn ook docenten-in-opleiding geraadpleegd. Op 25 november 2022, tijdens een ‘thesis lab’, is het product voorgelegd aan de werkgroep. Deze bestond uit zes docenten-</p>

	<p>in-opleiding waarmee ik de masterscriptie werkgroepen aan het volgen ben.</p> <p>Tot slot zijn er ook experts geraadpleegd. In het vooronderzoek heb ik gesproken met prof. dr. Jaap Verheul, dr. Hanneke Tuithof en Tim van der Heiden, op 23 september 2022. En op een later moment, tijdens de eerste evaluatieronde, met Luuk de Bakker, lerarenopleider en vakdidacticus. Luuk de Bakker heb ik gesproken op 2 november 2022.</p> <p>Prof. dr. Jaap Verheul is bijzonder hoogleraar Trans-Atlantische Betrekkingen en hoofddocent aan de Universiteit Utrecht. Hij is expert op gebied van trans-Atlantische geschiedenis en cultuurgeschiedenis van de Verenigde Staten.</p> <p>Dr. Hanneke Tuithof is vakdidacticus geschiedenis en geeft onderwijs binnen de Graduate School of teaching. Zij is expert op het gebied van vacdidactische kennis, curriculum voor het schoolvak geschiedenis en op gebied van praktijk- en ontwerponderzoek.</p> <p>Tim van der Heiden is docent en regelmatig aanwezig geweest bij de nascholingen. Hij kan als geen ander gegrond advies geven over de praktijkwensen van docenten.</p> <p>Luuk de Bakker is vakdidacticus Geschiedenis aan de UvA. Ook is hij lerarenopleider aan de Fontys Hogeschool in Tilburg. Hij is expert op gebied van didactiek en geschiedenisfilms.</p>
Verzameling van de data	<p>De data is op verschillende manieren verzameld. In het vooronderzoek is een vragenlijst afgenomen onder docenten tijdens de nascholing en heeft een vraagarticulatie plaatsgevonden met experts (Verheul, Tuithof en van der Heiden). Tevens is er een vragenlijst afgenomen onder negentien leerlingen.</p> <p>Tijdens de ontwerpfase zijn drie evaluatierondes uitgevoerd. In de eerste evaluatieronde is een focusgroep gehouden onder studenten-in-opleiding. De respondenten hebben tijdens deze focusgroep hun bevindingen op het (geprinte) product</p>

	<p>geschreven. Hiervan heb ik een samenvatting gemaakt en deze opgenomen in de bijlage van mijn scriptieverslag. Ook is er in de eerste ronde een interview gehouden met een expert (Luuk de Bakker). Dit interview is opgenomen en getranscribeerd. Van tevoren is een verklaring ondertekend door deze expert, waarin hij goedkeurde dat dit gesprek werd opgenomen en dat de data - inclusief zijn naam - wordt opgenomen in het verslag. Tot slot is in de eerste ronde ook een focusgroep gehouden met twee geschiedenisdocenten. Zij hebben tijdens deze sessie een vragenlijst ingevuld. Deze vragenlijst is gedigitaliseerd doormiddel van Google Forms, dit geldt ook voor alle eerdergenoemde vragenlijsten.</p> <p>Tijdens de tweede evaluatieronde heb ik een focusgroep gehouden met leerlingen uit havo 5. Deze leerlingen werden random gekozen.¹⁶⁶ Tijdens deze focusgroep hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld waarin ze moesten antwoordden wat zij vonden van het product.</p> <p>Tot slot bestond de laatste evaluatieronde uit een <i>try-out</i> van het product. Twee opdrachten zijn getest tijdens deze try-out. De opdrachten zijn tijdens een les uitgevoerd en leerlingen hebben hierna een vragenlijst ingevuld. Ook de antwoorden van de leerlingen op de opdrachtenbladen zijn geanalyseerd.</p>
Data-analyse	<p>Voor de vragenlijsten geldt dat de uitkomsten zijn samengevat, waaruit de belangrijkste bevindingen zijn opgenomen in de conclusies. Van de vraagarticulatie zijn de belangrijkste bevindingen opgesomd, omdat dit nog het vooronderzoek was heb ik alle opmerkingen overgenomen. Het interview met Luuk de Bakker is naderhand gecodeerd. De codering werd gedaan op basis van de belangrijkste aanbevelingen die door de experts werden gemaakt. Aan het eind van het interview heb ik de</p>

¹⁶⁶ Hen is in de les gevraagd of zij deel wilden nemen aan de focusgroep als zij daar tijd voor hadden. De leerlingen die deelnamen hebben op vrijwillige basis zich gemeld en waren gemotiveerd om deel te nemen aan de focusgroep. Voor een paar leerlingen geldt dat zij dit deden omdat zij dit mij gunden. Mogelijk heeft dit gevolgen gehad voor de data.

	<p>experts zijn conclusie laten maken (opsommen), hieruit kon door mij worden opgemaakt welke aanbevelingen hij het belangrijkste achtte. Tot slot heb ik de antwoorden van de leerlingen in de laatste evaluatieronde gemarkeerd, wanneer deze antwoorden betrekking hadden op beeldvorming. Hiervoor heb ik op voorhand bepaald waar deze momenten lagen in de opdrachten. Dit geldt bijvoorbeeld voor de opdrachten over de film Victoria & Abdul (2017) en The Patriot (2000).</p>
<p>Comprehensibility: zijn de keuzes onderbouwd?</p>	
<p>Verantwoording selectie deelnemers</p>	<p>Vooronderzoek: mijn keuze voor deze deelnemers is inhoudelijk en praktisch van aard. Inhoudelijk omdat docenten, leerlingen en experts zorgen voor triangulatie in het onderzoek. Leerlingen en docenten, omdat zij de doelgroep van dit ontwerponderzoek zijn. Experts, omdat zij veel afweten van het onderwerp. Daarnaast mocht ik van het netwerk van dr. Hanneke Tuithof gebruikmaken. Dit maakt het ook een praktische overweging, omdat ik persoonlijk nog niet zo'n bereik en netwerk heb opgebouwd.</p> <p>Evaluatie 1: wordt in de literatuur ook wel de kritische vriendenfase genoemd. In deze fase wilde ik zoveel mogelijk respondenten bereiken om richting te geven aan mijn product. Ik heb voor docenten-in-opleiding gekozen, omdat zij bijna allemaal lesgeven, en ook omdat zij erg goed zijn ingevoerd in de literatuur. Zij weten aan welke voorwaarden mijn scriptie moet voldoen, omdat zij zelf in hetzelfde traject zitten. Luuk de Bakker heb ik geïnterviewd, omdat ik bij hem een lezing heb gevolgd over didactiek en geschiedenisfilms op de LIO-dag (28 maart 2022, te Groningen). Hij weet veel over de didactiek van geschiedenisfilms en geeft les aan een lerarenopleiding. Ook heb ik geschiedenisdocenten van het gevraagd wat zij ervan vinden, omdat dit de doelgroep is waarvoor deze opdrachten</p>

	<p>zijn gemaakt (naast leerlingen). Zij moeten zo'n opdracht uitvoerbaar vinden en het leek mij dan ook goed om hen in de eerste ronde bij het product te betrekken, zodat zij nog veel richting konden geven aan het product.</p> <p>Evaluatie 2: nadat experts en docenten (in spe) waren geraadpleegd, wilde ik leerlingen vragen of voor hen het product helder is. Ik koos voor een groepje leerlingen uit mijn eigen havo 5 klas, omdat zij het product uiteindelijk in de praktijk mogen testen (in de laatste evaluatieronde). Vanwege praktische overwegingen heb ik geen focusgroep kunnen houden op de andere school.</p> <p>Evaluatie 3: de laatste evaluatieronde is de 'grote' test in de praktijk. Hieruit moet worden opgemaakt of het product aan de (vooropgestelde) eisen voldoet. Hiervoor heb ik twee havo 5 klassen geraadpleegd. Een klas die ik al vaker had betrokken in het onderzoek en een klas van een andere school. Dit had een praktische rede omdat de ene klas mijn eigen klas betreft, en de andere klas een groep is die een medestudent uit de scriptie werkgroep lesgeeft. Inhoudelijk heb ik gekozen voor havo 5, omdat deze klassen leskrijgen over de context.</p>
<p>Verantwoording verzameling van de data</p>	<p>Voor mijn methodes heb ik veel gebruikgemaakt van Google Forms. Hiervoor heb ik gekozen, omdat dit een toegankelijke manier is om data te verzamelen. Ook is dit een privacy verantwoorde keuze, omdat deze data anoniem wordt verzameld. Het is een keuze van de onderzoeker om de namen van de respondenten te verzamelen, deze namen kunnen niet naderhand nog worden opgehaald uit het systeem. Tot slot is Forms ook een fijne manier, omdat het een groot bereik heeft. Er is geen limiet aan het aantal mensen dat een vragenlijst kan invullen en de data wordt naderhand in grafieken verwerkt, zodat ik deze snel kan raadplegen.</p> <p>Voor de gesprekken met de experts heb ik gekozen voor een vraagarticulatie en een interview. De vraagarticulatie had ik</p>

	<p>niet op voorhand opgezet, deze ontstond tijdens de nabespreking van de nascholing. Voor het gesprek met Luuk de Bakker koos ik voor een interview, omdat dit naar mijn idee de beste manier is om door te kunnen vragen. Luuk de Bakker is in dit geval een expert op het gebied van vakdidactiek en geschiedenisfilms, dit is naar mijn idee dan ook iemand waar ik veel aan heb voor mijn scriptieonderzoek. Door een interview met hem te houden, kan ik veel doorvragen en ophelderen wanneer dingen voor mij onduidelijk zijn. Het was fijn dat Luuk de Bakker hiervoor tijd had ingeruimd.</p> <p>De try-out bestond uit een vragenlijst en een analyse van de ingevulde opdrachten. De vragenlijst is hierboven toegelicht. Een analyse van de opdrachten zijn naar mijn idee noodzakelijk, omdat ik hieruit kan opmaken of er sprake is van een ontwikkeling bij leerlingen: hebben de filmopdrachten ertoe geleid dat de historisch context concreter is geworden voor leerlingen?</p>
<p>Verantwoording data-analyse</p>	<p>Het analyseren van deze data is enigszins arbitrair, omdat andere factoren zich niet laten meter in een vragenlijst of een andere momentopname. Daarnaast maar ik op persoonlijke titel keuzes tussen hoofd- en bijzaken. Dit maakt het moeilijk om 100% validiteit te waarborgen in een kwalitatief onderzoek. Daarentegen leveren de verschillende methodes wel veel data op waaruit heldere conclusies kunnen worden getrokken. Vaak was er ook sprake van overlap tussen verschillende respondenten. Dit verhoogde de validiteit van bepaalde bevindingen of uitspreken. Doordat veel verschillende invalshoeken zijn geraadpleegd, werd de validiteit van de data-analyses ook verhoogd. Hier moet wel vermeld worden dat voor één havo 5 klas geldt dat ik hen ken, zij zijn ‘mijn’ havo 5 leerlingen en dit kan een vertekend beeld opleveren. Daarnaast is de verzamelde data ook niet omvangrijk genoeg</p>

	om generalistische uitspraken te doen die voor het hele geschiedenisonderwijsveld gelden.
Acceptability: zijn de beslissingen acceptabel volgens de standaarden, waarden en normen van vakdidactisch onderzoek?	
Representativiteit van de dataverzameling	Dit onderzoek is uitgevoerd met zestig havoleerlingen, vier experts en zeventien docenten. Deze groepsgrootte is niet representatief om algemene uitspraken te doen, die bijvoorbeeld gelden voor het hele middelbare geschiedenisonderwijs. Dit onderzoek streeft er dan ook niet naar om algemeenheden aan te tonen. Voor de onderzoeksvraag denk ik dat dit onderzoek wel enigszins representatief is. Het is een steekproef uit de praktijk, om docenten opdrachten aan te bieden waarmee de historische context mogelijk geconcretiseerd kan worden doormiddel van opdrachten over geschiedenisfilms.
Spanning tussen dataverzameling en specifieke omstandigheden	In de laatste evaluatiefase vonden leerlingen het lastig om het belang van de opdracht in te zien. De eerste tryout vond plaats op woensdag 11 januari 2023. Het was de derde dag na de vakantie en leerlingen hadden de avond ervoor hun concept PWS ingeleverd. Veel leerlingen waren hierdoor moe en hadden moeite met concernereren. Ook waren de randvoorwaarden voor deze test niet optimaal. De stof was een jaar geleden behandeld en voor veel leerlingen weggezakt. Dit maakte dat zij het moeilijk vonden om in te zien wat het belang van deze opdracht was, kortgezegd miste ze adequate achtergrondinformatie om deze opdracht goed uit te kunnen voeren. Tot slot was ook de locatie niet optimaal. De school huurt lokalen van de naastgelegen kerk. Dit is een stuk lopen vanaf de school en daarom startte de les later en was de les eerder afgelopen. Dit maakte dat de les respectievelijk maar 35-40 minuten kon duren. Dit verhoogde de druk en maakte dat ikzelf niet lekker in de les zat voor deze try-out. Dit alles bij

	elkaar maakt dat er een spanning is ontstaan tussen de dataverzameling en specifieke omstandigheden.
Spanning tussen dataverzameling/data-analyse en de respondenten	Hiervoor heb ik vermeld dat één van de klassen mijn eigen leerlingen zijn, dit beïnvloedt mogelijk het onderzoek. Daarnaast is dr. Hanneke Tuithof mijn scriptiebegeleider, en ook een respondent in het vooronderzoek. Ook dit kan mogelijk invloed hebben op het onderzoek. Hierbij moet vermeld worden dat dr. Hanneke Tuithof deelnam aan het vooronderzoek vanuit haar positie als hoofd van de nascholing aan de Universiteit Utrecht, en niet als begeleidster van mijn scriptie. Tot slot zijn de docenten die in de eerste evaluatieronde hebben deelgenomen aan het onderzoek mijn collega's. Ook dit kan mogelijk invloed hebben op het onderzoek.

b. Verslag trail

Op 13 januari 2023 hebben Robert Kortus, Jarno Revelman de Vries en ik een Audittrail gehouden. We hebben elkaars methoden doorgesproken. Dit konden wij doen, omdat wij goed op de hoogte waren van elkaars onderzoek. Ook stuurden wij elkaar van tevoren een verslag. In dit audit report is een verslag van deze trail.

Feedback van Jarno:

Je Audittrail is erg duidelijk. De meeste opmerkingen heb ik voor het kopje 'visibility':

- Geef meer toelichting bij je verantwoording van de docenten die onderdeel zijn van de focusgroep uit je eerste evaluatieronde. Wat is hun achtergrond en reflecteer op hun kennis en ervaring;
- Licht toe waarom je geen leerlingen hebt gekozen van de tweede school voor de focusgroep uit de tweede evaluatieronde;
- Voeg voor de focusgroep uit je tweede evaluatieronde een stukje toe: wat waren de intenties van deze leerlingen om deel te nemen aan je focusgroep?
- Geef een toelichting van de experts, wat maakt hen 'experts'?
- In het stukje dat gaat over 'spanning tussen de data-verzameling en de praktijk' mag je nog meer toevoegen, je reflecteert hier eigenlijk alleen op je try-out, maar zeg ook nog iets over de rest.

Een aantal andere opmerkingen kwamen tijdens het gesprek naar voren. We hebben het bijvoorbeeld gehad over de aard van een kwalitatief onderzoek, en dat het vaak lastig is om al je keuzes transparant te maken. Hierom gaf Jarno de tip om zaken verder op te helderen; waaronder de keuzes die ik maakte (conclusies) en dat ik hiervoor de hoofdvraag steeds in het achterhoofd heb gehouden. Ook zat ik met het dilemma dat ik de laatste opdracht uit het educatieve product nooit heb kunnen testen in een van de evaluatierondes. Robert gaf aan dat dit vanwege tijdsgebrek kan gebeuren en dat het in ieder geval van belang is om dit te vermelden.

Reflectie:

Jarno en Roberts aanbevelingen waardeer ik enorm en ik heb deze aanbevelingen verwerkt in het verslag van mijn Audittrail. Dit verslag biedt een mooie inkijk in mijn methode-overwegingen en is derhalve erg relevant om op te nemen in het verslag.