

Het gemis aan vrouwen- en wereldgeschiedenis

*Een ontwerponderzoek naar meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis
door docenten in het geschiedenisonderwijs.*

- Masterscriptie -



Tim Feliks

3213846

t.feliks@students.uu.nl

MA Geschiedenis: educatie en communicatie

Graduate School of Teaching

Universiteit Utrecht

Eerste begeleider: Dr. Hanneke Tuithof

Tweede begeleider: Dr. Marijke Huisman

22 januari 2022

14.292 woorden

Samenvatting

Deze masterscriptie is het verslag van een ontwerponderzoek. Het onderzoeksdoel was: bijdragen aan het realiseren van meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis in het Nederlandse voorgezet geschiedenisonderwijs. Een uitgebreide voorbereidende oriëntatie heeft drie conclusies opgeleverd: (1) Vrouwen- en wereldgeschiedenis spelen een kleine rol in het geschreven en uitgevoerde curriculum. Ruimte voor deze geschiedenis wordt door docenten vaak niet herkend of door een gebrek aan tijd en lesmateriaal niet benut. (2) Aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis zorgt voor een diverser curriculum met meer representativiteit, ruimte voor multiperspectiviteit en aandacht voor tegenstellingen en ongelijkheid. Hierdoor kunnen docenten meerdere onderwijsdoelen nastreven met betrekking tot de beginsituatie van leerlingen en de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. (3) Curriculumherziening, methodeherziening en het aanpassen van de curriculumuitvoering door docenten kunnen meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis realiseren. Op basis van deze bevindingen is besloten om een handreiking voor geschiedenisdocenten te ontwerpen voor het aanpassen van hun curriculumuitvoering.

De onderzoeksvraag luidde: *aan welke criteria moet een handreiking voor geschiedenisdocenten voldoen om meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis mogelijk te maken?* Deze vraag is beantwoord middels een evaluatie van de handreiking door twee focusgroepen van docenten en docenten-in-opleiding. Voor de docentenevaluatie is een vragenlijst gebruikt. De docenten-in-opleiding hebben hun evaluatie mondeling volbracht en overgedragen. Dit onderzoek heeft aangetoond dat docenten het aanpassen van hun curriculumuitvoering met een handreiking als een vruchtbare methode zien voor het realiseren van meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis. Een handreiking kan de ruimte voor vrouwen- en wereldgeschiedenis duidelijk maken, docenten in staat stellen deze te benutten en praktisch lesmateriaal leveren. Daarnaast zijn er tien ontwerpcriteria en een bruikbare docentehandreiking voor het realiseren van meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis in het Nederlandse voorgezet geschiedenisonderwijs geproduceerd. De conclusies zijn voornamelijk relevant voor de specifieke onderzoekscontext, maar kunnen *case-by-case* gegeneraliseerd worden voor ander onderzoek.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Inhoudsopgave	3
Inleiding	5
Hoofdstuk 1 – Theoretisch kader & vooronderzoek	8
1.1 – Vrouwengeschiedenis	8
1.2 – Wereldgeschiedenis	9
1.3 – Geschreven curriculum	10
1.3.1 – Historisch overzicht	10
1.3.2 – Huidig examenprogramma havo/vwo	11
1.3.3 – Verplichte aandacht	12
1.3.4 – Ruimte voor aandacht	13
1.4 – Uitgevoerd curriculum	14
1.4.1 – Geschiedenismethodes	15
1.4.2 – Geschiedenisdocenten	16
1.5 – Toegevoegde waarde voor het curriculum	21
1.6 – Toegevoegde waarde voor onderwijsdoelen	23
1.6.1 – Beginsituatie, interesses en identiteit van leerlingen	23
1.6.2 – Kwalificatie	25
1.6.3 – Socialisatie	30
1.6.4 – Subjectificatie	32
1.7 – Meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis	33
1.7.1 – Curriculumherziening	33
1.7.2 – Methodeherziening	34
1.7.3 – Aandacht van docenten	35
1.8 – Deelconclusie	36
Hoofdstuk 2 – Onderzoeksopzet	38
2.1 – Onderzoeksvraag	38
2.2 – Ontwerpcriteria	39
2.3 – Methode	40
2.4 – Ontwerp	44
Hoofdstuk 3 – Resultaten	47
3.1 – Evaluatie	47
3.1.1 – Focusgroep docenten-in-opleiding	47
3.1.2 – Focusgroep docenten	47
3.2 – Analyse	53
3.3 – Aangepaste ontwerpcriteria	56
3.4 – Herontwerp handreiking	57
Hoofdstuk 4 – Conclusie & discussie	61
4.1 – Conclusie	61
4.2 – Discussie	63
4.3 – Aanbevelingen voor curriculumontwikkelaars en docenten	66
Literatuurlijst	68
Bronnen	68
Krantenartikelen	68
Literatuur	68
Websites	77

Bijlage 1 – Personen in historische contexten havo/vwo	79
Bijlage 2 – Personen en groepen in HC's 'het Britse Rijk' en 'China'	80
Bijlage 3 – Vertegenwoordiging van vrouwen- en wereldgeschiedenis in geschiedenismethodes	81
Bijlage 4 – Feedback op vragenlijst vooronderzoek	83
Bijlage 5 – Vragenlijst vooronderzoek	85
Bijlage 6 – Antwoorden vooronderzoek	88
Bijlage 7 – Feedback op prototype ontwerp	100
Bijlage 8 – Vragenlijst focusgroep docenten	102
Bijlage 9 – Verantwoording vragenlijst focusgroep docenten	113
Bijlage 10 – Antwoorden focusgroep docenten	114
Bijlage 11 – Handreiking vrouwen- en wereldgeschiedenis	128
Bijlage 12 – Herontwerp handreiking vrouwen- en wereldgeschiedenis	148
Bijlage 13 – Audit trail	182
Bijlage 14 – Audit report	185

Inleiding

Het Nederlandse geschiedenisonderwijs staat regelmatig ter discussie. Sinds de invoering van de Mammoetwet in 1968 heeft het vak vrijwel ieder decennium onder de loep van een overheidscommissie gelegen.¹ Tijdens mijn opleiding heb ik zelf ook meermaals een kritische blik geworpen op de inhoud en uitwerking van het geschiedeniscurriculum. Daarbij was ik voornamelijk geïnteresseerd in onderwerpen waarvoor ik een gebrek aan gedegen aandacht in het curriculum bespeurde. Wanneer een gebrek ook een gemis blijkt te zijn, ligt er immers ruimte voor verbetering. In eerste instantie ging mijn interesse vooral uit naar vrouwengeschiedenis. Aandacht voor deze geschiedenis had mijn begrip van het verleden veelvuldig verfijnd en verbeterd. Ik ben het dan ook grondig eens met de stelling van Karen Offen dat goede geschiedschrijving niet meer zonder vrouwengeschiedenis kan.² Ik wil dit inzicht ook aan leerlingen overbrengen. Daarnaast vind ik het belangrijk dat niet alleen jongens zich in de geschiedenisles vertegenwoordigd zien, omdat een gebrek aan representatie van invloed is op het welzijn en de prestaties van leerlingen.³ In de loop van mijn opleiding heeft mijn interesse voor onderbelichte geschiedenis zich echter uitgebreid. Vooral wereldgeschiedenis is meer op mijn radar gekomen, vanwege het belang van deze geschiedenis voor de ontwikkeling van leerlingen in een multiculturele, democratische samenleving.⁴ Bovendien blijken veel leerlingen geïnteresseerd in deze geschiedenis.⁵ Daarom besloot ik mijn scriptie over vrouwen- en wereldgeschiedenis te schrijven.

Mijn waardering voor vrouwen- en wereldgeschiedenis vindt op veel plekken weerklank. Tim Huijgen en Henri Abbing keken in 2016 naar de rol van wereldgeschiedenis in het onderwijs en concludeerden dat er zowel meer aandacht als meer onderzoek gewenst was.⁶ Vakblad *Kleio* wijdde in 2018 een hele editie aan vrouwengeschiedenis en de mogelijkheden om interessante vrouwen in de geschiedenisles te behandelen.⁷ Een paar jaar eerder hadden historici Agnes Cremers en Mark Bergsma al geobserveerd dat het aantal vrouwen in de geschiedenisles niet evenredig was aan het aantal vrouwen in de

¹ Albert van der Kaap en Alderik Visser, *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2016* (2016) 8-10.

² Chen Yan en Karen Offen, 'Women's history at the cutting edge. A joint paper in two voices', *Women's History Review* 27 (2018) 1, 6-28, aldaar 24.

³ Judi Mesman e.a., *Representatie en stereotypering van vrouwen en mannen in schoolboeken voor de brugklas* (Leiden 2019) 20.

⁴ Ian Grosvenor, "History for the nation". Multiculturalism and the teaching of history', in: James Arthur en Robert Philips (red.), *Issues in History Teaching* (New York 2000) 148-158, aldaar 156-158; Peter Seixas, 'Who Needs a Canon?', *Beyond the canon. History for the twenty-first century* (Basingstoke 2007) 19-30, aldaar 20-29.

⁵ Maria Grever en Kees Ribbens, *Nationale Identiteit en Meervoudig Verleden* (Amsterdam 2007) 157.

⁶ Tim Huijgen en Henri Abbing, 'Naar een globaal verleden? Over de rol van wereldgeschiedenis in lesmethodes en geschiedenislessen', *Kleio* 57 (2016) 6, 31-33, aldaar 33.

⁷ Ben Vriesema e.a. (red.), 'De geschiedenis kent veel bijzondere vrouwen (die meestal niet zo bekend zijn)', *Kleio* 59 (2018) 5.

geschiedenis.⁸ In 2019 werd daarom F-Site opgericht: een 'educatieplatform over vrouwen in de geschiedenis'.⁹ In datzelfde jaar werd het project 'Tien keer meer geschiedenis' gestart om meer wereldgeschiedenis in het onderwijs aan te moedigen.¹⁰ Aan het begin van dat jaar gaf de overheid bovendien de opdracht tot de ontwikkeling van een inclusieve nationale canon.¹¹ Deze is inmiddels voltooid, evenals een aanvulling van het examenprogramma havo/vwo met meer wereldgeschiedenis.¹² Een onderzoek vanuit het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport naar de behandeling van de geschiedenis van Nederlands-Indië in het funderend onderwijs met expliciete aandacht voor verschillende perspectieven is nog gaande.¹³

Ondanks deze aandacht is er nog geen indicatie dat er in het voortgezet onderwijs structureel veel meer met vrouwen- en wereldgeschiedenis wordt gedaan. Daarom wil ik met mijn scriptieonderzoek achterhalen waar het probleem zit en wat daar aan gedaan kan worden. Mijn doel is helder: bijdragen aan het realiseren van meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis in het Nederlandse voortgezet geschiedenisonderwijs.

Mijn scriptie is een verslag van een ontwerponderzoek. In een ontwerponderzoek wordt een praktisch probleem aangekaart waarvoor een oplossing wordt ontworpen in de vorm van een product. Dit product wordt vervolgens empirisch getoetst, zodat er naast een praktisch product ook wetenschappelijke kennis wordt geproduceerd.¹⁴ In hoofdstuk 2 verantwoord ik mijn keuze voor deze onderzoeksvorm. Een ontwerponderzoek bestaat traditioneel uit meerdere fases.¹⁵ In mijn onderzoek zijn drie fases te onderscheiden: oriëntatiefase, ontwerpfasen en onderzoeksfase. In de oriëntatiefase bestudeer ik de relevante theoretische en praktische context. Ik analyseer eerst de positie van vrouwen- en wereldgeschiedenis in het geschreven en uitgevoerde geschiedeniscurriculum. Daarna analyseer ik de toegevoegde waarde van aandacht voor deze geschiedenis aan de hand

⁸ F-Site, 'Over F-Site', <https://www.f-site.nu/about> (5 januari 2022).

⁹ Agnes Cremers, 'Vrouwen in geschiedenismethodes', <https://www.f-site.nu/about> (5 januari 2022).

¹⁰ The Black Archives, 'Lees meer over de poster "Tien keer meer geschiedenis"', <https://www.theblackarchives.nl/meergeschiedenis.html> (5 januari 2022).

¹¹ Hanneke Tuithof, James Kennedy en Kayleigh Goudsmit, 'Nabeschouwing op de herijking van de Canon van Nederland', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 134 (2021) 2, 303-316, aldaar 304.

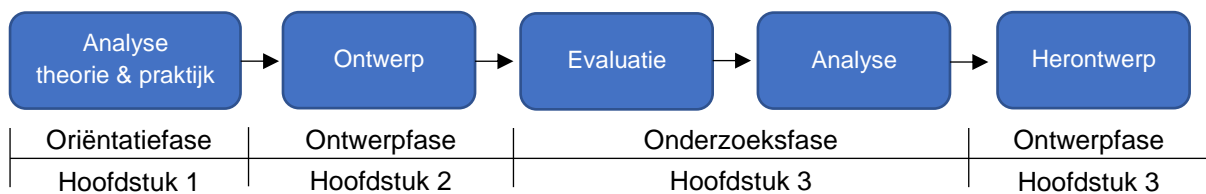
¹² Alderik Visser en Hanneke Tuithof, 'Nieuwe historische contexten eindexamens havo en vwo. Achtergronden bij de keuzes', *Kleio* 59 (2018) 1, 10-12.

¹³ Henri Faun, Gratiëlla Schippers en Wouter Jacobs, *Inventarisatie educatie geschiedenis voormalig Nederlands-Indië* (2021), 5.

¹⁴ Tjeerd Plomp, 'Educational Design Research. An Introduction', in: Tjeerd Plomp en Nienke Nieveen (red.), *Educational Design Research. Part A. An introduction* (2013) 10-51, aldaar 22-23.

¹⁵ Ellen van den Berg en Wim Kouwenhoven, 'Ontwerponderzoek in vogelvlucht', *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 29 (2008) 4, 20-26, aldaar 20; Jeroen Onstenk en Anje Ros, *Onderwijsontwikkeling door onderzoek. Ontwerpfunctie van onderzoek* (2016) 6; Plomp, 'Educational Design Research', 19; Susan McKenney en Thomas Reeves, 'Educational Design Research', in: J. Michael Specter e.a., *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (New York 2014) 131-140, aldaar 134.

van hun belang voor diversiteit, multiperspectiviteit, de beginsituatie van leerlingen en de doeldomeinen van Gert Biesta.¹⁶ Vervolgens analyseer ik de mogelijkheden om deze aandacht uit te breiden en de obstakels die curriculumherziening, methodeherziening en aandacht van docenten in de weg staan. Op basis van deze oriëntatie constateer ik een specifiek probleem dat meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis belemmert. In de ontwerpfase produceer ik een product om dit probleem op te lossen. De onderzoeksfase betreft de evaluatie van dit product en de analyse van de daaruit volgende resultaten. De ontwerp- en onderzoeksfases van een ontwerponderzoek vormen een iteratief proces.¹⁷ Na de onderzoeksfase volgt daarom een tweede ontwerpfase waarin ik mijn product herontwerp. *Figuur 1* biedt een schematisch overzicht van mijn onderzoek. De oriëntatiefase behandel ik in hoofdstuk 1. Dit is een lijvig hoofdstuk, maar de inhoudelijke samenhang is niet gebaat bij onderbreking. Hoofdstuk 2 omvat de onderzoeksvraag, de ontwerpcriteria, de onderzoeksmethode en het ontwerp van mijn product. Hoofdstuk 3 bestaat uit de evaluatie, de analyse en het herontwerp. Hoofdstuk 4 bevat de conclusie en de discussie.



Figuur 1: schematische weergave van mijn ontwerponderzoek.

¹⁶ Gert Biesta, 'Risking Ourselves in Education. Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited', *Educational Theory* 70 (2020) 1, 89-104, aldaar 91.

¹⁷ McKenny en Reeves, 'Education Design Research', 134.

Hoofdstuk 1 – Theoretisch kader & vooronderzoek

Dit hoofdstuk vormt de basis voor de rest van mijn onderzoek. Ik zet eerst de betekenis van vrouwen- en wereldgeschiedenis uiteen. Vervolgens analyseer ik hun rol in het huidige geschiedeniscurriculum en de obstakels die aandacht voor deze geschiedenis in de weg staan. Daarbij onderscheid ik het geschreven curriculum van de uitvoering ervan door lesmethodes en docenten. Voor de analyse van de curriculumuitvoering door docenten voer ik een vooronderzoek uit. Daarna toon ik de waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis voor het Nederlandse geschiedenisonderwijs aan door te beschrijven wat zij bijdragen aan het geschiedeniscurriculum en het behalen van onderwijsdoelen. Tot slot analyseer ik drie manieren waarop meer aandacht voor deze geschiedenis gerealiseerd zou kunnen worden.

1.1 – Vrouwengeschiedenis

De betekenis van het begrip 'vrouwengeschiedenis' is veelvuldig aan verandering onderhevig geweest. De oorsprong van vrouwengeschiedenis ligt bij de opkomst van het feminisme in de negentiende eeuw. Vrouwelijke historici begonnen destijds een zoektocht naar vergeten vrouwen uit het verleden.¹⁸ Tijdens de 'tweede feministische golf' in de tweede helft van de afgelopen eeuw werd deze zoektocht hervat. In die jaren kwam vrouwengeschiedenis als geschiedkundige discipline tot stand. Na verloop van tijd verschoof de aandacht van het herontdekken van vergeten vrouwen naar het onderzoeken van ongelijkheden en het schrijven van sociaalhistorische narratieven waarin de aanwezigheid van vrouwen prominenter was dan in traditionele politiekhistorische narratieven.¹⁹ In de jaren tachtig kwam vervolgens de gendergeschiedenis op. Deze vorm van geschiedschrijving richt zich op de analyse en deconstructie van de genderbinariteit, waardoor het verleden op een geheel nieuwe manier bestudeerd kan worden.²⁰ Hoezeer gendergeschiedenis onderdeel is van vrouwengeschiedenis is onderwerp van discussie.²¹ Na de eeuwwisseling heeft nog een ontwikkeling plaatsgevonden: de opkomst van intersectionaliteit. Intersectionele geschiedenis is een wijze van begrijpen en analyseren van het verleden met aandacht voor de invloed van diverse interagerende factoren zoals gender, etniciteit en klasse.²² Hiermee is vrouwengeschiedenis onderdeel geworden van een groter analytisch netwerk met verschillende vormen van zijn en identiteit.

¹⁸ Geertje Mak en Berteke Waaldijk, 'Gender, history, and the politics of Florence Nightingale', in: Rosemarie Buikema en Iris van der Tuin (red.), *Doing Gender in Media, Art and Culture* (New York 2009) 207-222, aldaar 211-212.

¹⁹ Ibidem, 212-213.

²⁰ Joan W. Scott, 'Gender. A Useful Category of Historical Analysis', *American Historical Review* 91 (1986) 5, 1053-1075.

²¹ Yan en Offen, 'Women's history', 11-12; Scott, 'Gender', 1066-1070.

²² Patricia Hill Collins en Sirma Bilge, *Intersectionality* (Chicester 2016) 2.

In deze scriptie hanteer ik de volgende definitie van vrouwengeschiedenis: *geschiedenis die getuigt van de historische aanwezigheid van vrouwen met agentschap*. Agentschap duidt op een handelend vermogen of enig zeggenschap over het eigen leven of de loop van de geschiedenis. In vrouwengeschiedenis figureren vrouwen dus niet slechts als object maar acteren zij als subject. Deze definitie sluit aan bij het klassieke begrip van vrouwengeschiedenis maar sluit gender- en intersectionele analyse niet uit. Het is hiermee een brede doch heldere definitie die praktisch toepasbaar is. Zo is een bron met enkel naamloze moeders, dochters en echtgenotes van handelende mannen duidelijk geen vrouwengeschiedenis. Het verhaal van een transgender die handelt vanuit een identificatie als vrouw is dat daarentegen wel.

1.2 – Wereldgeschiedenis

Wereldgeschiedenis bestaat sinds de jaren tachtig als historische discipline.²³ Deze vorm van geschiedschrijving wordt gekenmerkt door twee verschillende vormen van analyse. Wereldhistorisch onderzoek kan zich richten op de *verbindingen* tussen landen, continenten en culturen. Er kan ook sprake zijn van *vergelijkingen* tussen delen van de wereld, vooral met betrekking tot geografische, economische, culturele en sociale verschillen.²⁴ Deze mondiale benadering is de afgelopen decennia veelvuldig van waarde geweest voor onder andere de culturele, economische en politieke geschiedschrijving.²⁵ Onderzoekers van geschiedsmethodes hanteren echter een definitie die nadrukkelijker aansluit op de context van het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Zij definiëren wereldgeschiedenis niet als mondiale maar als niet-Europese of niet-westerse geschiedenis.²⁶ Deze geschiedenis kan gebruikt worden om mondiale verbindingen en contrasten te analyseren, maar dit is niet noodzakelijk. Omdat mijn onderzoek in dezelfde context plaatsvindt, hanteer ik een vergelijkbare definitie van wereldgeschiedenis: *geschiedenis die getuigt van de historische aanwezigheid van niet-Europese actoren met agentschap*.²⁷ Hierbij maak ik opnieuw onderscheid tussen subjecten en objecten. Een slavernijgeschiedenis zonder aandacht voor

²³ Tim Huijgen e.a., 'Toward a Global Past? The Presence of World History in Dutch History Textbooks and History Teaching', *History Education Research Journal* 14 (2016) 1, 67-80, aldaar 68.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Zie onder andere: Edward W. Said, *Orientalism* (Londen 1978); Kenneth Pomeranz, *The Great Divergence. China, Europe, and the making of the modern world economy* (Princeton 2000); Margareth Kohn en Keally McBride, *Political Theories of Decolonization. Postcolonialism and the Problem of Foundations* (New York 2011).

²⁶ Bas Kromhout, 'De meeste schoolboeken deugen. Onderzoek naar zeven lesmethodes', *Historisch Nieuwsblad* 3 (2020) 40-47, aldaar 46; Huijgen e.a., 'Toward a Global Past?', 72; Jonathan Even-Zohar, *Wereldgeschiedenis in het Onderwijs. Kwantitatief en comparatief onderzoek naar de niet-westerse component in schoolboeken voor het vak geschiedenis* (Masterscriptie Algemene Geschiedenis, Leiden 2007) 19.

²⁷ 'Actoren' zijn onder andere personen, groepen, organisaties en landen.

de ervaringen en handelingen van slaafgemaakten is dus geen wereldgeschiedenis. Een verhaal over de verzetsacties van Anton de Kom is dat wel.

1.3 – Geschreven curriculum

Om een gedetailleerd beeld te vormen van de positie van vrouwen- en wereldgeschiedenis in het Nederlandse geschiedenisonderwijs ga ik eerst in op het geschreven curriculum. Ik behandel zowel de verplichte aandacht als de mogelijke ruimte voor deze geschiedenis. Gezien de omvang van het hele geschreven curriculum richt ik mij alleen op het examenprogramma havo/vwo. Deze selectie verantwoord ik op twee manieren. Ten eerste heeft het examenprogramma in tegenstelling tot de kerndoelen van de onderbouw een verplichtend karakter.²⁸ Het is daardoor van sturende en dus relevante invloed op de onderwijspraktijk. Ten tweede hanteert het examenprogramma havo/vwo een referentiekader dat — in tegenstelling tot de aangepaste variant van het eindexamen vmbo — ook in de rest van het onderwijs wordt gebruikt.²⁹ Het is daardoor ook representatief. Ik begin met een kort historisch overzicht om vervolgens het huidige programma bespreken.

1.3.1 – Historisch overzicht

Het centraal examen voor geschiedenis werd ingevoerd na de Mammoetwet van 1968.³⁰ Ook het curriculum werd daarbij op de schop genomen, waardoor er voor de eerste keer aandacht begon te komen voor vrouwengeschiedenis.³¹ In 1990 en 1991 werd het als thema opgenomen in het centraal examen geschiedenis. Deze keuze werd zowel bejubeld als bekritiseerd.³² Het zou echter de enige keer blijken dat vrouwengeschiedenis op dusdanige manier in het examenprogramma stond. Wereldhistorische onderwerpen kwamen met meer regelmaat voor. Thema's zoals China, de Britse en Franse wereldrijken en Vietnam prijken meermaals op de lijst van examenonderwerpen.³³ Vooral in de jaren tachtig was er relatief veel aandacht voor internationale geschiedenis.³⁴ Deze geschiedenis werd echter voornamelijk vanuit een eurocentrisch oogpunt beschreven, waardoor er weinig sprake zal zijn geweest van aandacht voor niet-Europees agentschap.³⁵

²⁸ Van der Kaap en Visser, *Vakspecifieke trendanalyse*, 15-18.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem, 9.

³¹ Paul-Kleis Jager, 'Geschiedenis wordt een tijdvak', *Trouw*, 23 februari 2001, <https://www.trouw.nl/nieuws/geschiedenis-wordt-een-tijdvak-bcb11ed1/> (10 december 2021).

³² Greetje Bijl, 'Genderview Maria Grever. #MeToo-beweging: een historisch keerpunt', *Historica* 41 (2018) 1, 13-18, aldaar 15.

³³ Histoforum, 'Examenonderwerpen 1973-heden havo en vwo', <http://histoforum.net/examen/oudeexamenonderwerpen.htm> (31 oktober 2021).

³⁴ Even-Zohar, *Wereldgeschiedenis*, 30-33.

³⁵ Miguel Heilbron, 'Het geschiedenisonderwijs is eurocentrisch. Wij willen meer perspectieven toevoegen' (versie 25 mei 2019), <https://decorrespondent.nl/9535/het-geschiedenisonderwijs-is-eurocentrisch-wij-willen-meer-perspectieven-toevoegen/363713805015-d4d24310> (31 oktober 2021).

1.3.2 – Huidig examenprogramma havo/vwo

De opzet van het huidige examenprogramma is voortgekomen uit de onderwijshervorming van Commissie de Rooy uit 2001.³⁶ Dit programma bestaat uit vijf domeinen (*tabel 1-2*).³⁷

Domein A: historisch besef

Vaardigheden en kennis van de tien tijdvakken.

- Onderdeel van centraal examen.
- Onderdeel van schoolexamen.

Domein B: oriëntatiekennis

Kennis van de tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten.

- Onderdeel van centraal examen.

Domein C: vier of vijf vrije thema's

- Onderdeel van schoolexamen.

Domein D: geschiedenis van de rechtstaat en democratie

- Onderdeel van schoolexamen.

Domein E: loopbaanoriëntatie- en begeleiding

- Niet geëxamineerd.

Tabel 1: examenprogramma vwo.

Domein A: historisch besef

Vaardigheden en kennis van de tien tijdvakken.

- Onderdeel van centraal examen.
- Onderdeel van schoolexamen.

Domein B: oriëntatiekennis

Kennis van de tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten.

- Onderdeel van centraal examen (tijdvak 5 t/m 10)
- Onderdeel van schoolexamen (tijdvak 1 t/m 4)

Domein C: twee vrije thema's

- Onderdeel van schoolexamen.

Domein D: geschiedenis van de rechtstaat en democratie

- Onderdeel van schoolexamen.

Domein E: loopbaanoriëntatie- en begeleiding

- Niet geëxamineerd.

Tabel 2: examenprogramma havo.



Figuur 2: de tien tijdvakken

De tien tijdvakken vormen de basis van het programma (*figuur 2*). Zij geven gestalte aan een chronologisch referentiekader waarin historische personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen geplaats kunnen worden.³⁸ De specifieke karakteristieken van ieder tijdvak zijn verder uitgewerkt aan de hand van 49 kenmerkende aspecten.³⁹

³⁶ Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (hierna CHMV), *Verleden, heden en toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming* (2001).

³⁷ Alderik Visser (red.), *Handreiking schoolexamen geschiedenis havo/vwo. Bij het examenprogramma geldig vanaf schooljaar 2019 – 2020* (2019) 12-29.

³⁸ CHMV, *Verleden, deden en toekomst*, 17.

³⁹ *Ibidem*, 20.

Leerlingen moeten deze aspecten met een voorbeeld kunnen toelichten.⁴⁰ Sinds 2015 wordt het merendeel van de kenmerkende aspecten met specifieke voorbeelden samengebracht in een aantal historische contexten (*tabel 3*).⁴¹ Deze contexten moeten evenals het referentiekader door de leerlingen gekend worden. Hierdoor bestaat er een zekere hoeveelheid aan verplichte aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis. Zowel de tijdvakken als de contexten zijn echter bewust 'kaal' gehouden om docenten en examenmakers zo veel mogelijk bewegingsvrijheid te geven.⁴² Daardoor is er ook ruimte om meer met vrouwen- en wereldgeschiedenis te doen dan expliciet voorgeschreven staat.

#	vwo	#	havo
1	Steden en burgers in de lage landen 1050 - 1700	1	Het Britse rijk 1585 - 1900
2	Verlichting 1650 - 1900	2	Duitsland in Europa 1918 - 1991
3	China 1842 - 2001	3	Nederland 1948 - 2008
4	Duitsland in Europa 1918 - 1991		

*Tabel 3: historische contexten havo/vwo.*⁴³

1.3.3 – Verplichte aandacht

De aandacht voor vrouwengeschiedenis in het examenprogramma is beperkt. Slechts twee kenmerkende aspecten vereisen enige erkenning van vrouwelijk agentschap: 'de opkomst van het feminisme' en 'de voortschrijdende democratisering, met deelname van steeds meer mannen en vrouwen aan het politieke proces'.⁴⁴ Het aantal vrouwen in de contexten is bovendien erg laag, vooral in vergelijking met de mannen (*tabel 4*).⁴⁵ Koningin Victoria is zelfs de enige genoemde vrouw bij de historische contexten van de havo. Wel wordt er een volledige alinea besteed aan zowel de eerste als de tweede feministische golf bij respectievelijk 'Nederland' en 'Verlichting'.⁴⁶

	havo	vwo
Genoemde mannen	12	34
Genoemde vrouwen	1	3

*Tabel 4: genoemde mannen en vrouwen in historische contexten havo/vwo.*⁴⁷

⁴⁰ Visser (red.), *Handreiking schoolexamen*, 6.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Visser en Tuithof, 'Nieuwe historische contexten', 10; Arie Wilschut, 'Inleiding. Een nieuw examen geschiedenis havo/vwo', in: Arie Wilschut en Rita Schut (red.), *Het nieuwe examen geschiedenis havo/vwo* (Tilburg 2007) 7-12, aldaar 8-10.

⁴³ Visser (red.), *Handreiking schoolexamen*, 7.

⁴⁴ Jet van der Steijle, 'Mevrouw, mag ik ook een vrouw zijn?' Een onderzoek naar de aan- en afwezigheid van vrouwen in de lesmethodes Feniks en Memo voor vwo bovenbouw (Masterscriptie Geschiedenis: educatie en communicatie, Utrecht 2019) 65.

⁴⁵ Zie bijlage 1 voor details.

⁴⁶ College voor Toetsen en Examens (hierna CvTE), *Geschiedenis havo. Syllabus centraal examen 2022* (2020) 19; CvTE, *Geschiedenis vwo. Syllabus centraal examen 2022* (2020) 19-20.

⁴⁷ Bron havo: CvTE, *Geschiedenis havo*, 12-20; Bron vwo: CvTE, *Geschiedenis vwo*, 18-28.

Ook aan wereldgeschiedenis wordt slechts beperkt aandacht besteed. De tijdvakken en kenmerkende aspecten zijn nadrukkelijk op Nederlandse en Europese geschiedenis geënt.⁴⁸ Bij een recente herziening van de historische contexten werd echter besloten om meer wereldgeschiedenis te behandelen. Dit leidde tot de toevoeging van 'het Britse rijk' en 'China'.⁴⁹ Een kritische blik op de beschrijvende tekst voor 'het Britse rijk' verraadt desondanks het behoud van een eurocentrisch perspectief. In tegenstelling tot Europeanen treden niet-Europese personen en groepen vrijwel nooit handelend op — oftewel, als subject (*tabel 5*).⁵⁰ Waar 'Britse arbeiders' en 'Europese kolonisten' bijvoorbeeld actief voor hun rechten strijden, zijn 'slaafgemaakten' onzichtbaar in het narratief over hun emancipatie. Handel wordt daarnaast gedreven *met* 'Mogol-vorsten' en de 'inheemse bevolking', maar niet *door* hen. De 'hoogopgeleide Indiërs' die streefden naar gelijke kansen zijn de voornaamste uitzondering. Bij 'China' is er daarentegen wel veel aandacht voor niet-Europese actoren (*tabel 6*).⁵¹ Zij vormen een complex collectief van zowel objecten als subjecten die veelvuldig met elkaar interacteren. Er komen daarnaast geen handelende Europese personen in deze tekst voor, al worden er wel meerdere westerse landen benoemd. Ondanks de keuze voor een periode die gekenmerkt wordt door Europese interventie en de verbintenis met eurocentrische kenmerkende aspecten is deze context daardoor het beste voorbeeld van echte wereldgeschiedenis in het examenprogramma.

	Subject	Object	Allebei	Totaal
Europeanen	8	2	0	10
Niet-Europeanen	1	4	1	6

Tabel 5: Personen en groepen als subjecten en objecten in de historische context 'het Britse rijk'.

	Subject	Object	Allebei	Totaal
Europeanen	0	1	0	1
Niet-Europeanen	11	5	5	21

Tabel 6: Personen en groepen als subjecten en objecten in de historische context 'China'.

1.3.4 – Ruimte voor aandacht

De beperkte aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis in het examenprogramma is echter niet het hele verhaal. Zowel de tijdvakken als de historische contexten zijn namelijk bewust 'kaal' gehouden om ruimte te bieden voor eigen invulling door docenten.⁵² Zo geven noch de kenmerkende aspecten noch de historische contexten een voorbeeld van een verlichte vorst, waardoor een docent ervoor kan kiezen om Catherina de Grote te gebruiken.

⁴⁸ Van der Kaap en Visser, *Vakspecifieke trendanalyse*, 13.

⁴⁹ Visser en Tuithof, 'Nieuwe historische contexten', 11.

⁵⁰ Zie bijlage 2 voor details. Bron: CvTE, *Geschiedenis havo*, 12-14.

⁵¹ Zie bijlage 2 voor details. Bron: CvTE, *Geschiedenis vwo*, 21-24.

⁵² Visser en Tuithof, 'Nieuwe historische contexten', 10; Wilschut, 'Inleiding', 8-10.

Het staat docenten ook vrij om bijvoorbeeld de handelscontacten tussen de kolonisten en de inheemse Amerikaanse bevolking verder uit te diepen of om naast Olympe de Gouges ook Mary Wollstonecraft te behandelen. Een docent vertelde mij zelfs dat hij ter voorbereiding op 'het Britse rijk' eerst de precolumbiaanse geschiedenis van Noord-Amerika bespreekt.⁵³

Daarnaast reikt het examenprogramma verder dan Domein B. Domein C bestaat uit thema's die vrij door scholen ingevuld mogen worden.⁵⁴ Dit betekent dat er aandacht besteed kan worden aan wereldhistorische onderwerpen of onderbelichte perspectieven zoals die van vrouwen en immigranten. Daarbij kan zo gewenst een koppeling worden gemaakt met relevante kenmerkende aspecten. Gezien deze aanzienlijke ruimte kan het geschreven curriculum dus beter als een beginpunt dan als een eindpunt worden beschouwd.

1.4 – Uitgevoerd curriculum

Geschiedenismethodes spelen een centrale rol bij de vertaling van het geschreven curriculum naar de praktijk.⁵⁵ Cees van der Kooij en Ton van der Schans stellen zelfs dat geschiedenisdocenten de inhoud van lesmethodes als een voorgeschreven curriculum behandelen.⁵⁶ In de bovenbouw maken vrijwel alle geschiedenisdocenten dan ook gebruik van een boek.⁵⁷ Daarnaast steunt ongeveer driekwart van de docenten uit het leergebied Mens en Maatschappij voornamelijk of volledig op methodes voor lesmateriaal.⁵⁸ Tegelijkertijd blijken vrijwel alle docenten wel eens af te wijken van de opzet van hun lesmethodes.⁵⁹ In het voorgezet onderwijs vullen bijna alle docenten hun lesmethodes dan ook aan met zelfgemaakt of gevonden lesmateriaal.⁶⁰ Binnen het lesmethodeonderzoek gaat er daarom steeds meer aandacht uit naar de percepties en handelingen van docenten.⁶¹ Vanwege hun positie als praktijkexperts vormen hun opinies bovendien een waardevolle bron van informatie voor de evaluatie van curricula en lesmethodes. Voor mijn analyse van de aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis in het uitgevoerde curriculum ga ik daarom in op zowel geschiedenismethodes als geschiedenisdocenten.

⁵³ Voorbeeld afkomstig uit feedback op een eerdere versie van deze scriptie.

⁵⁴ Visser (red.), *Handreiking schoolexamen*, 25-26.

⁵⁵ Maria Repoussi en Nicole Tutiaux-Guillon, 'New Trends in History Textbook Research. Issues and Methodologies toward a School Historiography', *Journal of Education Media, Memory and Society* 2 (2010) 1, 154-170, aldaar 156.

⁵⁶ Cees van der Kooij en Ton van der Schans (red.), *Bij de Tijd 3. Geschiedisonderwijs voor de toekomst* (2018) 13.

⁵⁷ Albert van der Kaap, *Enquête nieuw centraal examen geschiedenis in de tweede fase* (2014) 29.

⁵⁸ Erik Woldhuis e.a., *Leermiddelenmonitor 17/18. Leermiddelen in het po en vo. Gebruik, digitalisering, beschikbaarheid en beleid* (2018) 11.

⁵⁹ Ibidem, 17.

⁶⁰ Ibidem, 9.

⁶¹ Repoussi en Tutiaux-Guillon, 'New Trends', 155, 163-164.

1.4.1 – Geschiedenismethodes

Lesmethodes spelen al sinds de zestiende eeuw een vooraanstaande rol in het Europese onderwijs.⁶² Aan het einde van de negentiende eeuw werden ze zelf een onderwerp van studie.⁶³ De eerste onderzoeken naar de representatie van sociale groepen zoals vrouwen en minderheden zijn inmiddels zo'n zestig jaar oud.⁶⁴ Christine Sleeter en Carl Grant concludeerden in 2011 dat witte mannen Amerikaanse lesmethodes tot 1960 volledig domineerden.⁶⁵ In de twee daaropvolgende decennia werden boeken volgens hen diverser, maar in de jaren tachtig keerde het oorspronkelijke narratief weer terug. Wel werd de representatie minder stereotiep.⁶⁶ Een mondiale analyse door Linda Chisholm liet zien dat er enkele jaren geleden nog weinig was veranderd.⁶⁷ Dichter bij huis toonde Judi Mesman recentelijk aan dat vrouwen consequent ondervertegenwoordigd zijn in boeken voor het primair onderwijs.⁶⁸ Daarnaast worden geschiedenismethodes voor deze doelgroep volgens Melissa Weiner al decennia gekenmerkt door eurocentrisme en het witwassen van kolonialisme en slavernij.⁶⁹ Een studie in opdracht van de gemeente Amsterdam stelt dat de behandeling van slavernij in lesmethodes voor het gehele onderwijs summier, versnipperd en eurocentrisch is.⁷⁰

Ondanks de langdurige en veelzijdige interesse voor lesmethodeanalyses is het Nederlandse aanbod met specifieke aandacht voor vrouwen- of wereldgeschiedenis klein. Het beperken van mijn analyse tot de bovenbouw havo/vwo, zoals bij het geschreven curriculum, is daarom onnodig en ondoenlijk. Een zeer relevant en recent onderzoek naar vrouwen-, wereld-, slavernij- en koloniale geschiedenis is in 2020 uitgevoerd door het Historisch Nieuwsblad. Kromhout heeft hier een verslag over geschreven, maar daarin worden de onderzoeksmethoden en resultaten slechts beperkt besproken.⁷¹ Ik heb zijn analyse daarom aangevuld met de masterscripties van Jet van der Steijle en Jonathan

⁶² Steffen Sammler, 'History of the School Textbook', in: E. Fuchs en A. Bock (red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (New York 2018) 13-23, aldaar 13.

⁶³ Eckhardt Fuchs en Kathrin Henne, 'History of Textbook Research', in: E. Fuchs en A. Bock (red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (New York 2018) 25-56, aldaar 25-28.

⁶⁴ Ibidem, 30.

⁶⁵ Christine Sleeter en Carl Grant, 'Race, Class, Gender, and Disability in Current Textbooks' in: E. Provenzo jr., A. Shaver en M. Bello (red.), *The Textbook as Discourse. Sociocultural dimensions of American schoolbooks* (New York 2011) 183-215, aldaar 187.

⁶⁶ Ibidem, 203-206.

⁶⁷ Linda Chisholm, 'Representations of class, race, and gender in textbooks' in: E. Fuchs en A. Bock (red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (New York 2018) 225-237, aldaar 230-233.

⁶⁸ Mesman e.a., *Representatie en stereotypering*, 18.

⁶⁹ Melissa Weiner, '(E)RACING SLAVERY. Racial Neoliberalism, Social Forgetting, and Scientific Colonialism in Dutch Primary School History Textbooks,' *Du Bois Review. Social Science Research on Race* 11 (2014) 2, 329-351, aldaar 336-342.

⁷⁰ Jacob van der Wel, Annemieke Mack en Kees van Bergen, *Lessen over slavernijverleden in het Amsterdamse onderwijs* (2019) 2.

⁷¹ Kromhout, 'De meeste schoolboeken'.

Even-Zohar en een onderzoek door Tim Huijgen e.a. (bijlage 3).⁷² Alle studies bestuderen numerieke vertegenwoordiging (kwantitatief) en een deel kijkt ook naar de representatiewijze (kwalitatief) met betrekking tot onder andere stereotypering en perspectiefneming.

De analyses tonen aan dat grofweg 10% van de personen in geschiedenismethodes vrouwen zijn. Zij vervullen minder verschillende rollen dan mannen en worden vaker stereotiep afgebeeld. Veel vrouwen verschijnen bovendien enkel als een familielid van een belangrijke man, waarbij er van agentschap weinig zal sprake zijn. Het aandeel van wereldgeschiedenis in de methodes fluctueerde door de decennia heen. Momenteel neemt het ongeveer een vijfde in — vergelijkbaar met Nederlandse geschiedenis maar aanmerkelijk minder dan Europese. Hoewel er inmiddels meer aandacht lijkt te zijn voor niet-Europese perspectieven dan aan het begin van de eeuw, blijft de benadering van het verleden overwegend eurocentrisch. Het aandeel van wereldgeschiedenis met agentschap voor niet-Europese actoren zal daarom lager liggen. Ontwikkelingen in de lesmethodes duiden tot slot op een verlangen om het verleden neutraal te presenteren. De dominantie van witte mannen neemt af en de aandacht voor vrouwen en niet-Europese geschiedenis en perspectieven neemt langzaam toe. Het behoud van een overwegend eurocentrisch en politiek-economisch narratief werkt een voortdurende ongelijkheid echter in de hand.

Op basis van deze inzichten kan ik concluderen dat het uitgewerkte curriculum in de geschiedenismethodes grotendeels aansluit bij de verplichte aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis in het geschreven curriculum. Hoewel sommige boeken meer doen dan anderen — zoals een aanzienlijke aandacht voor wereldgeschiedenis in 'Sprekend Verleden'⁷³ — wordt de ruimte voor aandacht over het algemeen slechts beperkt benut.

1.4.2 – Geschiedenisdocenten

Curricula worden met enige regelmaat door docenten geëvalueerd. Het meest recente uitgebreide onderzoek vond plaats ter voorbereiding op de herziening van de examensyllabus havo/vwo. Hieruit bleek onder andere dat docenten het examenprogramma te eurocentrisch vonden en dat er te weinig multiperspectiviteit was.⁷⁴ Dit was een aanleiding voor de aanpassing van de historische contexten.⁷⁵ Huijgen e.a. hebben in 2016 de opinies van docenten over wereldgeschiedenis onderzocht.⁷⁶ Docenten bleken weinig wereldgeschiedenis te onderwijzen maar dat graag meer te willen doen. Een verkenning in

⁷² Even-Zohar, *Wereldgeschiedenis*, 98-99; Huijgen e.a., 'Toward a Global Past?', 6-8; Van der Steijle, 'Mevrouw', 39-59.

⁷³ Huijgen e.a., 'Toward a Global Past?', 6-8.

⁷⁴ Elise Storck en Eline de Graaf, *Meer en minder tegelijk. Adviezen van docenten bij 'groot onderhoud' aan de syllabus geschiedenis h/v, najaar 2016* (2016) 8-9.

⁷⁵ Visser en Tuithof, 'Nieuwe historische contexten', 10.

⁷⁶ Huijgen e.a., 'Toward a Global Past?', 8-9.

2020 onder geschiedenisdocenten in het funderend onderwijs van het gewenste referentiekader wees eveneens op een gebrek aan wereldgeschiedenis.⁷⁷ Er heeft echter nog geen studie plaatsgevonden sinds de eerste examens met de nieuwe contexten. Daarnaast zijn er bij mij geen recente opiniepeilingen over vrouwengeschiedenis bekend.

Ik heb daarom een vooronderzoek uitgevoerd. In deze fase van mijn onderzoek gebruikte ik echter het begrip 'niet-westerse en vrouwelijke perspectieven' in plaats van 'vrouwen- en wereldgeschiedenis'. Zodoende luidde mijn onderzoeksvraag: *welke rol spelen niet-westerse en vrouwelijke perspectieven in het Nederlandse geschiedenisonderwijs?* In de praktijk betekent aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven ook aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis. Ze worden dan ook regelmatig door elkaar gebruikt.⁷⁸ Ondanks de afwijkende terminologie zijn de resultaten van het vooronderzoek daarom relevant voor mijn onderzoek. In paragraaf 4.2 ga ik hier uitgebreider op in.

Methode van het vooronderzoek

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden heb ik een online vragenlijst opgesteld met tien vragen die ingaan op het gebruik van geschiedenismethodes en de meningen van geschiedenisdocenten over niet-westerse en vrouwelijke perspectieven (bijlage 5 & 6). Naast enkele meerkeuzevragen bestonden deze vragen voornamelijk uit stellingen.⁷⁹ Respondenten konden hier 'eens', 'oneens' of 'geen mening' op antwoorden. De volledige vragenlijst is ter controle voorgelegd aan een medestudent (bijlage 4). Op basis van haar feedback is de vragenlijst onder andere uitgebreid met open vragen, zodat er ook kwalitatieve data verzameld kon worden.

De vragenlijst is verspreid onder docenten via LinkedIn, Twitter, WhatsApp en personen uit mijn netwerk in september 2021. Ik ontving 69 reacties. Alle respondenten staan of stonden voor de klas (*tabel 7*). 67 respondenten hebben alle vragen beantwoord en 33 hebben toelichtende reacties gegeven. Om analyse van de kwalitatieve data mogelijk te maken heb ik deze reacties per vraag gecodeerd aan de hand van thema's die vaak in de antwoorden terugkwamen.⁸⁰ Bij de bespreking van de resultaten licht ik de gekozen thema's toe met karakteriserende quotes. Ten behoeve van een goed lopende tekst heb ik deze

⁷⁷ Carla van Boxtel e.a., *Oriëntatie in de tijd. Verkenning van het gewenste historisch referentiekader voor het primair en voortgezet onderwijs Deel 2, Rapportage enquête (2020)* 18-19.

⁷⁸ Zie bijvoorbeeld: Heilbron, 'Het geschiedenisonderwijs'.

⁷⁹ Bijvoorbeeld: '*Nederlandse geschiedenismethodes schenken genoeg aandacht aan vrouwelijke perspectieven*'.

⁸⁰ Bij het coderen bleken sommige reacties meerdere soorten antwoorden te bevatten. Daarom toon ik zowel het aantal reacties als het aantal antwoorden ($n = \text{aantal reacties} / \text{aantal antwoorden}$); Alyona Medelyan, 'Coding Qualitative Data. How to Code Qualitative Research', <https://getthematic.com/insights/coding-qualitative-data/> (23 december 2021).

quotes in de voetnoten gezet. Van de tien vragen waren er uiteindelijk zes inhoudelijk relevant voor mijn onderzoek. Ik ga daarom alleen op die vragen in.

	Momenteel voor de klas		Aantal jaar ervaring
Ja	86% (59)	Geen	7% (5)
Nee	14% (10)	1-5	42% (29)
		6-10	16% (11)
		11-15	16% (11)
		16-20	6% (4)
		21+	13% (9)

Tabel 7: overzicht respondenten vragenlijst vooronderzoek (n=69).

Resultaten van het vooronderzoek

Uit de vragenlijst blijkt dat bijna 70% van docenten vindt dat geschiedensmethode niet genoeg aandacht aan niet-westerse en vrouwelijke perspectieven besteden (*diagram 1*). Daarnaast wil 57% meer lesmateriaal met vrouwelijke perspectieven en 71% met niet-westerse perspectieven (*diagram 2*). Docenten geven ook aan de methode vrij trouw te volgen: 67% voegt hooguit een enkele keer per hoofdstuk wat toe (*diagram 3*). Voor het realiseren van meer aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven zien docenten heil in het aanpassen van het examenprogramma (48%), zorgen voor bruikbaar lesmateriaal voor docenten (59%) en het aanpassen van lesmethodes (61%) (*diagram 4*).

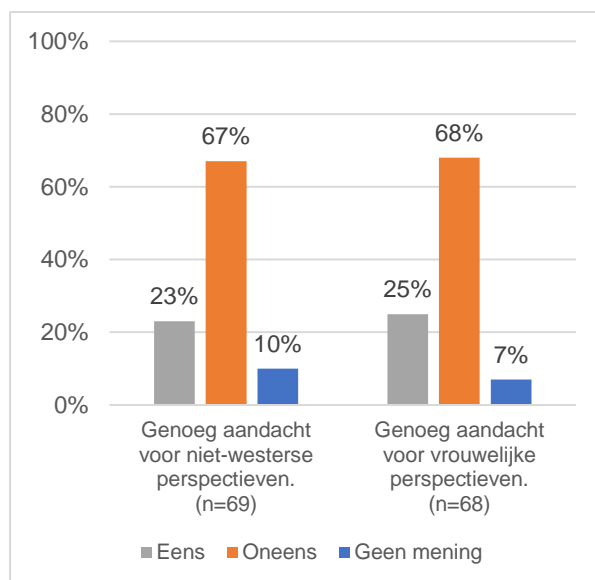


Diagram 1: aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven in Nederlandse geschiedensmethode.

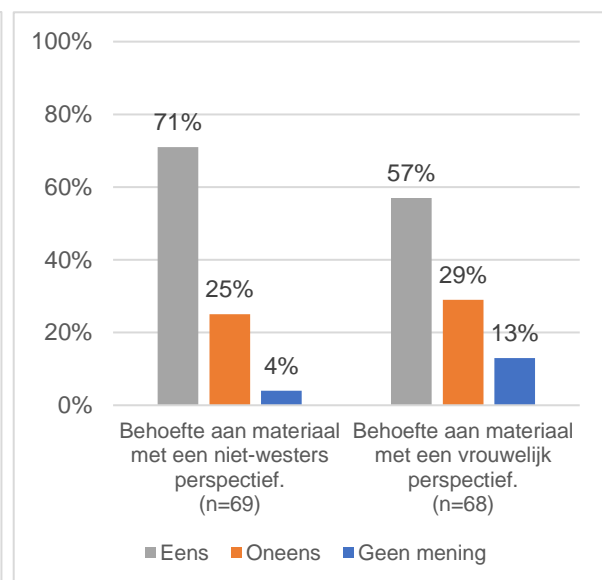


Diagram 2: behoefte aan lesmateriaal waarin het verleden wordt benaderd vanuit niet-westerse of vrouwelijke perspectief.

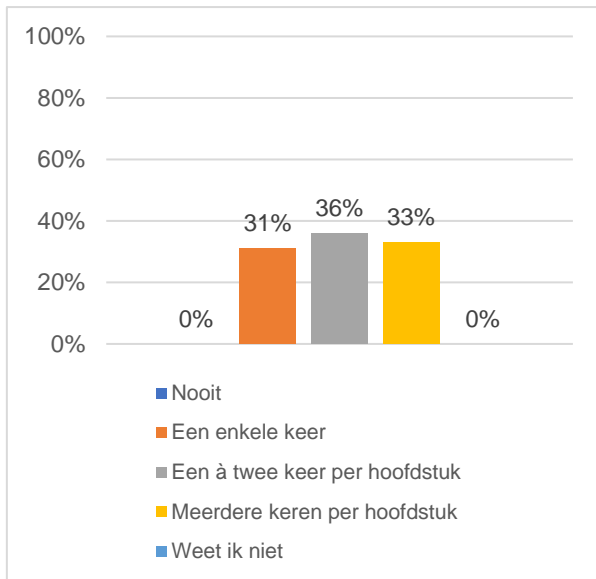


Diagram 3: hoe vaak docenten historische personages en/of gebeurtenissen behandelen die niet in de geschiedsmethode staan. (n=67)

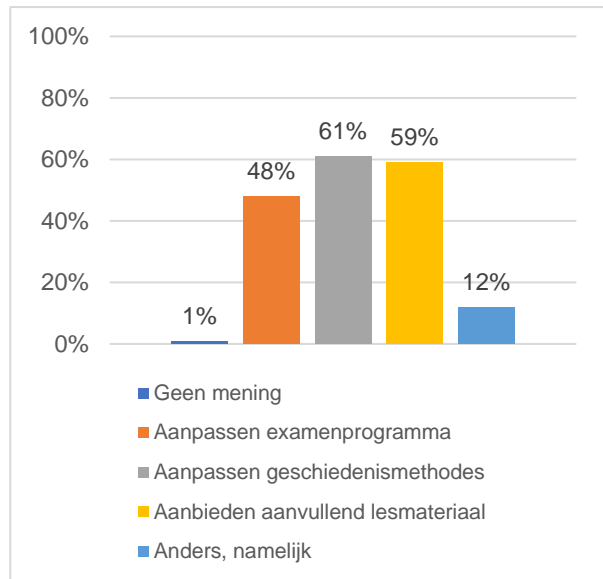


Diagram 4: de beste methode om het historisch narratief uit te breiden met meer niet-westerse en/of vrouwelijke perspectieven. (n=69)

Meer dan de helft van de respondenten heeft een verklaring of toelichting gegeven bij het gebrek aan niet-westerse en vrouwelijke perspectieven in de lesmethodes (diagram 5). Niet-westerse perspectieven vallen volgens velen buiten de boot door ruimtegebrek in het tijdvakkenkader.⁸¹ Deze verklaring wordt bij vrouwelijke perspectieven niet gegeven. Vijf respondenten stellen dat deze perspectieven niet bekend of belangrijk genoeg zijn om te onderwijzen.⁸² Evenveel respondenten vinden dat juist wel.⁸³ Drie respondenten achten meer aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven onwenselijk (diagram 5-6, 8).⁸⁴ Acht respondenten benadrukken juist het nut van meer lesmateriaal of zijn al voorzien (diagram 6).⁸⁵ Tijdsgebrek blijkt het grootste obstakel om meer te doen met geschiedenis die niet in de methodes staat (diagram 7).⁸⁶ Acht respondenten hebben hun antwoord op de vraag over het realiseren van meer aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven toegelicht (diagram 8). 50% stelt dat het initiatief bij de docent ligt.⁸⁷ In totaal ziet 65% van alle respondenten mogelijkheden voor docenten om meer aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven te realiseren, vooral met meer lesmateriaal.

⁸¹ Bijvoorbeeld: 'De methodes hebben niet zo veel keus, doordat het (westers georiënteerde) examenprogramma dominant is in hv bovenbouw'.

⁸² Bijvoorbeeld: 'Helaas is de geschiedenis veel gemaakt door mannen'.

⁸³ Bijvoorbeeld: 'Aangezien 50% van de wereldbevolking vrouw is en was, lijkt dit mij vrij duidelijk. Per onderwerp tenminste één invloedrijke dame toelichten lijkt me haalbaar'.

⁸⁴ Bijvoorbeeld: 'Gewoon niet doen. Het interesseert leerlingen niet. Ze haten dat soort onderwerpen. Veel te veel aandacht voor inmiddels.'

⁸⁵ Bijvoorbeeld: 'Het lijkt me zeer interessant en het biedt ook andere perspectieven. Het zou het vak verbreden en verdiepen' en 'Ik vul zelf de methode aan met eigen materiaal of via internet'.

⁸⁶ Bijvoorbeeld: 'Hiervoor is bijna geen tijd'.

⁸⁷ Bijvoorbeeld: 'Het allerbelangrijkste is een docent die snapt dat het verleden uit meerdere perspectieven in worden benaderend en leerlingen laat zien hoe dat werkt'.

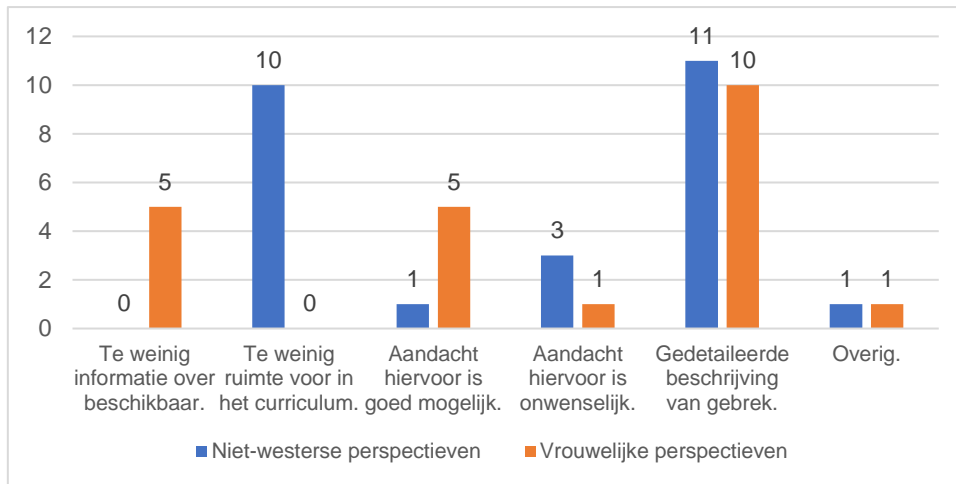


Diagram 5: toelichtende reacties bij gebrek aan vrouwelijke en niet-westerse perspectieven in methodes. (vrouwen n=20/22) (wereld n=26/26)*

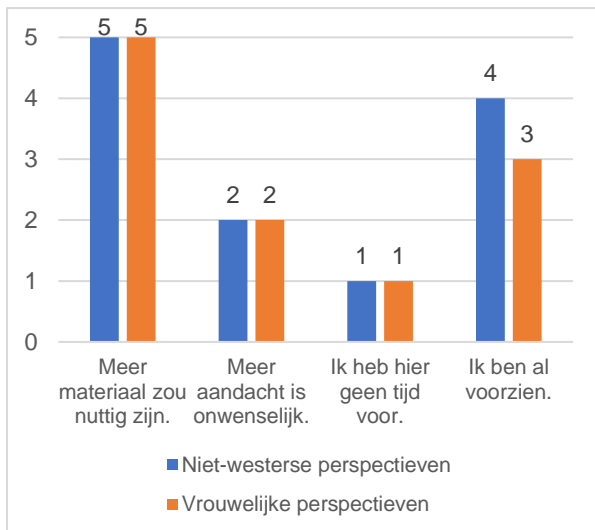


Diagram 6: toelichtende reacties bij behoefte aan lesmateriaal met niet-westerse en vrouwelijke perspectieven. (vrouwen n=10/11) (wereld n=11/12)

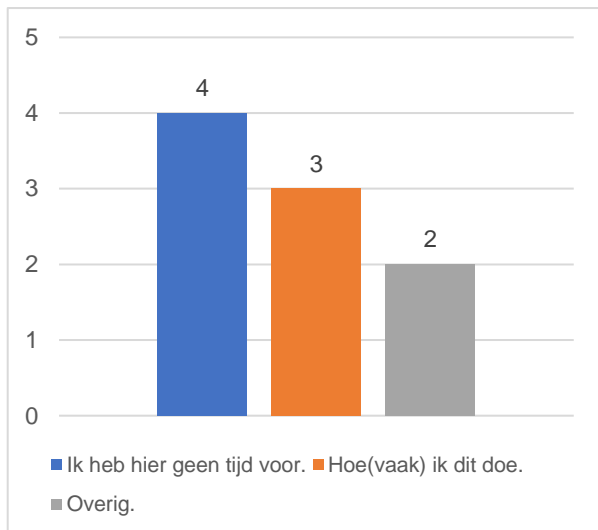


Diagram 7: toelichtende reacties bij aandacht voor geschiedenis die niet in de methode staat. (n=9/9)

Analyse van het vooronderzoek

Mijn vooronderzoek toont aan dat mijn conclusies over de beperkte aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis in geschiedensismethodes breed gedeeld worden. Docenten zien namelijk weinig niet-westerse en vrouwelijke perspectieven. Een gebrek aan tijd weerhoudt docenten er echter van om daar zelf meer mee te doen. Voor veel docenten zou meer lesmateriaal een oplossing zijn. Hier bestaat dan ook een grote behoefte naar. Daarnaast valt op dat

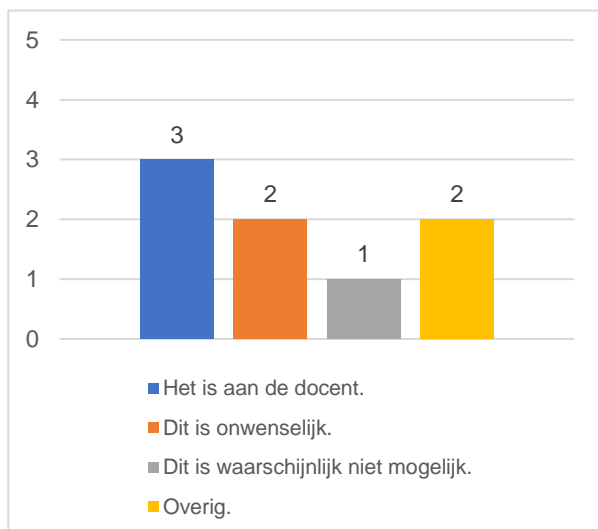


Diagram 8: andere manieren om meer aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven te realiseren. (n=8/8)

docenten zich meer bewust zijn van de beperkte aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven in het geschreven curriculum dan van de eveneens aanwezige ruimte. Deze bevindingen ondersteunen het idee dat docenten lesmethodes als een voorgeschreven curriculum zien.⁸⁸ Een deel van de docenten denkt zelfs dat meer aandacht voor vrouwelijke perspectieven überhaupt niet mogelijk is. In de praktijk spelen vrouwen- en wereldgeschiedenis dus een relatief kleine rol in het geschiedenisonderwijs. Hoewel er veel interesse is, zijn docenten zich niet genoeg bewust van de mogelijkheden en staat een gebrek aan tijd en lesmateriaal meer aandacht in de weg.

1.5 – Toegevoegde waarde voor het curriculum

Mijn analyse van het geschreven en uitgevoerde curriculum maakt duidelijk dat vrouwen- en wereldgeschiedenis een beperkte rol spelen in het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Dit is niet inherent problematisch. Het is immers simpelweg ondoenlijk om alle geschiedenis te behandelen. Wat het gebrek aan vrouwen- en wereldgeschiedenis tot een gemis maakt, is dat hun relatieve afwezigheid het geschiedeniscurriculum doet inboeten aan diversiteit.

Diversiteit is een breed begrip dat de heterogeniteit van sociale verbanden in een groep of context aanduidt. Er kan onder andere sprake zijn van genderdiversiteit, culturele diversiteit, nationale diversiteit en religieuze diversiteit.⁸⁹ Zodoende kan er bijvoorbeeld gesteld worden dat de Nederlandse samenleving steeds diverser wordt, aangezien het aantal inwoners met een niet-Nederlandse afkomst toeneemt.⁹⁰ Naast de diversiteit van het geschiedeniscurriculum is ook deze vorm van diversiteit relevant voor mijn onderzoek, omdat het geschiedenisonderwijs plaatsvindt binnen de context van de Nederlandse samenleving en de leerlingenpopulatie de diversiteit van de samenleving reflecteert.

Een divers geschiedeniscurriculum houdt in dat er in het curriculum aandacht is voor de heterogeniteit van het verleden.⁹¹ Een curriculum waarin alleen Europese mannen behandeld worden, is dus minder divers dan een curriculum waarin ook ruimte is voor vrouwen en niet-Europese actoren. Gezien het gebrek aan vrouwen- en wereldgeschiedenis in het Nederlandse geschiedeniscurriculum zou meer aandacht voor deze geschiedenis daarom meer diversiteit betekenen.

⁸⁸ Van der Kooij en Van der Schans (red.), *Bij de Tijd* 3, 13.

⁸⁹ Maria Grever en Carla van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum 2014) 40.

⁹⁰ Centraal Bureau voor de Statistiek, 'Hoeveel mensen met een migratieachtergrond wonen in Nederland?' (versie 1 december 2021), <https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-asiel-migratie-en-integratie/hoeveel-mensen-met-een-migratieachtergrond-wonen-in-nederland-> (10 december 2021).

⁹¹ Claire Holiss, "'Seeing the whole board". The case for a more diverse history curriculum.' (versie 30 juni 2019), <https://freshalarums.wordpress.com/2019/06/30/seeing-the-whole-board-the-case-for-a-more-diverse-history-curriculum/> (31 oktober 2021).

Een divers geschiedeniscurriculum met aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis kent ten minste drie voordelen ten opzichte van een niet-divers curriculum. Ten eerste betekent meer diversiteit meer representativiteit. Het verleden is rijk aan personen, plaatsen en gebeurtenissen. Een geschiedeniscurriculum dat slechts een klein deel van deze overvloed behandelt, biedt een versoberd beeld van het verleden dat niet representatief is voor diens werkelijke rijkheid en complexiteit.⁹² Representativiteit vereist dus diversiteit. Ten tweede verschijnen vrouwen en bepaalde niet-Europese personen, zoals slaafgemaakten en immigranten, vanwege hun gemarginaliseerde sociale positie vaak in een historisch narratief wanneer zij in conflict zijn met heersende machten.⁹³ Diversiteit in de vorm van meer vrouwen- en wereldgeschiedenis kan daardoor concepten als tegenstellingen en ongelijkheid ter sprake brengen die minder naar voren komen wanneer er geen aandacht is voor deze geschiedenis.

Ten derde creëert diversiteit ruimte voor multiperspectiviteit. Een perspectief is het gezichtspunt van een bepaald subject, gelimiteerd door verwachtingen, overtuigingen, interpretaties en beschikbare kennis en informatie.⁹⁴ Multiperspectiviteit in het geschiedenisonderwijs is het analyseren van een historisch object — zoals een persoon, gebeurtenis of ontwikkeling — vanuit meerdere perspectieven.⁹⁵ Subjecten kunnen zich daarbij in drie temporele kaders bevinden: 'het verleden', 'tussen verleden en heden' en 'het heden'.⁹⁶ Multiperspectiviteit zorgt voor een genuanceerd en gebalanceerd narratief, belicht de wederzijdse invloeden van verschillen actoren, verheldert conflictsituaties en legt potentiële symbiotische relaties tussen verschillende perspectieven bloot.⁹⁷ Er wordt van Nederlandse leerlingen dan ook verwacht dat zij met multiperspectiviteit om leren gaan.⁹⁸ Geschiedenismethodes doen er echter weinig mee.⁹⁹ Vrouwen- en wereldgeschiedenis bieden een scala aan perspectieven die traditioneel onderbelicht zijn gebleven.¹⁰⁰ Aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis betekent in de praktijk daarom meer mogelijkheden voor multiperspectiviteit.

⁹² Ibidem.

⁹³ Robert Stradling, *Multiperspectivity in history teaching. A guide for teachers* (2003) 19.

⁹⁴ Ibidem, 15-18.

⁹⁵ Bjorn Wansink e.a., 'Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality,' *Theory & Research in Social Education* 46 (2018) 4, 495-527, aldaar 497.

⁹⁶ Ibidem, 497-499.

⁹⁷ Stradling, *Multiperspectivity*, 19-21.

⁹⁸ Wansink, e.a., 'Where does teaching', 500.

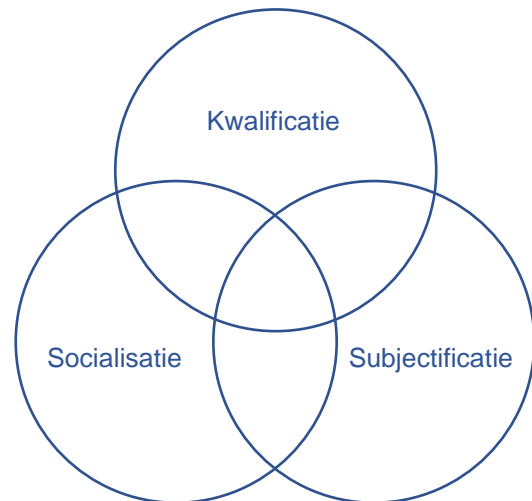
⁹⁹ Marc Kropman, Carla van Boxtel en Jannet van Drie, 'Narratives and Multiperspectivity in Dutch Secondary School History Textbooks', *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 12 (2020) 1, 1-23, aldaar 14.

¹⁰⁰ Stradling, *Multiperspectivity*, 19.

1.6 – Toegevoegde waarde voor onderwijsdoelen

De toegevoegde waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis houdt niet op bij hun waarde voor het geschiedeniscurriculum. Onderwijs is namelijk doelgericht.¹⁰¹ Leerlingen komen niet alleen naar school voor de gezelligheid; het moet iets opleveren. De verrijking van het geschiedeniscurriculum met meer vrouwen- en wereldgeschiedenis is daarom pas echt van praktische waarde wanneer dit vertaald wordt naar een bijdrage aan het nastreven van specifieke onderwijsdoelen. Deze vertaling zet ik hier uiteen.

Om een beeld te vormen van de doelen van het geschiedenisonderwijs maak ik gebruik van de doeldomeinen van Biesta: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie.¹⁰² Hij presenteert deze domeinen als overkoepelende categorieën voor alle mogelijke uiteenlopende onderwijsdoelen. De drie domeinen hebben ieder hun eigen kenmerken, maar staan niet volledig los van elkaar (*figuur 3*). Bijdragen aan het ene doeldomein betekent vaak ook bijdragen aan een andere.¹⁰³ Biesta's overkoepelende kader vormt een bruikbaar vehikel waarmee ik specifieke onderwijsdoelen kan identificeren. Ik doe dit door eerst een doeldomein beknopt te definiëren. Daarna bepaal ik welke doelen daartoe behoren in het huidige geschiedenisonderwijs. Vervolgens toon ik ook aan hoe aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis bijdraagt aan het behalen van deze doelen. Voordat ik aan de doeldomeinen begin, besteed ik echter eerst aandacht aan de beginsituatie van leerlingen. Aansluiten op deze beginsituatie is namelijk een didactisch basisprincipe waaraan voldaan moet worden voordat onderwijs kan bijdragen aan enig doel.¹⁰⁴ Vrouwen- en wereldgeschiedenis kunnen ook daarbij van betekenis zijn.



Figuur 3: doeldomeinen van Biesta.

1.6.1 – Beginsituatie, interesses en identiteit van leerlingen

Leerlingen zijn geen ongeschreven bladen. Wanneer zij een geschiedenisles inlopen, bezitten zij onder andere al voorkennis, capaciteiten, ervaringen, gewoontes, verwachtingen, intenties, interesses en een identiteit.¹⁰⁵ Deze elementen zijn onderdeel van hun

¹⁰¹ Biesta, 'Risking Ourselves', 91.

¹⁰² Ibidem, 91-93.

¹⁰³ Gert Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie* (Den Haag 2012) 32.

¹⁰⁴ Walter Geerts en René van Kralingen, *Handboek voor Leraren* (Bussum 2018) 78-79.

¹⁰⁵ Geerst en Van Kralingen, *Handboek*, 78; Grever en Van Boxtel, *Verlangens*, 40-41.

beginsituatie. Aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis speelt vooral een belangrijke rol bij het aansluiten op twee specifieke elementen: interesse en identiteit.

Geïnteresseerde leerlingen leren meer en presteren beter.¹⁰⁶ Interesses aanspreken is dus belangrijk. Verschillende leerlingen zullen verschillende interesses bezitten, omdat deze deels bepaald worden door persoonlijke ervaringen. Er bestaat echter een brede interesse onder leerlingen voor wereldgeschiedenis.¹⁰⁷ Er zijn ook overeenkomsten binnen sociale groepen. Meisjes bezitten over het algemeen niet dezelfde historische interesses als jongens. Leerlingen met een migratieachtergrond zijn daarnaast vaak bovengemiddeld geïnteresseerd in de geschiedenis van migranten en van hun land van oorsprong.¹⁰⁸ Gezien de diversiteit van de Nederlandse leerlingenpopulatie zijn deze verschillen van belang. Om de interesses van al deze leerlingen aan te spreken moet het geschiedeniscurriculum eveneens divers zijn. Daar kunnen leerlingen vanuit hun eigen beginsituatie ook aan bijdragen. Leerlingen met een migratieachtergrond bezitten bijvoorbeeld mogelijk unieke inzichten, ervaringen of verhalen. Het actief incorporeren van persoonlijke en culturele kennis valideert en motiveert leerlingen die traditioneel moeite kunnen hebben met een curriculum dat niet aansluit op hun eigen belevingswereld.¹⁰⁹ Ruimte voor wereldgeschiedenis betekent in dat geval ruimte voor het kind.

Identiteit is het beeld dat mensen van zichzelf hebben en de sociale kaders waarmee zij zich identificeren, zoals geslacht en geboorteland.¹¹⁰ Geschiedenis is hier van invloed op. Mensen vormen hun identiteit en geven daar betekenis aan op basis van onder andere hun beeld van het verleden.¹¹¹ Zo kan afwezigheid van historische vrouwelijke leiders het beeld creëren dat vrouwen geen leiders zijn. Een gebrek aan representatie en de confrontatie met stereotypes zijn dan ook van negatieve invloed op motivatie, interesse en prestaties.¹¹² Het tegenovergestelde lijkt ook waar te zijn. Zo scoorden meisjes voor de eerste keer hoger dan jongens op het centraal examen geschiedenis in de jaren dat vrouwengeschiedenis een examenthema was.¹¹³ Dit betekent dat aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis kan voorkomen dat een geschiedeniscurriculum van negatieve invloed is op het zelfbeeld en de motivatie van leerlingen. Daardoor draagt het mogelijk ook bij aan betere leerprestaties.

¹⁰⁶ Lisette Hornstra e.a., *Motiverend lesgeven. Handleiding voor docenten* (Utrecht 2016) 5-8.

¹⁰⁷ Grever en Ribbens, *Nationale Identiteit*, 157.

¹⁰⁸ Maria Grever, Ben Pelzer en Terry Haydn, 'High school students' views on history', *Journal of Curriculum Studies* 43 (2011) 2, 207-229, aldaar 214-221.

¹⁰⁹ James Banks, 'The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education', *Educational Researcher* 22 (1993) 5, 4-14, aldaar 6-8.

¹¹⁰ Grever en Ribbens, *Nationale Identiteit*, 21.

¹¹¹ Grever en Ibidem, 23.

¹¹² Mesman e.a., *Representatie en stereotypering*, 20.

¹¹³ Bijl, 'Genderview Maria Grever', 15.

1.6.2 – Kwalificatie

Kwalificatie is de ontwikkeling van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden.¹¹⁴ Toen geschiedenis in 1857 als schoolvak in het voortgezet onderwijs werd ingevoerd, stond het in het teken van de ‘opwekking van warme vaderlandsliefde als bestanddeel der nationale opvoeding’.¹¹⁵ Het doeldomein kwalificatie bestond daarom uit de kennisverwerving van politieke feiten.¹¹⁶ Vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw begon de invulling van kwalificatie te verschuiven van kennisverwerving naar de ontwikkeling van historische vaardigheden, zoals de omgang met bronmateriaal en structuurbegrippen.¹¹⁷ In de jaren negentig ontstond echter het idee dat leerlingen feitenvreemd waren geworden, vooral wanneer het aankwam op de kennis van het nationale verleden.¹¹⁸ Daarnaast boden de historische vaardigheden en de afwezigheid van een feitenrijk chronologisch overzicht weinig vaste aanknopingspunten voor het vervolgonderwijs en de samenleving.¹¹⁹ Er vormde zich in de maatschappij dan ook een verlangen naar meer naar feitenkennis, terwijl stemmen uit het vakgebied en de geschiedwetenschap het belang van vaardigheden en multiperspectiviteit bleven benadrukken.¹²⁰

In 2001 vond de onderwijsherziening door Commissie de Rooy plaats waarbij het tijdvakkenkader met verplichte kennis werd geïntroduceerd maar ook vaardigheden belangrijk bleven.¹²¹ In de praktijk bood het kader docenten niet de gewenste structuur en werden al snel de historische contexten met hun concrete feiten toegevoegd.¹²² Vervolgens werd echter ook het constructivistische karakter van historische kennis sterker benadrukt.¹²³ Deze tegengestelde ontwikkelingen hebben geleid tot een schoolvak dat meerdere meesters dient; het doeldomein kwalificatie betreft daarom zowel de verwerving van historische kennis

¹¹⁴ Biesta, ‘Risking Ourselves’, 92.

¹¹⁵ Arie Wilschut, ‘Zinnige en leerbare geschiedenis’, in: Bouke Billiet, Pieter Cassiman en Matthieu Vanspreybroeck (red.), *Het verleden in het heden. Geschiedenis, historisch onderzoek en de plaats van de historicus in de maatschappij van vandaag* (Gent 2002) 49-70, aldaar 50.

¹¹⁶ Albert Logtenberg, Elise Storck en Bjorn Wansink, ‘Geschiedenis’, in: Fred Janssen, Hans Hulshof en Klaas van Veen (red.), *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering* (Leiden/Groningen 2018) 143-170, aldaar 144.

¹¹⁷ Arie Wilschut, ‘History at the mercy of politicians and ideologies. Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries’, *Journal of Curriculum Studies* 42 (2010) 5, 693-723, aldaar 708-710.

¹¹⁸ Maria Grever en Tina van der Vlies, ‘Why national narratives are perpetuated. A literature review on new insights from history textbook research’, *London Review of Education* 15 (2017) 2, 286-301, aldaar 286-287.

¹¹⁹ Wilschut, ‘Inleiding’, 8.

¹²⁰ Logtenberg, Storck en Wansink, ‘Geschiedenis’, 145.

¹²¹ Wilschut, ‘Inleiding’, 8-10.

¹²² Visser, *Handreiking schoolexamen*, 6.

¹²³ Bjorn Wansink e.a., ‘Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers’ beliefs about the objectives of secondary education’, *The Journal of Social Studies Research* 41 (2017), 11-24, aldaar 14.

als de ontplooiing van historisch vaardigheden.¹²⁴ Deze doelen staan niet volledig los van elkaar. Zo vereist het beoefenen van historische vaardigheden een zekere hoeveelheid van kennis over gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen, personen en begrippen.¹²⁵ Kennis en vaardigheden verschillen echter genoeg om ze afzonderlijk te behandelen.

Historische kennis

Er worden bij het geschiedenisonderwijs twee vormen van historische kennis nagestreefd: epistemologische kennis en inhoudelijke kennis. Epistemologische kennis verwijst naar begrip van de geschiedenis als een construct. Een meerderheid van geschiedenisdocenten ziet dit als een onderwijsdoel.¹²⁶ Daarnaast moeten havo- en vwo-examenleerlingen kunnen 'uitleggen dat de indeling in perioden en tijdvakken een westers perspectief op de geschiedenis vertegenwoordigt en wat de beperkingen en bezwaren daarvan kunnen zijn.'¹²⁷ Epistemologische kennis kan ontwikkeld worden door leerlingen bewust te maken van het feit dat ontwikkelingen in andere delen van de wereld niet het pad van de Europese geschiedenis hebben gevolgd. Dit kan duidelijk gemaakt worden door Europese gebeurtenissen te contrasteren met contemporaine niet-Europese geschiedenis. Een divers geschiedeniscurriculum met aandacht voor wereldgeschiedenis draagt daar aan bij.

Een divers geschiedeniscurriculum is ook van waarde voor het verwerven van inhoudelijke kennis. Geschiedenisonderwijs moet leerlingen een realistisch beeld van het verleden bijbrengen met onderscheid tussen feit en fictie.¹²⁸ Er bestaan verschillende visies op welke kennis daarvoor nodig is. In het Historisch Nieuwsblad stelt Bas Kromhout: 'In een standaard historisch verhaal figureren voornamelijk mensen die genoeg macht bezaten om de loop van de geschiedenis te beïnvloeden.'¹²⁹ Eeuwenlange onderdrukking van vrouwen maakt het volgens hem niet meer dan logisch dat er in zo'n narratief weinig aandacht voor hen is. Pieter Emmer veroordeelde vanuit dezelfde teneur de inclusie van Maria van Bourgondië en Marga Klompé in de herijkte Canon van Nederland. Hun aanwezigheid in het selecte gezelschap van de Canon zou een vertekend beeld geven van het verleden.¹³⁰ Zoals de herijkte Canon aantoont, bestaat er echter ook onder machthebbers diversiteit. Daarnaast vertellen academici en docenten al lange tijd een veel representatiever verhaal

¹²⁴ Cees van der Kooij en Ton van der Schans (red.), *Bij de Tijd 2. Bouwstenen voor geschiedenislerplannen* (2017) 9-21.

¹²⁵ Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2016) 52-68.

¹²⁶ Wansink e.a., 'Epistemological tensions', 17.

¹²⁷ Visser (red.), *Handreiking schoolexamen*, 15.

¹²⁸ Wilschut, Van Straaten en Van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 23-25.

¹²⁹ Kromhout, 'De meeste schoolboeken', 45.

¹³⁰ Pieter Emmer, 'Sla maar over. De zwarte bladzijden van de nieuwe Canon', *Kleio* 61 (2020) 6, 68-68, aldaar 66-67.

waarin niet alleen ruimte is voor de stemmen van machthebbers.¹³¹ Er is immers veel meer in het verleden gebeurd dan enkel wat plaatsvond in hun gezichtsveld. Door hun bijdrage aan representativiteit en multiperspectiviteit kunnen vrouwen- en wereldgeschiedenis het 'traditionele historische verhaal' dan ook verdiepen, aanvullen en corrigeren.¹³² Zo zullen leerlingen een rijker, complexer, vollediger en dus realistischer beeld van het verleden vormen.

Historisch besef, denken en redeneren

Er wordt van leerlingen verwacht dat zij in de geschiedenisles vaardigheden ontwikkelen die van nut zijn bij de omgang met het verleden. Deze vaardigheden dragen samen met het bezit van kennis bij aan de ontwikkeling van een historisch bewustzijn: een begrip van het verleden als een tijd die fundamenteel anders was en desondanks verbonden is met het heden.¹³³ De omgang met het verleden op basis van een historisch bewustzijn en de exacte vaardigheden die daartoe behoren worden op verschillende manieren gedefinieerd. Om de waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis voor het ontwikkelen van historische vaardigheden te bepalen, heb ik daarom meerdere definities bestudeerd. Gezien hun verplichte karakter heb ik in de eerste plaats gekeken naar de vaardigheden in de havo- en vwo-eindtermen onder de noemer 'historisch besef' (*tabel 8*). Daarnaast hebben verscheidende vakdidactici samenhangende en bruikbare sets van historische vaardigheden uitgewerkt voor de onderwijspraktijk, waaronder het 'historisch redeneren' van Jannet van Drie en Carla van Boxtel, het 'historisch denken' van Dick van Straaten e.a. en de '*historical thinking concepts*' van Peter Seixas en Tom Morton.¹³⁴ Daarom heb ik ook deze definities bestudeerd (*tabel 9-11*). Ik heb overwogen welke vaardigheden uit dit kleurrijke scala profiteren van een divers geschiedeniscurriculum. Overlappende en complementerende vaardigheden heb ik vervolgens gegroepeerd. Dit heeft drie 'kernvaardigheden' opgeleverd waarbij vrouwen- en wereldgeschiedenis van waarde zijn: kritisch omgaan met bronnen, verklaringen geven en oordelen vormen (*tabel 12*).

¹³¹ Tuithof, Kennedy en Goudsmit, 'Nabeschouwing', 311.

¹³² Ellen Hartigan-O'Connor en Lisa G. Materson (red.), *The Oxford Handbook of American Women's and Gender History* (Oxford 2018) 1-10; James Banks, 'Approaches to Multicultural Curriculum Reform', *Trotter Institute Review* 3 (1989) 3, 17-19, aldaar 17-18; Yan & Offen, 'Women's history', 15-16.

¹³³ Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia 2001) 3-27.

¹³⁴ Dick van Straaten (red.), *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent* (Assen 2012); Jannet van Drie en Carla van Boxtel, 'Historical Reasoning. Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', *Educational Psychology Review* 20 (2008) 2, 87-110, aldaar 89-103; Peter Seixas en Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Toronto 2013).

Omschrijving	#	Vaardigheden
Noodzakelijke denk- en redeneerwijzen voor 'historisch besef': een duidelijke en bewuste voorstelling van het verleden als het verleden.	1	Chronologisch ordenen van historische gebeurtenissen uit het eigen leven en de geschiedenis.
	2	Aangeven van samenhang tussen continuïteit en verandering en tussen heden en verleden.
	3	Stellen van vragen en verwerven en gebruiken van bronnen.
	4	Verklaringen geven en oorzaken onderscheiden.
	5	Oordelen geven over het verleden op basis van argumenten waarbij rekening wordt gehouden met feiten en meningen, waardepatronen en standplaatsgebondenheid.

Tabel 8: historische vaardigheden eindtermen havo/vwo.

Omschrijving	#	Vaardigheden
Componenten van 'historisch redeneren': het organiseren van informatie over het verleden voor het beschrijven, vergelijken en/of verklaren van historische fenomenen.	1	Historische vragen stellen.
	2	Contextualiseren.
	3	Historische begrippen gebruiken.
	4	Metahistorische begrippen gebruiken.
	5	Historische bronnen onderzoeken.
	6	(Tegen-)argumenten geven.

Tabel 9: historische vaardigheden Van Boxtel en Van Drie.

Omschrijving	#	Vaardigheden
Redeneerwijzen die fungeren als hoekstenen van 'historisch denken': onderscheid maken tussen het verleden en het heden.	1	Verzamelen van bronnen en gegevens en het vaststellen van feiten.
	2	Ordenen van de feiten in perioden en thema's.
	3	Verklaren wat er gebeurde door analyses van oorzaken en gevolgen.
	4	Vormen van een beeld van het verleden.

Tabel 10: historische vaardigheden Van Straaten, Claassen, Groot, Raven en Wilschut.

Omschrijving	#	Vaardigheden
Componenten van 'historical thinking': het 'creative process' waar historici doorheen gaan bij geschiedschrijving.	1	Bepalen van historisch belang.
	2	Omgaan met primaire bronnen.
	3	Bestuderen van continuïteit en verandering.
	4	Analyseren van oorzaak en gevolg.
	5	Historische perspectieven innemen.
	6	Nadenken over waardepatronen.

Tabel 11: historische vaardigheden Seixas en Morton.

#	Kernvaardigheden	Onderliggende vaardigheden
1	Kritisch omgaan met bronnen.	Stellen van vragen en verwerven en gebruiken van bronnen.
		Historische bronnen onderzoeken.
		Verzamelen van bronnen en gegevens en het vaststellen van feiten.
		Omgaan met primaire bronnen.
2	Verklaringen geven.	Verklaringen geven en oorzaken onderscheiden.
		Contextualiseren.
		Verklaren wat er gebeurde door analyses van oorzaken en gevolgen.
		Bestuderen van continuïteit en verandering.
3	Oordelen vormen.	Oordelen geven over het verleden op basis van argumenten waarbij rekening wordt gehouden met feiten en meningen, waardepatronen en standplaatsgebondenheid.
		(Tegen-)argumenten geven.
		Vormen van een beeld van het verleden.
		Bepalen van historisch belang.
		Historische perspectieven innemen.
	Nadenken over waardepatronen.	

Tabel 12: historische vaardigheden waarbij vrouwen- en wereldgeschiedenis van waarde zijn.

De kritische omgang met bronnen omvat het selecteren, analyseren en interpreteren van historische bronnen. Het is daarbij van belang dat leerlingen de betrouwbaarheid en representativiteit van bronnen kunnen beoordelen.¹³⁵ Het staat immers niet vast dat een bron een reële weergave van de werkelijkheid geeft of relevant was in de historische context. Om dit te begrijpen moeten leerlingen zich realiseren dat er meerdere ware verhalen over het verleden bestaan.¹³⁶ Dit bewustzijn ligt aan het hart van het vakgebied en sluit direct aan op het 'historisch besef' uit domein A van het examen. Aangezien vrouwen- en wereldgeschiedenis vaak subalterne perspectieven en ongehoorde verhalen bevatten, biedt het behandelen daarvan een uitgelezen kans om dit bewustzijn bij te brengen.¹³⁷

Aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis draagt ook bij aan het kunnen verklaren van gebeurtenissen en ontwikkelingen. Concepten als oorzaak en gevolg kunnen namelijk zelden volledig verklaard worden zonder de belangen van meerdere groepen te representeren.¹³⁸ Zo kwam het succes van de Staten-Generaal van de Nederlanden in het verkrijgen van het Groot Privilege grotendeels voort uit de conflicterende machtsbelangen van Maria van Bourgondië en Lodewijk XI van Frankrijk.¹³⁹ Deze ontwikkeling kan dus niet verklaard worden zonder aandacht voor Maria's perspectief.

¹³⁵ Wilschut, Van Straaten en Van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 156-158.

¹³⁶ Carla van Boxtel en Jannet van Drie, 'Historisch denken en redeneren onderwijzen', *Kleio* 60 (2019) 5, 26-29, aldaar 26-27.

¹³⁷ Stradling, *Multiperspectivity*, 18-19.

¹³⁸ Holiss, "Seeing the whole board".

¹³⁹ Canon van Nederland, 'Maria van Bourgondië. Vorstin tussen Bourgondië en Habsburg', <https://www.canonvannederland.nl/nl/mariavanbourgondie> (31 oktober 2021).

Tot slot kan aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis het vormen van oordelen over het verleden ondersteunen. Voor het bepalen van historisch belang is het bijvoorbeeld noodzakelijk om te weten dat significantie niet statisch is maar afhankelijk is van een ingenomen perspectief.¹⁴⁰ Morele oordelen worden eveneens bepaald door perspectieven en de waardepatronen die daarbij horen.¹⁴¹ Zowel het licht dat vrouwen- en wereldgeschiedenis werpen op tegenstellingen en ongelijkheid als de ruimte die ze bieden voor multiperspectiviteit zijn daarom van waarde voor deze vaardigheid.

1.6.3 – Socialisatie

Socialisatie betreft het invoegen van de leerling in de bestaande orde van de samenleving, zoals door het overbrengen van gedeelde waarden en normen.¹⁴² Volgens Hannah Arendt is dit een centrale taak van het onderwijs.¹⁴³ Door 'nieuwkomers' (leerlingen) een weg te tonen door de vreemde wereld waarin zij zich bevinden, worden zij beschermd tegen de samenleving.¹⁴⁴ Tegelijkertijd beschermt dit de samenleving tegen ontwrichting door een generatie die onbekend is met de heersende normen en waarden. Matthijs Wieldraaijer suggereert zelfs dat socialisatie het belangrijkste doel is van het geschiedenisonderwijs.¹⁴⁵

Socialisatie in de negentiende eeuw had een sterk moreel, politiek-staatsburgerlijk en nationalistisch karakter.¹⁴⁶ Deze patriottische inslag verloor zijn glans na de Tweede Wereldoorlog.¹⁴⁷ In de jaren zestig verving de democratische staatsburger de nationale staatsburger als onderwijsdoel. Kennis van het democratisch bestel, solidariteit, tolerantie en mensenrechten vormden de nieuwe kern van de socialisatiefunctie.¹⁴⁸ Deze functie staat sinds de jaren negentig onder druk door migratie en globalisering. Onder delen van de bevolking is een hernieuwde dorst ontstaan naar nationale vorming en de ontwikkeling van een gedeelde identiteit.¹⁴⁹ Tegelijkertijd wordt ook juist het belang van een kosmopolitische opvoeding met ruimte voor zelfontplooiing en autonomie nog altijd benadrukt.¹⁵⁰ Burgerschapswetgeving uit 2006, 2018 en 2021 heeft het onderwijs officieel de taak gegeven leerlingen voor te bereiden op actieve deelname aan een democratische

¹⁴⁰ Seixas en Morton, *The Big Six*, 22-23.

¹⁴¹ Wilschut, Van Straaten en Van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 78.

¹⁴² Biesta, *Goed onderwijs*, 31.

¹⁴³ Hannah Arendt, *Between Past and Future* (New York 2006) 170-193.

¹⁴⁴ Ibidem, 185-186.

¹⁴⁵ Matthijs Wieldraaijer, 'Historisch denken en redeneren. Goede doelen voor het geschiedenisonderwijs?', *Kleio* 62 (2021) 6, 14-18.

¹⁴⁶ Logtenberg, Storck en Wansink, 'Geschiedenis', 144.

¹⁴⁷ Ibidem.

¹⁴⁸ Wim de Jong, *Van wie is de burger? Omstreden democratie in Nederland, 1945-1985* (Nijmegen 2014) 159-166.

¹⁴⁹ Maria Grever, 'Plurality, narrative and the historical canon', in: Maria Grever en Siep Stuurman (red.), *Beyond the canon. History for the twenty-first century* (Basingstoke 2007) 31-47, aldaar 31-34.

¹⁵⁰ Grever en Ribbens, *Nationale Identiteit*, 16-18.

samenleving met respect voor diversiteit.¹⁵¹ De beste manier om hier in de praktijk vorm aan te geven blijft echter een onderwerp van discussie.

Er zijn drie vormen van burgerschap die door docenten nagestreefd worden: adaptief burgerschap, geïndividualiseerd burgerschap en kritisch-democratisch burgerschap.¹⁵² In de praktijk wordt voornamelijk adaptief burgerschapsonderwijs bedreven.¹⁵³ De meeste docenten hebben echter de voorkeur voor kritisch-democratisch burgerschap.¹⁵⁴ Het primaat van het adaptief burgerschap is dus geen product van de verlangens van docenten maar van een onvermogen om deze verlangens te verwezenlijken. Het leren van kritisch-democratisch burgerschap bestaat namelijk uit het eigen maken van het proces van normen- en besluitvorming in coöperatie met anderen.¹⁵⁵ In een pluriforme samenleving vereist dit de omgang met diversiteit en conflict.¹⁵⁶ In theorie vormt de school een ideale, veilige omgeving om hiermee te oefenen.¹⁵⁷ Nederlandse scholen zijn echter onderhevig aan sociale en culturele segregatie, waardoor klaslokalen geen goede afspiegeling vormen van de diversiteit van de samenleving.¹⁵⁸ Daarnaast gaan docenten en lesmethodes controversiële onderwerpen vaak uit de weg.¹⁵⁹ Hierdoor krijgen leerlingen niet de gelegenheid om ervaring op te doen met reële consensusvorming en de soms onoplosbare tegenstellingen in de maatschappij.¹⁶⁰

Vrouwen- en wereldgeschiedenis kunnen de ruimte voor kritisch-democratische burgerschapsvorming uitbreiden. Doordat aandacht voor deze geschiedenis de diversiteit van het verleden zichtbaar maakt, kunnen leerlingen oefenen met zich in te leven in anderen en recht te doen aan meerdere gezichtspunten.¹⁶¹ Daarnaast bieden subalterne

¹⁵¹ Vera Mulder, 'Vanaf dit jaar op alle scholen: wiskunde, Engels en wees geen homofobe racist' (versie 22 oktober 2021), <https://decorrespondent.nl/12831/vanaf-dit-jaar-op-alle-scholen-wiskunde-engels-en-wees-geen-homofobe-racist/30062240775567-245a391a> (31 oktober 2022).

¹⁵² Hélène Leenders, Wiel Veugelers en Ewoud de Kat, 'Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands', *Cambridge Journal of Education* 38 (2008) 2, 155-170, aldaar 158-163.

¹⁵³ Wiel Veugelers, *Learning and Teaching in Critical-Democratic Citizenship Education* (Utrecht 2019) 28.

¹⁵⁴ Leenders, Veugelers en De Kat, 'Teacher's views', 163.

¹⁵⁵ Veugelers, *Learning and Teaching*, 14-15.

¹⁵⁶ Bram Eidhof, *Handboek Burgerschapsonderwijs. Voor het voortgezet onderwijs* (Utrecht/Amsterdam/Den Haag 2020) 146-151; Saro Lozano Parra, Cok Bakker en Lucien van Liere, 'Practicing democracy in the playground. Turning political conflict into educational friction', *Journal of Curriculum Studies* 53 (2021) 1, 32-46.

¹⁵⁷ Eidhof, *Handboek Burgerschapsonderwijs*, 146-151.

¹⁵⁸ Wiel Veugelers, 'Creating critical-democratic citizenship education. Empowering humanity and democracy in Dutch education', *Compare. A Journal of Comparative and International Education* 37 (2007) 1, 105-119, aldaar 116.

¹⁵⁹ Veugelers, *Learning and Teaching*, 19.

¹⁶⁰ Lozano Parra, Bakker en Van Liere, 'Practicing democracy', 34 & 44.

¹⁶¹ Grever en Van Boxtel, *Verlangens*, 42-43; Grosvenor, "'History'", 158-158; Seixas, 'Who Needs a Canon?', 20-29.

perspectieven van vrouwen en niet-Europese personen en het licht dat zij schijnen op ongelijkheid toegang tot controversiële onderwerpen uit het verleden. De temporele afstand maakt deze onderwerpen minder gevoelig dan contemporaine controverses, waardoor deze makkelijker in de klas besproken en bediscussieerd kunnen worden.¹⁶² Zo zal een gesprek over genderongelijkheid in het oude Athene meestal minder geladen zijn dan een #metoo-discussie. Dit geeft leerlingen de kans om te leren omgaan met conflicten, onverenigbare standpunten en consensusvorming, zodat zij actief deel kunnen gaan nemen aan onze conflictueuze, pluriforme en democratische samenleving.¹⁶³

1.6.4 – Subjectificatie

Subjectificatie is persoonsvorming onafhankelijk van de bestaande orde. Leerlingen moeten bewust gemaakt worden van hun vrijheid om te handelen (of niet te handelen) op basis van eigen inzichten en overtuigingen.¹⁶⁴ Dit is niet hetzelfde als identiteitsvorming. Subjectificatie is namelijk geen kwestie van zijn maar van actie. Pas wanneer een persoon handelt op basis van de eigen identiteit wordt het een subject.¹⁶⁵ Het belang hiervan wordt al decennia onderschreven.¹⁶⁶ In het onderwijs is er sinds de jaren zestig voornamelijk veel aandacht geweest voor kritisch denken en zelfontplooiing vanwege hun belang voor de democratie.¹⁶⁷ De niet-integratieve vorm van persoonsvorming, oftewel subjectificatie, wordt vooral sinds de eeuwwisseling steeds meer gewaardeerd.¹⁶⁸

Vrouwen- en wereldgeschiedenis kunnen op twee manieren bijdragen aan subjectificatie. Ten eerste kunnen ze machtsstructuren onthullen door subalterne perspectieven te belichten die historisch onder het tapijt zijn geschoven en door verhalen te delen die ongelijke verhoudingen blootleggen.¹⁶⁹ Zo kunnen de legendes rondom Kenau Simonsdochter — als product van een patriarchale samenleving — het niet nalaten om haar te omschrijven als ‘mannin’.¹⁷⁰ Door te reflecteren op het bestaan van zulke

¹⁶² Tsafirir Goldberg en Geerte Savenij, ‘Teaching Controversial Historical Issues’, in: Scott Alan Metzger en Lauren McArthur Harris (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (Hoboken 2018), 503-526, aldaar 506.

¹⁶³ Lozano Parra, Bakker en Van Liere, ‘Practicing democracy’, 44.

¹⁶⁴ Biesta, ‘Risking Ourselves’, 93-95.

¹⁶⁵ Ibidem, 99.

¹⁶⁶ Zo stelt Arendt stelt dat de maatschappij constante vernieuwing vereist. Onderwijs moet daarom zorgen voor het behoud van zowel de bestaande orde als de vrijheid om deze te verwerpen. Arendt, *Between Past and Future*, 170-193; Biesta ziet de vrijheid om jezelf in de wereld te brengen als een existentiële vrijheid: het recht op autonome lotsbeschikking. Biesta, ‘Risking Ourselves’, 93, 102-104; Paolo Freire benadrukt het belang van het ontwikkelen van een kritisch bewustzijn voor vrijheid van onderdrukking. Paolo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York/Londen 2014) 71-89.

¹⁶⁷ De Jong, *Van wie is de burger?*, 133-145; Logtenberg, Storck en Wansink, ‘Geschiedenis’, 144.

¹⁶⁸ Alderik Visser, *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! Een conceptueel vooronderzoek* (2016) 9-10.

¹⁶⁹ Bijl, ‘Genderview Maria Grever’, 16.

¹⁷⁰ F-Site, ‘Kenau’, <https://www.f-site.nu/ontdekkers-en-hervormers#kenau-2> (10 december 2022).

machtsstructuren kunnen leerlingen een kritisch bewustzijn ontwikkelen voor het maken van hun eigen keuzes. Ten tweede bieden ze kansen voor bewuste identiteitsvorming vanwege de gemarginaliseerde positie van vrouwen en niet-Europese personen in de westerse geschiedenis. Aandacht voor hun verhalen en perspectieven creëert de gelegenheid om te reflecteren op waarden zoals rechtvaardigheid, vreedzaamheid en vrijheid. Dit maakt het voor leerlingen mogelijk om na te denken over wat deze waarden voor hen betekenen. Hoewel dergelijke identiteitsvorming niet hetzelfde is als subjectificatie, wordt het maken van bewuste keuzes makkelijker wanneer leerlingen zich bewust zijn van hun eigen identiteit en waardestelsel.¹⁷¹ Bewuste identiteitsvorming is in die zin een opstap naar subjectificatie.

1.7 – Meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis

Het is inmiddels duidelijk dat de beperkte rol van vrouwen- en wereldgeschiedenis in het Nederlandse geschiedeniscurriculum met recht als een gemis mag worden gekarakteriseerd. Het veranderen van deze praktijk gaat echter niet vanzelf.¹⁷² In dit laatste deel beschrijf ik daarom welke mogelijkheden er zijn om deze rol uit te breiden. Ik ga in op curriculumherziening, methodeherziening en aandacht van docenten.

1.7.1 – Curriculumherziening

Het rapport van de Commissie de Rooy dat aan de basis ligt van het huidige geschiedeniscurriculum is inmiddels alweer twintig jaar oud, maar verandering is in aantocht. Er is al enige jaren een herzieningsproces voor het hele onderwijscurriculum aan de gang (*figuur 4*).¹⁷³ Het VGN pleit er onder andere voor om bij de herziening van de kerndoelen en eindtermen meer plaats te maken voor wereldgeschiedenis en docenten bruikbare ruimte te verschaffen om zelf invulling te geven aan het curriculum.¹⁷⁴ Deze hervormingen zouden in theorie dus meer ruimte en aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis kunnen opleveren. Een concreet voorstel voor herziening wordt dit jaar verwacht.¹⁷⁵ De voltooiing van het hele proces zal echter nog enkele jaren duren en vernieuwing van het

¹⁷¹ Rémi Hartel en Koen Henskens, 'Identiteitsvorming in de geschiedenisles. Een didactisch stappenplan', *Kleio* 62 (2021) 4, 59-63, aldaar 60.

¹⁷² Jan van den Akker, 'Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research', in: Tjeerd Plomp en Nienke Nieveen (red.), *Educational Design Research. Part A. An introduction* (2013) 52-71, aldaar 54.

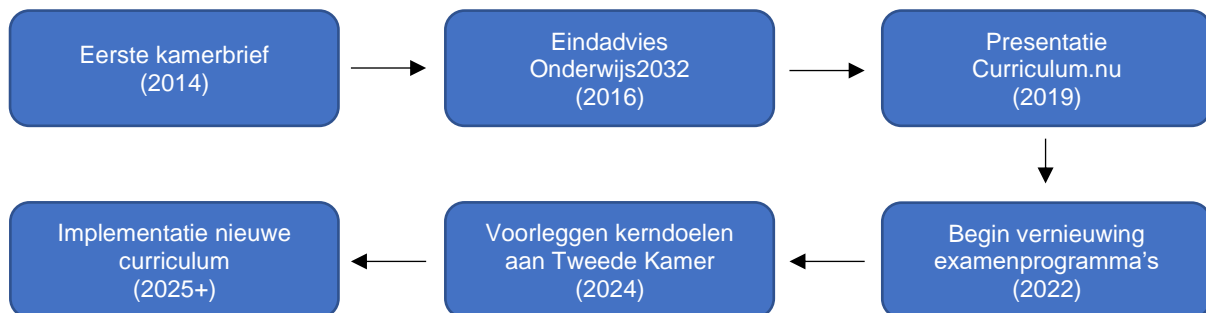
¹⁷³ Curriculum.nu, 'Bouwstenen voor een herzien curriculum', <https://www.curriculum.nu/voorstellen/> (5 januari 2022); Platform Onderwijs2032, *Ons onderwijs2032. Eindadvies* (2016) 6-7, <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/05/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf> (5 januari 2022); Rijksoverheid, 'Curriculum voor de toekomst', <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/toekomst-onderwijs/toekomstgericht-curriculum> (5 januari 2022).

¹⁷⁴ Van der Kooij en Van der Schans (red.), *Bij de Tijd* 3, 10.

¹⁷⁵ Visser (red.), *Handreiking schoolexamen*, 53.

examenprogramma geschiedenis heeft geen prioriteit.¹⁷⁶ Daarbij komt dat grootschalige curriculumherziening in de praktijk vaak faalt.¹⁷⁷

Ook binnen een ongewijzigd examenprogramma kunnen veranderingen plaatsvinden. Dit is bijvoorbeeld gebeurd bij de herziening van de historische contexten in 2018. Deze ontwikkeling duurde eveneens jaren (*figuur 5*).¹⁷⁸ Hoewel curriculumherziening met meer aandacht en ruimte voor vrouwen- en wereldgeschiedenis dus zeker mogelijk is, blijkt dit voornamelijk een langetermijnperspectief met een onzekere uitkomst.



Figuur 4: overzicht van de ontwikkeling het nieuwe onderwijscurriculum in hoofdpunten.



Figuur 5: overzicht van de ontwikkeling van de nieuwe historische contexten in hoofdpunten.

1.7.2 – Methodeherziening

Ook het aanpassen van geschiedensmethodes is een kwestie van de lange adem. Methodes worden ongeveer elke vijf jaar herschreven.¹⁷⁹ Vanwege de relatief oppervlakkige kerndoelen en examenprogramma's hebben uitgeverijen in theorie veel zeggenschap over

¹⁷⁶ De actualisatie van de eerste examenprogramma's is in januari 2022 begonnen. Geschiedenis is hier nog geen onderdeel van. Rijksoverheid, 'Curriculum'; SLO, 'Actualisatie kerndoelen en examenprogramma's' (versie 3 januari 2022), <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/#:~:text=De%20landelijk%20vastgelegde%20kerndoelen%20en,toekomst%2C%20moeten%20deze%20worden%20geactualiseerd> (21 januari 2022).

¹⁷⁷ Van den Akker, 'Curricular Development', 54.

¹⁷⁸ Albert van der Kaap en Elvira Former, *Monitoring van de invoering van een nieuw centraal examen geschiedenis havo/vwo* (2016) 5-6; Storck en De Graaf, *Meer en minder tegelijk*, 5; Van der Kaap, *Enquête*, 5-6; Visser en Tuithof, 'Nieuwe historische contexten', 11.

¹⁷⁹ Van der Wel, Mack en Van Bergen, *Lessen over slavernijverleden*, 14.

wat er in de boeken verschijnt.¹⁸⁰ De praktijk werkt echter conserverend. Het schrijven van een nieuwe versie neemt jaren in beslag, waardoor methodes zich niet goed lenen voor actuele discussies.¹⁸¹ Daarnaast zijn scholen vrij in hun lesmethodeselectie.¹⁸² Vanuit een financieel oogpunt is het voor uitgevers daarom van belang dat zij aansluiten bij de verwachtingen van schoolleidingen en docenten.¹⁸³ Navolging van curriculaire verplichtingen en goede voorbereiding op examens is daarbij over het algemeen belangrijker dan het benutten van curriculaire ruimte.¹⁸⁴ Niettegenstaande een gebrek aan recent onderzoek lijkt deze algemene bevinding ook toepasselijk voor Nederlandse geschiedenisdocenten. Hoewel de hooggewaardeerde website 'Lesmethode Vergelijker' bijvoorbeeld veel criteria biedt voor de evaluatie van lesmethodes, wordt specifiek de gedegen aansluiting en voorbereiding op het examen veelvuldig genoemd als lofwaaardige karakteristiek van geschiedenismethodes voor de bovenbouw.¹⁸⁵ Daarnaast stelden critici in het vooronderzoek de lesmethodes niet verantwoordelijk voor hun inhoudelijke gebreken. Van lesmethodes wordt niet verwacht dat ze op de troepen vooruitlopen. Dat zullen ze dan ook zelden doen.

1.7.3 – Aandacht van docenten

In tegenstelling tot curriculumhervormers en uitgevers zijn docenten niet afhankelijk van langetermijnprocessen en financiële afwegingen. Het staat docenten dus vrij om het verplichte curriculum naar eigen inzicht aan te vullen. De docent is 'de regisseur van het hele leerproces'.¹⁸⁶ James Banks beargumenteert dan ook dat het agentschap van docenten centraal staat bij het transformeren van de curriculaire status quo.¹⁸⁷ Oftewel, het initiatief voor meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis ligt bij de docent. Daar komt bij dat het geschreven curriculum nadrukkelijk de ruimte biedt om meer te doen dan in de

¹⁸⁰ Anna Vossers, 'Wie bepaalt wat er in de geschiedenisboeken komt?' (versie 2 oktober 2017), <https://decorrespondent.nl/7385/wie-bepaalt-wat-er-in-de-geschiedenisboeken-komt/1953476810285-c6acfa52> (5 januari 2022).

¹⁸¹ Ibidem.

¹⁸² Huijgen e.a. 'Towards a Global Past?', 6.

¹⁸³ Dit kan zelfs leiden tot zelfcensuur, zie: Maarten Dallinga, 'Dino's en korte rokjes worden uit de schoolboeken geweerd', *NRC*, 9 oktober 2021, <https://www.nrc.nl/nieuws/2021/10/08/dinos-en-korte-rokjes-worden-uit-de-schoolboeken-geweerd-a4061168> (5 januari 2022).

¹⁸⁴ Thomas Höhne, 'Educational Media, Reproduction, and Technology. Towards a Critical Political Economy of Educational Media', in: E. Fuchs en A. Bock (red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (New York 2018) 115-125, aldaar 119.

¹⁸⁵ Beoordelingscriteria voor lesmethodes: Lesmethode Vergelijker, 'Checklist bij het kiezen van een nieuwe methode', <https://lesmethode-vergelijker.nl/wp-content/uploads/2020/11/Lesmethode-checklist.pdf> (5 januari 2022); Vergelijkingsstool geschiedenismethodes bovenbouw: Lesmethode Vergelijker, 'Geschiedenis', <https://lesmethode-vergelijker.nl/voortgezet-onderwijs/geschiedenis/#0=bovenbouw> (5 januari 2022).

¹⁸⁶ Vossers, 'Wie bepaalt'.

¹⁸⁷ Banks, 'The Canon Debate', 9-12.

lesmethodes staat.¹⁸⁸ Dit geldt zowel voor het kale tijdvakkenkader als de vrije invulling van Domein C in het examenprogramma havo/vwo.

Uit mijn vooronderzoek bleek echter dat er ook voor docenten obstakels bestaan. De vrijheid in het curriculum wordt niet door alle docenten herkend. Sommigen zien het structureel behandelen van vrouwengeschiedenis überhaupt niet als reële mogelijkheid. Daarnaast beschikken docenten niet over de benodigde tijd en lesmaterialen. Deze belemmeringen staan de volledige benutting van het potentieel van docenten om aandacht aan vrouwen- en wereldgeschiedenis te besteden prominent in de weg. Om meer aandacht te kunnen realiseren zullen zij dan ook opgelost moeten worden.

1.8 – Deelconclusie

Dit hoofdstuk omvat een uitgebreid beschrijving van de theoretische en praktische context van vrouwen- en wereldgeschiedenis in het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Deze oriëntatie heeft vier opbrengsten opgeleverd die relevant zijn voor mijn verdere onderzoek.

Ten eerste heb ik mijn definities voor vrouwen- en wereldgeschiedenis gepresenteerd en onderbouwd. Vrouwengeschiedenis is geschiedenis die getuigt van de historische aanwezigheid van vrouwen met agentschap. Wereldgeschiedenis is geschiedenis die getuigt van de historische aanwezigheid van niet-Europese actoren met agentschap. Deze definities sluiten aan bij het gangbare gebruik van de begrippen en zijn praktisch toepasbaar.

Ten tweede heb ik laten zien dat de aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis in het geschreven curriculum beperkt is, maar dat er ook ruimte ligt om hier meer mee te doen. Geschiedenismethodes benutten deze ruimte echter slechts mondjesmaat. Zij volgen voornamelijk de verplichte aandacht in het geschreven curriculum. Docenten zien dit gebrek, maar voelen zich belemmerd in hun verlangen om meer met vrouwen- en wereldgeschiedenis te doen. Zij zijn zich niet bewust van de mogelijkheden of beschikken niet over de tijd en lesmaterialen om deze te benutten.

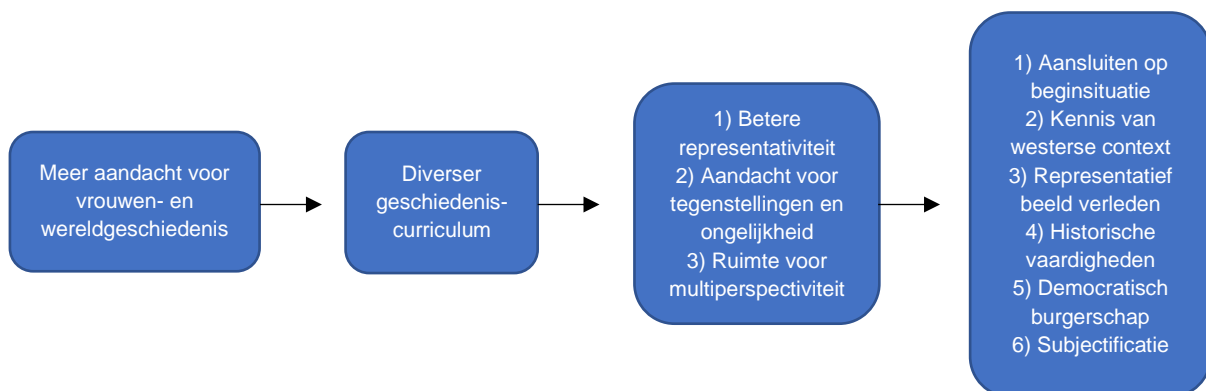
Ten derde heb ik aangetoond dat het gebrek aan vrouwen- en wereldgeschiedenis een gemis is, omdat deze geschiedenis van meerwaarde is voor het geschiedenisonderwijs (*figuur 6*). Aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis maakt een geschiedeniscurriculum namelijk diverser, waardoor het de rijkheid en complexiteit van het verleden beter representeert, een licht werpt op tegenstellingen en ongelijkheid en ruimte

¹⁸⁸ Van der Kooij en Van der Schans (red.), *Bij de Tijd* 3, 13.

biedt voor multiperspectiviteit. Hierdoor draagt aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis bij aan het behalen van zes onderwijsdoelen, namelijk:

1. Er moet aansluiting zijn op de beginsituatie van leerlingen.
2. Leerlingen moeten kennis hebben van de westerse context van de oriëntatiekennis.
3. Leerlingen moeten een representatief beeld van het verleden bezitten.
4. Leerlingen moeten over historische vaardigheden beschikken.
5. Leerlingen moeten democratisch burgerschap kunnen uitoefenen.
6. Leerlingen moeten zich kunnen ontwikkelen tot subject.

De bijdrage van vrouwen- en wereldgeschiedenis aan deze doelen laat zien dat meer aandacht voor deze geschiedenis een waardevolle praktijkverbetering zou betekenen. Hoewel niet alle docenten noodzakelijk alle doelen zullen nastreven, bieden ze gezamenlijk een overzicht van praktische aanknopingspunten voor meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis waar ik in mijn onderzoek actief gebruik van maak.



Figuur 6: toegevoegde waarde vrouwen- en wereldgeschiedenis voor het Nederlandse geschiedenisonderwijs.

Tot slot heb ik geanalyseerd welke mogelijkheden er zijn om daadwerkelijk meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis te realiseren. Curriculumherziening, methodeherziening en aanpassing van de curriculumuitvoering door docenten zijn allen in staat om meer aandacht te verwezenlijken. De eerste twee opties worden echter beperkt door hun langzame aard en financiële overwegingen. Het aanpassen van de curriculumuitvoering door docenten biedt meer perspectief, maar kent eveneens obstakels die weggenomen moeten worden om meer aandacht te kunnen realiseren.

Gezamenlijk tonen deze conclusies aan dat er mogelijkheden liggen voor de verbetering van de onderwijspraktijk en maken ze duidelijk aan welke voorwaarden een dergelijke verbetering zou moeten voldoen. In het volgende hoofdstuk bouw ik op deze inzichten verder.

Hoofdstuk 2 – Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk maak ik de sprong van de oriëntatie naar het onderzoek. Dit doe ik door eerst een onderzoeksvraag te formuleren op basis van mijn bevindingen in het vorige hoofdstuk. Daarna werk ik een lijst van ontwerpcriteria uit waaraan mijn product moet voldoen. Vervolgens zet ik mijn onderzoeksmethode uiteen en presenteer ik mijn product.

2.1 – Onderzoeksvraag

Het doel van mijn onderzoek is om meer aandacht te realiseren voor vrouwen- en wereldgeschiedenis. In hoofdstuk 1 is gebleken dat het aanpassen van het curriculum, de lesmethodes en de curriculumuitvoering door geschiedenisdocenten daar allen mogelijkheden voor bieden. In dit onderzoek richt ik mij specifiek op de curriculumuitvoering door geschiedenisdocenten. Hoewel het geschreven curriculum namelijk ontworpen is om door docenten ingevuld te worden, zien zij weinig kansen om vrouwen- en geschiedenisonderwijs te behandelen. Dit biedt een concreet probleem dat opgelost moet worden. Daarnaast heeft mijn vooronderzoek aangetoond dat er animo is onder docenten om meer te doen met vrouwen- en wereldgeschiedenis. Dat maakt deze benadering relevant.¹⁸⁹ Bovendien is het aanpassen van de curriculumuitvoering door docenten geen onzeker langetermijnproces met mogelijke financiële overwegingen, zoals curriculum- en methodeherziening. Daardoor biedt het de meest reële kans op een succesvolle oplossing binnen het kader van mijn scriptie.¹⁹⁰ Tot slot sluit deze benadering aan op mijn professionele ontwikkeling, omdat ik persoonlijk meer ervaring heb met curriculumuitvoering dan met curriculum- en methodeontwikkeling.

Er bestaan verschillende methodes om de curriculumuitvoering door docenten te beïnvloeden. Zo kan er bijvoorbeeld nascholing aangeboden worden. Een andere methode is de docentenhandreiking. Het SLO creëert bijvoorbeeld al jaren veelgebruikte handreikingen, onder andere na iedere herziening van het geschiedenisexamen.¹⁹¹ Een recente handreiking voor burgerschapsonderwijs biedt een aansprekend voorbeeld.¹⁹² Dit product omvat een stappenplan en praktische tips voor het realiseren van betekenisvol burgerschapsonderwijs. Gezien de beproefde effectiviteit van deze benadering denk ik dat een handreiking ook potentie heeft voor het aanpassen van de curriculumuitvoering door geschiedenisdocenten met betrekking tot vrouwen- en wereldgeschiedenis. Daarnaast is het

¹⁸⁹ Onstenk en Ros, *Onderwijsontwikkeling*, 7.

¹⁹⁰ Van den Berg en Kouwenhoven, 'Ontwerponderzoek', 23.

¹⁹¹ SLO, 'Vakvernieuwing geschiedenis', <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mens-maatschappij/vakvernieuwing-1/> (5 januari 2022).

¹⁹² Annette van der Laan, Luuk Kampman en Coen Gelinck, *Handreiking burgerschap funderend onderwijs. Doelgericht en samenhangend werken aan burgerschap* (2021).

creëren van een handreiking een haalbaar doel binnen het kader van mijn scriptie. Dit leidt mij tot de volgende concrete onderzoeksvraag:

Aan welke criteria moet een handreiking voor geschiedenisdocenten voldoen om meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis mogelijk te maken?

2.2 – Ontwerpcriteria

Ontwerpcriteria vormen een belangrijk element van een ontwerponderzoek. Zij sturen de creatie van het product en zijn onderdeel van de verwachte opbrengst. Omdat er naar mijn weten geen 'handreiking voor handreikingen' bestaat, heb ik eerst vier basisprincipes opgesteld waar een educatief product aan moet voldoen. Deze principes zijn relevantie, consistentie, toepasbaarheid en effectiviteit.¹⁹³ Vervolgens heb ik voor ieder principe specifieke criteria uitgewerkt waar mijn handreiking aan moet voldoen. De relevantie- en consistentiecriteria zorgen ervoor dat een product valide is en zijn niet specifiek voor mijn handreiking.¹⁹⁴ De toepasbaarheid en effectiviteit van een product zijn gerelateerd aan de gebruikscontext en het doel.¹⁹⁵ Deze criteria zijn daarom wel uniek voor mijn handreiking en komen voort uit de oriëntatiefase. In totaal heb ik acht ontwerpcriteria geformuleerd:

1) De handreiking moet streven naar een waardevolle praktijkverbetering.

Dit criterium is een basisvoorwaarde voor een relevant educatief product. Een product dat niet streeft naar een waardevolle praktijkverbetering is immers niet zinvol.¹⁹⁶

2) De handreiking moet aansluiten op recente inzichten.

Dit criterium is eveneens een basisvoorwaarde voor een relevant educatief product. Een product dat niet aansluit op recente inzichten is immers achterhaald en niet academisch verantwoord.¹⁹⁷

3) De handreiking moet duidelijk zijn en logisch samenhangen.

Dit criterium is een basisvoorwaarde voor een consistent educatief product. Een product dat onduidelijk is en niet logisch samenhangt is immers niet bruikbaar.¹⁹⁸

¹⁹³ Nienke Nieveen en Elvira Folmer, 'Formative Evaluation in Educational Design Research', in: Tjeerd Plomp en Nienke Nieveen (red.), *Educational Design Research. Part A. An introduction* (2013) 152-169, aldaar 160; Van den Berg en Kouwenhoven, 'Ontwerponderzoek', 25.

¹⁹⁴ Plomp, 'Educational Design Research', 28.

¹⁹⁵ Ibidem.

¹⁹⁶ Ibidem.

¹⁹⁷ Ibidem.

¹⁹⁸ Ibidem.

4) De handreiking mag niet te veel tijd van docenten eisen.

Dit criterium maakt de handreiking toepasbaar en komt voort uit het vooronderzoek. Docenten voelen zich zwaarbelast met hun huidige takenpakket. Zelfs docenten met interesse in vrouwen- en wereldgeschiedenis hebben te weinig tijd om aandacht te besteden aan geschiedenis die niet noodzakelijk tot het curriculum behoort.

5) De handreiking moet bruikbaar zijn voor een meerderheid van docenten.

Dit criterium maakt de handreiking toepasbaar en komt voort uit het theoretisch kader. De handreiking is namelijk bedoeld voor het aanpassen van de curriculumuitvoering door geschiedenisdocenten. Aan die doelstelling kan alleen voldaan worden als de handreiking daadwerkelijk bruikbaar is voor ten minste een meerderheid van hen.

6) De handreiking moet de ruimte in het curriculum voor vrouwen- en wereldgeschiedenis duidelijk maken.

Dit criterium maakt de handreiking effectief en komt voort uit het vooronderzoek. Een gebrek aan kennis onder docenten over de bestaande ruimte voor vrouwen- en wereldgeschiedenis in het curriculum bleek namelijk een significant obstakel voor het realiseren van meer aandacht voor deze geschiedenis.

7) De handreiking moet de toegevoegde waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis duidelijk maken aan de hand van onderwijsdoelen.

Dit criterium maakt de handreiking effectief en komt voort uit het theoretisch kader. De koppeling van vrouwen- en wereldgeschiedenis aan de zes onderwijsdoelen biedt namelijk praktische aanknopingspunten voor meer aandacht voor deze geschiedenis.

8) De handreiking moet bruikbaar lesmateriaal beschikbaar stellen.

Dit criterium maakt de handreiking effectief en komt voort uit het vooronderzoek. Docenten ervaren namelijk een gebrek aan bruikbaar lesmateriaal waarmee zij meer aandacht kunnen besteden aan vrouwen- en wereldgeschiedenis.

2.3 – Methode

Mijn onderzoek richt zich op het verbeteren van de onderwijspraktijk. De complexiteit van de onderwijscontext vereist dat mogelijke verbeteringen niet alleen theoretisch onderbouwd worden. Ze moeten ook aan de praktijk worden getoetst.¹⁹⁹ Daarom heb ik besloten om een ontwerponderzoek uit te voeren. Deze onderzoeksvorm is namelijk bedoeld voor de

¹⁹⁹ Ibidem, 11-12.

ontwikkeling van een praktisch product en wetenschappelijke inzichten op basis van zowel theoretisch als empirisch onderzoek.²⁰⁰ Daarnaast draagt een ontwerponderzoek bij aan mijn professionele ontwikkeling als docent, omdat ik de uitkomsten van mijn onderzoek in mijn eigen onderwijspraktijk zal kunnen toepassen. Dit gegeven heeft eveneens meegespeeld in mijn keuze voor deze onderzoeksvorm.

Voor mijn onderzoek heb gebruik gemaakt van zowel kwalitatieve als kwantitatieve evaluatie, zodat er gedetailleerde resultaten ontstaan.²⁰¹ Mijn product is driemaal geëvalueerd (*tabel 12*). De relevantiecriteria zijn niet geëvalueerd, omdat deze al grondig onderbouwd zijn door mijn bevindingen in hoofdstuk 1. De eerste evaluatie was één-op-één feedback via email op een prototype door een medestudent (*bijlage 7*). Als docent met ervaring was hij representatief voor de grotere doelgroep.²⁰² Zijn evaluatie was voornamelijk gericht op de consistentiecriteria: duidelijkheid en logische samenhang. Ook controleerde hij op fouten en de algemene aantrekkelijkheid van het product. Op basis van zijn feedback heb ik de opmaak van het product aangepast en het aanbod van lesmateriaal uitgebreid.

De andere twee evaluaties hadden betrekking op het eindproduct. Beide vonden plaats in december 2021. De resultaten daarvan behandel ik uitgebreid in het volgende hoofdstuk. Een focusgroep van docenten-in-opleiding met weinig tot geen ervaring heeft gezamenlijk de verwachte toepasbaarheid en effectiviteit voor hun doelgroep besproken. Hun feedback is mondeling aan mij overgeleverd. Het voornaamste evaluatiemoment was de beoordeling van het product door een focusgroep van docenten met ervaring. Zij hebben de consistentie-, toepasbaarheids- en effectiviteitscriteria beoordeeld. Deze groep bestond uit respondenten uit het vooronderzoek die bereid waren lesmateriaal voor vrouwen- en wereldgeschiedenis uit te proberen (*bijlage 6*). Hierdoor sluiten mijn voor- en hoofdonderzoek goed op elkaar aan. Door mijn respondenten te selecteren op basis van interesse voor verder onderzoek heb ik daarnaast een *sampling error* door een tekort aan respondenten willen voorkomen.²⁰³ Dit selectieproces heeft er echter ook toe geleid dat er alleen docenten deelnamen met interesse in vrouwen- en wereldgeschiedenis. Hierdoor is mijn focusgroep niet volledig representatief voor de gehele docentenpopulatie.²⁰⁴ Omdat docenten zonder interesse in de praktijk waarschijnlijk geen gebruik zullen maken van de handreiking heeft deze *sampling error* geen significant effect op de validiteit van de studie. De vragenlijst is uiteindelijk ingevuld door 16 docenten. Zij vullden daarbij een

²⁰⁰ Ibidem, 15.

²⁰¹ Mary Lee Smith, 'Multiple Methodology in Education Research', in: Judith Green e.a.(red.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (Mahwah 2006) 457-475, aldaar 462.

²⁰² Plomp, 'Educational Design Research', 28.

²⁰³ James Chromy, 'Survey Sampling', in: Judith Green e.a.(red.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (Mahwah 2006) 641-654, aldaar 644-645.

²⁰⁴ Ibidem, 644.

dubbelrol.²⁰⁵ Als docenten zijn zij namelijk toekomstige *gebruikers* maar ook *experts* in didactiek en curriculumuitvoering. Zij zijn daarom bevraagd over zowel hun algemene indruk als de aansluiting op hun eigen onderwijspraktijk.

	Ontwikkelingsfase		
	Prototype	Eindproduct	Eindproduct
Deelnemers	1	4	16
Relevant	x	x	x
Consistent	één-op-één	x	focusgroep
Toepasbaar	één-op-één	focusgroep	focusgroep
Effectief	x	focusgroep	focusgroep

Tabel 12: overzicht van evaluatiemomenten met de ontwikkelingsfases en geëvalueerde criteria.

Bij het derde evaluatiemoment heb ik gebruik gemaakt van een zelfontworpen vragenlijst (bijlage 8). Vragenlijsten zijn een standaardinstrument in educatief onderzoek.²⁰⁶ Ik heb deze vragenlijst zelfstandig geëvalueerd op basis van ontwerpcriteria voor een betrouwbare enquête (bijlage 9).²⁰⁷ De vragenlijst bestond uit drie onderdelen met 30 vragen en 14 toelichtingsmogelijkheden. Voor kwantitatieve data heb ik gebruik gemaakt van stellingen met een 5-punt Likertschaal van 'zeer oneens' tot 'zeer eens' (figuur 7) en ja/nee-stellingen (figuur 8). Een Likertschaal is een goede methode om respondenten specifieke onderdelen van een product gedetailleerd te laten evalueren op een wijze die makkelijk te analyseren is.²⁰⁸ Voor kwalitatieve data heb ik gebruik gemaakt van open vragen (figuur 9) en toelichtende vragen (figuur 10). Voor de analyse zal ik de antwoorden op deze vragen per vraag coderen op basis van veelvuldig terugkerende thema's.²⁰⁹

Figuur 7:
stelling met een
Likertschaal.

Stelling: de handreiking is toepasbaar. *

1 2 3 4 5

Zeër oneens Zeër eens

Figuur 8:
ja/nee-stelling.

Geven de beschreven doelstellingen een compleet beeld van uw persoonlijke doelstellingen? *

Ja

Nee (licht uw antwoord a.u.b. toe)

²⁰⁵ Nieveen en Folmer, 'Formative Evaluation', 163-164.

²⁰⁶ Chromy, 'Survey Sampling', 641.

²⁰⁷ Ibidem, 641-652.

²⁰⁸ Cynthia Vinney, 'Likert Scale. What Is It and How to Use It?' (versie 3 juni 2019), <https://www.thoughtco.com/likert-scale-4685788> (31 oktober 2021).

²⁰⁹ Medelyan, 'Coding Qualitative Data'.

Figuur 9: open vraag.

Wat is het sterkste aspect van de handreiking? *

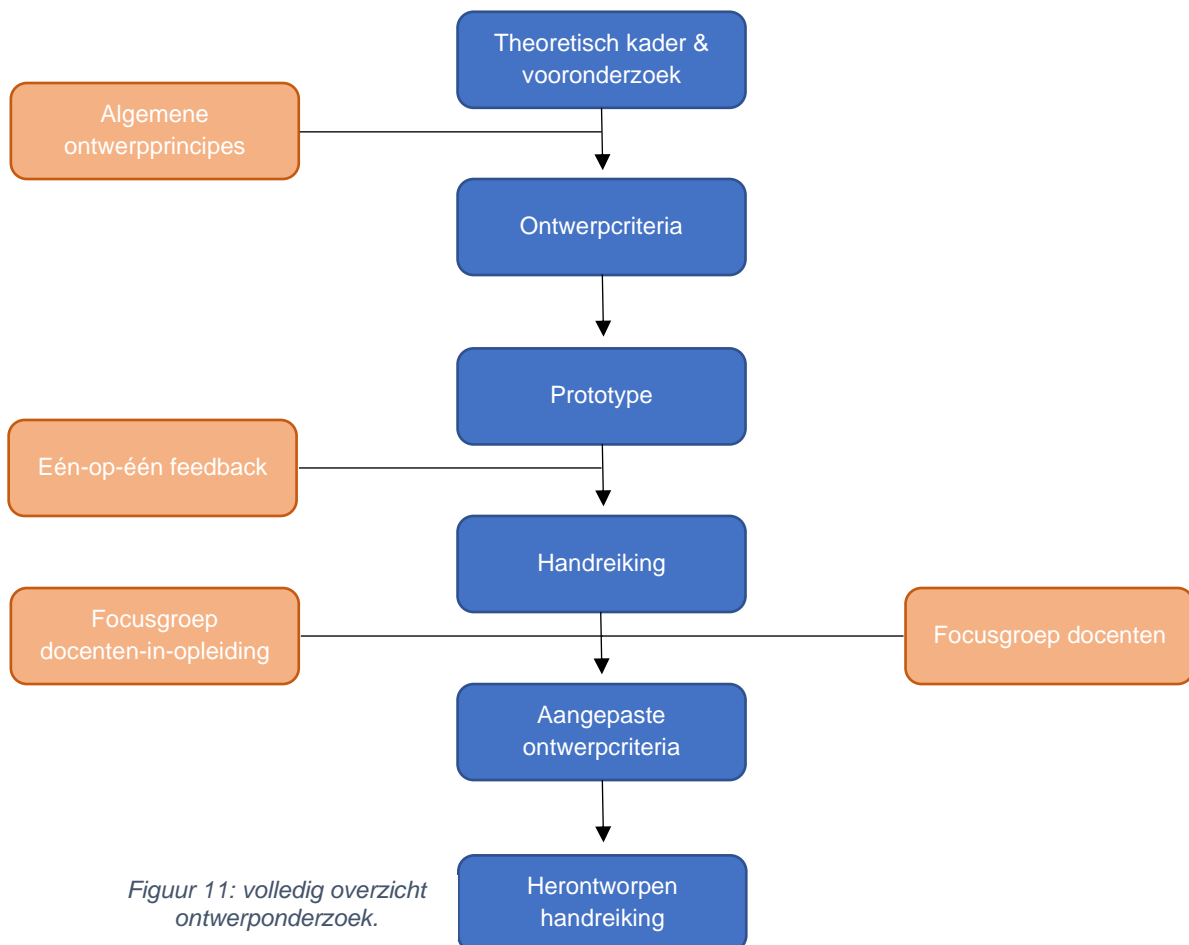
Your answer _____

Figuur 10: toelichtende vraag.

U kunt uw vorige antwoorden hier toelichten:

Your answer _____

De verwachte uitkomst van mijn onderzoek is tweeledig. Ten eerste zal het een handreiking opleveren die docenten helpt om meer aandacht te besteden aan vrouwen- en wereldgeschiedenis. Hoewel ik refereer aan enkele specifieke eindtermen en het tijdvakkenkader, zijn de adviezen en voorbeelden breed toepasbaar. De handreiking zal dus geschikt zijn voor alle geschiedenisdocenten in het voortgezet onderwijs. Ten tweede zal het onderzoek wetenschappelijke kennis opleveren. Deze kennis bestaat uit een set van criteria waar een handreiking vrouwen- en wereldgeschiedenis aan moet voldoen om ingezet te kunnen worden voor het aanpassen van de curriculumuitvoering door docenten. *Figuur 11* biedt een overzicht van de verwachte uitkomsten en alle fases van mijn ontwerponderzoek.



Figuur 11: volledig overzicht ontwerponderzoek.

2.4 – Ontwerp

De handreiking is een digitaal boekje van 19 pagina's (bijlage 11). De vormgeving en inhoud van de handreiking zijn gebaseerd op een uitwerking van de ontwerpcriteria (*tabel 13*). Het bestaat uit twee onderdelen die los van elkaar gebruikt kunnen worden. Het eerste deel omvat een lesvoorbereidingsmethode gebaseerd op het didactische analysemodel (*figuur 12*).²¹⁰ Ik heb dit model gebruikt omdat het bekend is bij docenten en makkelijk aanpasbaar was. De methode maakt docenten bewust van de ruimte in het curriculum voor vrouwen- en wereldgeschiedenis en stelt hen stapsgewijs in staat deze te benutten. Daarvoor is een reflectiefase aan het oorspronkelijke model toegevoegd waarin docenten met behulp van de zes onderwijsdoelen uit hoofdstuk 1 nagaan hoe niet-westerse en vrouwelijke perspectieven kunnen bijdragen aan hun les.²¹¹ Daarnaast vindt de selectie van het lesmateriaal pas op het laatste moment plaats, zodat de beperkende invloed van lesmethodes wordt afgezwakt. Bovendien is de uitleg van iedere lesvoorbereidingsfase aangevuld met een praktische tip bestaande uit een concreet voorbeeld van de beschikbare ruimte of een manier om deze te benutten (*figuur 13*). Het tweede deel bestaat uit twee lijsten. De eerste lijst bevat webpagina's met lesmateriaal gekoppeld aan tijdvakken (*figuur 14*). De tweede lijst bestaat uit interessante vrouwen en niet-westerse personen gekoppeld aan tijdvakken en kenmerkende aspecten (*figuur 15*). Dit deel levert het door docenten gewenste lesmateriaal en maakt hen bewust van het aanzienlijke aanbod van vrouwen- en wereldgeschiedenis met praktische waarde voor hun lessen. Gezamenlijk bedienen de twee delen zowel docenten die structurele verandering van hun curriculumuitvoering voor ogen hebben als docenten die voornamelijk meer materiaal en voorbeelden zoeken.

Principes	#	Ontwerpcriteria
Relevant	1	<i>De handreiking moet streven naar een waardevolle praktijkverbetering.</i>
		Meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis is een waardevolle praktijkverbetering, omdat het zorgt voor een diverser curriculum en daarmee bijdraagt aan het nastreven van bestaande onderwijsdoelen.
	2	<i>De handreiking moet aansluiten op recente inzichten.</i>
		De constatering van het gebrek aan aandacht is gebaseerd op een recente analyse van de onderwijspraktijk, waaronder een analyse van het huidige curriculum, methodeanalyses en een vooronderzoek onder geschiedenisdocenten.
		De waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis is gebaseerd op recente literatuur betreffende de bijdrage van deze geschiedenis aan de huidige doelen van het geschiedenisonderwijs.

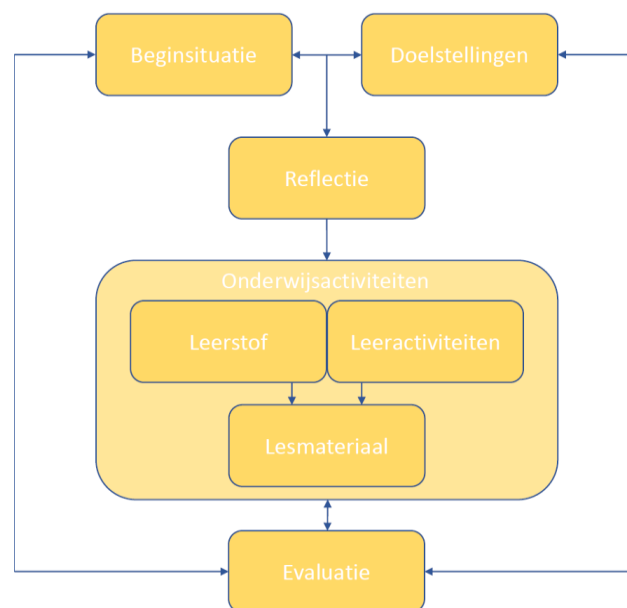
²¹⁰ Leon van Gelder e.a., *Didactische Analyse. Studieboek* (Groningen 1979).

²¹¹ Tijdens het ontwerp van de eerste versie van de handreiking gebruikte ik nog het begrip 'niet-westerse en vrouwelijke perspectieven' in plaats van 'vrouwen- en wereldgeschiedenis'. Dit was bovendien het begrip waar de respondenten dankzij het vooronderzoek bekend mee waren. In de praktijk valt aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven onder aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis. In paragraaf 4.2 ga ik hier uitgebreider op in.

Consistent	3	<i>De handreiking moet duidelijk zijn en logisch samenhangen.</i>
		De handreiking voldoet aan de voorwaarde van <i>constructive alignment</i> . ²¹² Het doel, de inhoud en de evaluatie liggen in lijn met elkaar.
		De lay-out is overzichtelijk en consistent.
		Het taalgebruik is helder en niet-academisch.
Toepasbaar	4	<i>De handreiking mag niet te veel tijd van docenten eisen.</i>
		Door vrouwen- en wereldgeschiedenis te koppelen aan bestaande doelen kunnen docenten aandacht voor deze geschiedenis benaderen als een invulling van (in plaats van aanvulling op) het curriculum.
		De handleiding is zo kort mogelijk gehouden.
		De onderdelen van de handreiking kunnen zo gewenst selectief gebruikt worden.
	5	<i>De handreiking moet bruikbaar zijn voor een meerderheid van docenten.</i>
	De handreiking biedt een lesvoorbereidingsmethode voor docenten die structureel meer aandacht aan vrouwen- en wereldgeschiedenis willen besteden en tips en voorbeelden voor docenten die hun huidige lessen willen aanvullen.	
Effectief	6	<i>De handreiking moet de ruimte in het curriculum voor vrouwen- en wereldgeschiedenis duidelijk maken.</i>
		De handreiking biedt een lesvoorbereidingsmethode waarmee docenten actief kunnen reflecteren op de bestaande ruimte. Daarnaast wordt de invloed van lesmethodes beperkt, omdat deze geen goed beeld geven van de ruimte.
		De handreiking wijst met praktische tips op ruimte waarvan docenten zich mogelijk niet bewust zijn en op mogelijkheden om deze ruimte te benutten.
	7	<i>De handreiking moet de toegevoegde waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis duidelijk maken aan de hand van onderwijsdoelen.</i>
		De lesvoorbereidingsmethode maakt de waarde van aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis duidelijk door deze te koppelen aan het nastreven van de zes onderwijsdoelen uit het hoofdstuk 1.
	8	<i>De handreiking moet bruikbaar lesmateriaal beschikbaar stellen.</i>
		De handreiking biedt een lijst met verwijzingen naar bruikbaar materiaal.
		De handreiking biedt een overzicht met bruikbare historische personages en koppelt hen aan relevante kenmerkende aspecten.

Tabel 13: uitgewerkte ontwerpcriteria voor de handreiking.

Figuur 12:
Aangepast didactische
analysemodel uit de
handreiking.



²¹² Geerts en Van Kralingen, *Handboek*, 106.

Tip:

Hoewel deze stap in principe volgt op de formulering van de leerdoelen, kunnen deze als gevolg van de reflectie nog wel bijgesteld worden om zo de ruimte voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven expliciet duidelijk te maken. Een voorbeeld:

“Leerlingen kunnen 3 kenmerken noemen van een industriële samenleving” wordt “Leerlingen kunnen 3 kenmerken noemen van een industriële samenleving en uitleggen dat deze kenmerken door mannen en vrouwen mogelijk anders werden ervaren.”

Figuur 13: voorbeeld van een praktische tip uit de handreiking.

[De Wereld van de Oost](#)

Informatie en lesmateriaal voor een multiperspectieve benadering van Nederlands-Indië.

Tijdvak 5-10 (informatie), 9-10 (lesmateriaal).

[Digitaal Vrouwenlexicon van Nederland](#)

Biografieën van 2500+ vrouwen voor kennisverwerving en lesmateriaal.

Voornamelijk Tijdvak 4-10.

[F-Site](#)

Opdrachten over westerse en niet-westerse vrouwen.

Alle Tijdvakken.

Figuur 14: selectie van enkele webpagina's met lesmateriaal uit de handreiking.

Tijd van ontdekkers en hervormers

[Wendelmoet Claesdochter](#) (reformatie)

[Juan Garrido](#) (ontdekkingsreizen, Europese expansie)

[Kenau Simonsdochter Hasselaer](#) (Nederlandse Opstand)

[Sofonisba Anguissola](#) (Renaissance)

[Untung Soerapati](#) (Europese expansie, slavenhandel, antkolonialisme)

[Nzinga Mbande](#) (Europese expansie, slavenhandel, wereldwijde handelscontacten)

Figuur 15: selectie van enkele historische personen uit de handreiking.

Hoofdstuk 3 – Resultaten

In dit hoofdstuk bespreek en analyseer ik de evaluatie van de handreiking. Op basis van mijn bevindingen pas ik vervolgens de ontwerpcriteria aan en creëer ik een verbeterde handreiking voor vrouwen- en wereldgeschiedenis.

3.1 – Evaluatie

De handreiking is geëvalueerd door twee focusgroepen: een kleine groep onervaren docenten-in-opleiding en een grotere groep docenten met ervaring. Ik bespreek de resultaten van de twee focusgroepen afzonderlijk.

3.1.1 – Focusgroep docenten-in-opleiding

Deze groep bestond uit vier personen. Zij hebben tijdens een collegebijeenkomst de handreiking bestudeerd en onderling besproken. Ik was niet in staat dit persoonlijk te observeren. Mijn eerste begeleider, Hanneke Tuithof, heeft hun bevindingen mondeling aan mij doorgegeven.²¹³ Hun voornaamste conclusie was dat de handreiking toepasbaar en effectief lijkt, maar dat de lesvoorbereidingsmethode vooral voor onervaren docenten zoals zij geschikt zal zijn. De waarde van de handreiking voor meer ervaren docenten vonden zij moeilijker in te schatten.

3.1.2 – Focusgroep docenten

Deze groep bestond uit 16 personen. Zij hebben op individuele basis de handreiking doorgenomen en de bijbehorende vragenlijst ingevuld (bijlage 10). De vragenlijst bestond uit drie secties. Sectie 1 betrof de toepasbaarheid en effectiviteit van de handreiking en de afzonderlijke onderdelen daarvan: de lesvoorbereidingsmethode, de praktische tips bij de uitleg van de lesvoorbereidingsmethode en de bronnen voor bruikbare websites en interessante personen. Sectie 2 betrof de zes doelstellingen²¹⁴ en de relevantie van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven voor het nastreven daarvan.²¹⁵ Overige vragen stonden in sectie 3. Ik behandel iedere sectie afzonderlijk. In de voetnoten zijn karakteriserende quotes te vinden ter illustratie van de kwalitatieve antwoorden.

²¹³ Het was mijn intentie dat geïnteresseerden in deze groep ook de vragenlijst zouden beantwoorden. Daar was geen gelegenheid voor. Vanwege deze verwachting had ik geen verdere documentatie voorbereid. Omdat hun observaties waardevol zijn, wil ik ze desondanks behandelen.

²¹⁴ 1) Er moet aansluiting zijn op de beginsituatie van leerlingen. 2) Leerlingen moeten kennis hebben van de westerse context van de oriëntatiekennis. 3) Leerlingen moeten een representatief beeld van het verleden bezitten. 4) Leerlingen moeten over historische vaardigheden beschikken. 5) Leerlingen moeten democratisch burgerschap kunnen uitoefenen. 6) Leerlingen moeten zich kunnen ontwikkelen tot subject.

²¹⁵ Zoals beschreven in voetnoot 211 verwijs ik in de handreiking niet naar 'vrouwen- en wereldgeschiedenis' maar naar 'niet-westerse en vrouwelijke perspectieven'.

Sectie 1

Deze sectie bestond uit acht vragen. Docenten werden gevraagd om de toepasbaarheid en effectiviteit van zowel de handreiking als de individuele onderdelen te beoordelen (*diagram 9*). Daarnaast kon er bij ieder tweetal vragen toelichting worden gegeven (*diagram 10*).²¹⁶

Hieruit blijkt dat docenten de handreiking aanmerkelijk meer toepasbaar dan effectief vinden. Dit geldt ook voor de lesvoorbereidingsmethode en de praktische tips. Alleen bij de bronnen liggen deze scores dicht bij elkaar. De tips worden als zeer toepasbaar gezien, maar de bronnen worden het meest effectief geacht om daadwerkelijk meer aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven te realiseren. De lesvoorbereidingsmethode wordt duidelijk het minste gewaardeerd, al krijgen alle onderdelen een positieve score.

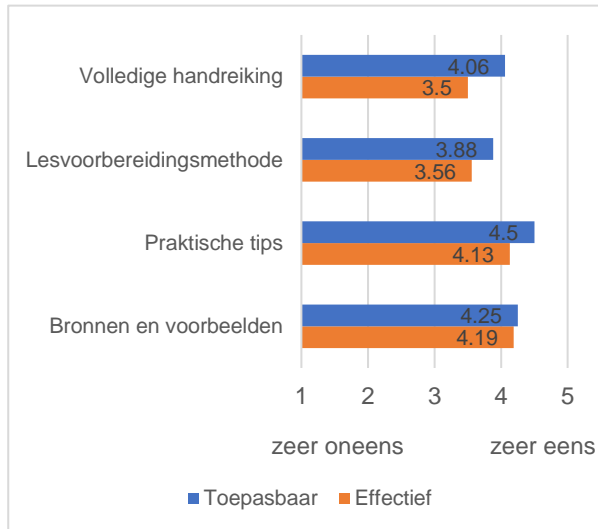


Diagram 9: gemiddelde scores voor de verwachte toepasbaarheid en effectiviteit van de handreiking. (n=16)

In de toelichting onderschrijven de docenten hun waardering voor de bronnen en de tips. Op de lesvoorbereidingsmethode wordt juist relatief veel kritiek geleverd.²¹⁷ Een kleiner aantal docenten is uitgesproken positief over de lesvoorbereidingsmethode, vooral vanwege de reflectiefase en omdat het aanhaakt op een bekend model.²¹⁸ Uit de toelichtende reacties blijkt verder dat concreet uitgewerkte voorbeelden gemist worden. Zeven docenten hadden graag gezien dat de handreiking niet alleen verwijzingen bood maar de eigen adviezen ook had omgezet in lesmateriaal.²¹⁹ Daarnaast wezen vier docenten erop dat de daadwerkelijk effectiviteit van de handreiking afhangt van hoe een docent haar gebruikt.²²⁰ Hiermee benadrukken deze docenten dat zij alleen een oordeel kunnen geven van de *verwachte* toepasbaarheid en effectiviteit van de handreiking.

²¹⁶ Bij het coderen bleken sommige reacties meerdere antwoorden te bevatten. Daarom toon ik zowel het aantal reacties als het aantal antwoorden (n=aantal reacties/aantal antwoorden).

²¹⁷ Bijvoorbeeld: 'Ik denk dat veel uitvoerbaar is maar deels omdat er veel uitleg is die voor mij als basis voelt. Er is maar een bepaald deel van de informatie een echte toevoeging. Vooral de praktische tips, bronnen en namen, zijn heel handig.'

²¹⁸ Bijvoorbeeld: 'Omdat er maar licht wordt afgeweken van het bestaande analysemodel, zie ik een grote toepasbaarheid van het voorgestelde model.'

²¹⁹ Bijvoorbeeld: 'Dit is onderdeel is nuttig. Maar erg jammer dat het allemaal verwijzingen zijn. Mooier zou zijn als je dit deel kunt uitwerken in praktisch materiaal (info, tekstbronnen, beeldbronnen, vragen) voor docenten.'

²²⁰ Bijvoorbeeld: 'De handreiking is zeer inzichtelijk en maakt de stappen die een docent kan nemen duidelijk. De effectiviteit hangt echter altijd af van de toepassing door de docent, ik denk dat de handreiking daardoor niet voor iedere docent toepasbaar of effectief zal zijn.'

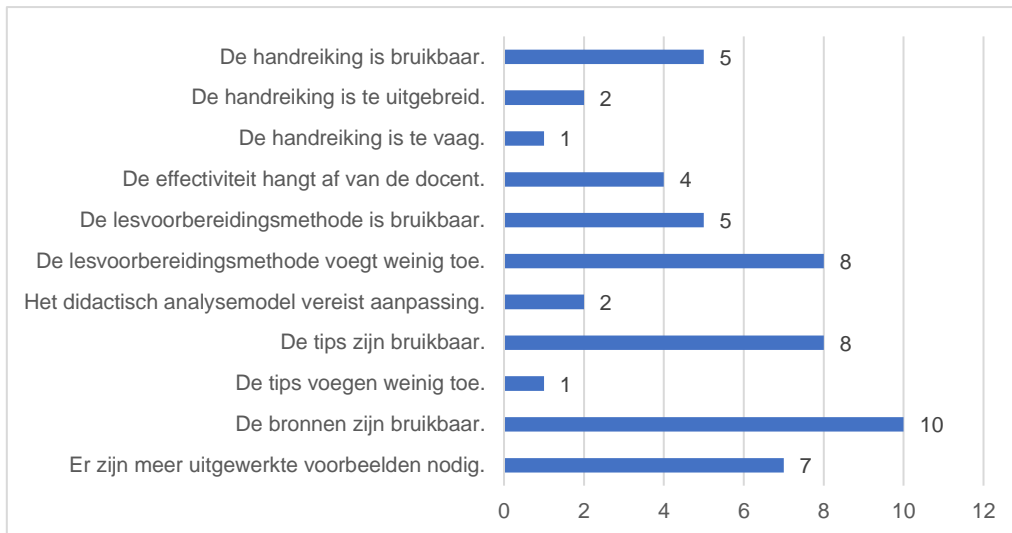


Diagram 10: overzicht van de toelichtende reacties bij sectie 1. (n=39/53)

Sectie 2

Deze sectie bevatte 14 vragen. Bij de eerste 12 werden docenten gevraagd te oordelen over de relevantie van de onderwijsdoelen voor hun eigen onderwijspraktijk en de relevantie van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven voor het nastreven van die doelen (*diagram 11*). Deze vragen sloten aan op de uitleg bij de lesvoorbereidingsmethode, waarin het nastreven van de onderwijsdoelen met behulp van deze perspectieven werd behandeld. Docenten konden bij ieder tweetal vragen toelichting geven (*diagram 13*).

Docenten geven aan alle doelstellingen relevant te vinden. Vooral het bewust maken van de westerse context van het referentiekader en het ontwikkelen van historische vaardigheden worden hoog beoordeeld. Vrije persoonsvorming krijgt de laagste score.²²¹ Docenten zien ten minste enige relevantie van aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven voor het nastreven van alle doelen. Voor het aansluiten bij de beginsituatie van leerlingen en vrije persoonsvorming is deze relevantie het meest beperkt, al zijn de meningen over de laatste sterk verdeeld (*diagram 12*).

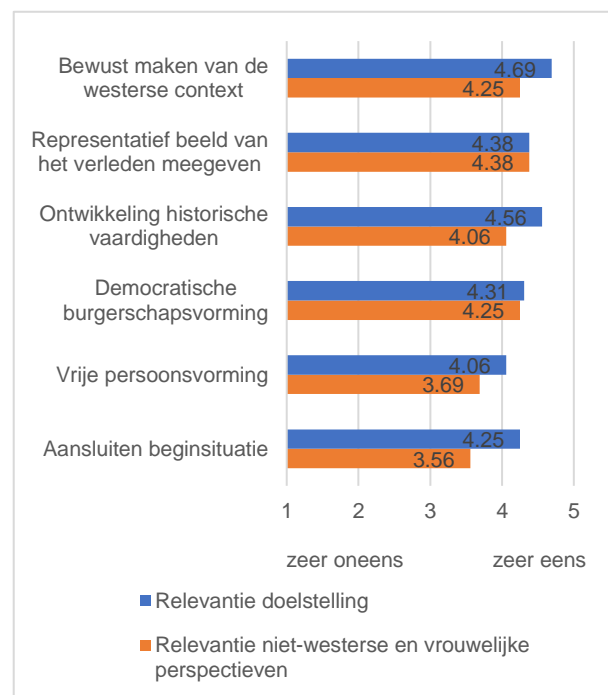


Diagram 11: gemiddelde relevantiescores van de doelstelling en niet-westerse en vrouwelijke perspectieven. (n=16)

²²¹ Vrije persoonsvorming verwijst naast subjectificatie. Ik heb dit begrip in de handreiking gebruikt, omdat ik verwachtte dat het begrip 'subjectificatie' niet bij iedereen bekend zou zijn.

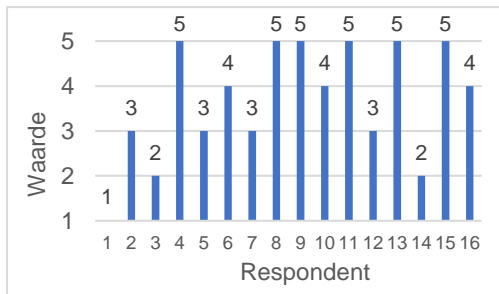


Diagram 12: spreiding van antwoorden bij relevantie niet-westerse en vrouwelijke perspectieven voor vrije persoonsvorming. (n=16)

Hoewel het meegeven van een representatief beeld als relevante doelstelling wordt beschouwd, stellen vier docenten in hun toelichting dat dit doel onbelangrijk en/of onduidelijk is. Vooral het begrip 'representatief' zorg voor verwarring en onvrede.²²² Voor alle doelen wordt de relevantie van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven door één of meerdere docenten benadrukt. Opvallend genoeg doen de meeste docenten dit bij het

aansluiten op de beginsituatie, terwijl de relevantie voor dit onderwijsdoel een relatief lage score kreeg.²²³ De toelichting wordt daarnaast veelvuldig gebruikt om het belang van een onderwijsdoel te benadrukken.²²⁴ Bij de meeste onderwijsdoelen wordt tot slot door minstens één docent aangegeven dat de relevantie van de perspectieven ontbreekt of onduidelijk is. Het grootste aantal doet dit bij de democratische burgerschapsvorming, waarbij er vooral kritiek wordt geuit op de uitleg in de handreiking.²²⁵

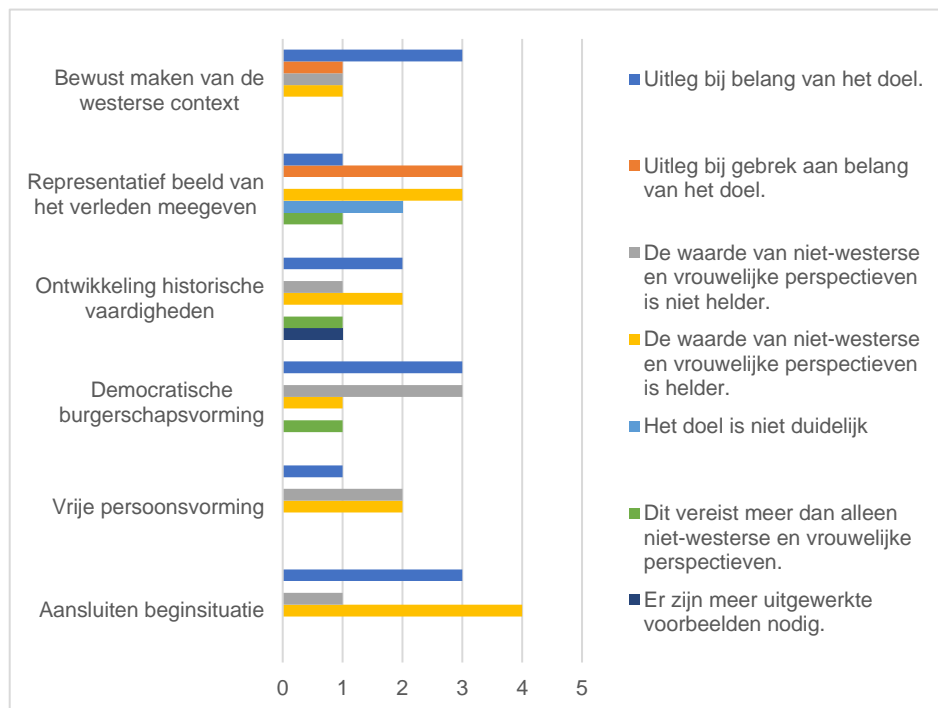


Diagram 13: overzicht van de toelichtende reacties bij de doelstellingen. (n=33/44)

²²² Bijvoorbeeld: 'Ik heb grote moeite met de vraag. Wat betekent 'representatief' hier? Wie wordt gerepresenteerd? Ik geloof niet zo in een representatief beeld. Het multiperspectivisch lesgeven vind ik een betere ambitie.'

²²³ Bijvoorbeeld: 'Leerlingen hebben nu eenmaal hun eigen ervaringen en hun eigen perspectief en willen deze gerepresenteerd zien. Als het perspectief er alleen een is van witte mannen dan wordt, minstens, de helft van de leerlingen al niet gerepresenteerd.'

²²⁴ Bijvoorbeeld: 'De handreiking draagt zeker bij, het besef dat er meer is dan het eigen perspectief en dat dit perspectief ook historische context krijgt is heel belangrijk.'

²²⁵ Bijvoorbeeld: 'Uit je handleiding komt niet naar voren hoe en waarom de andere perspectieven daaraan bijdragen.'

Bij de laatste twee vragen konden docenten aangeven of de handreiking al hun onderwijsdoelen en de volledige waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven omvatte (*diagram 14*). Dit kon eveneens toegelicht worden (*diagram 15*). Beide vragen werden voor meer dan 80% met 'ja' beantwoord. Uit de toelichting blijkt dat twee 'nee'-respondenten de doelstellingen wel degelijk als volledig beschouwen, maar een onderscheid zouden maken in het belang van individuele doelen.²²⁶ Voor de niet-westerse en vrouwelijke perspectieven geven meerdere docenten aan dat er niet zozeer toepassingen ontbreken, maar dat de uitleg van de waarde concreter had mogen zijn.²²⁷

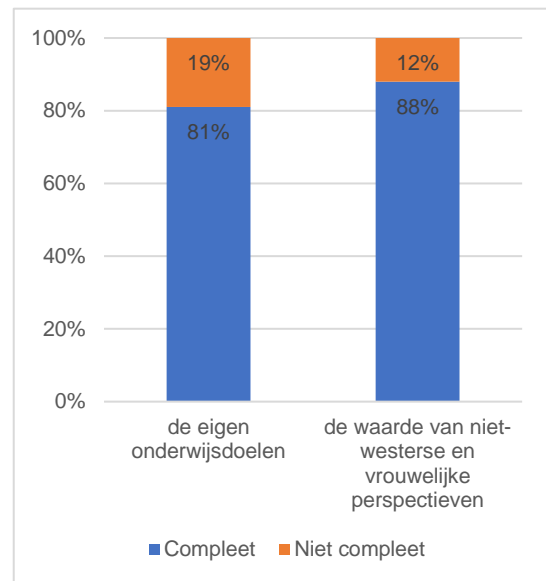


Diagram 14: volledigheid van de handreiking. (n=16)

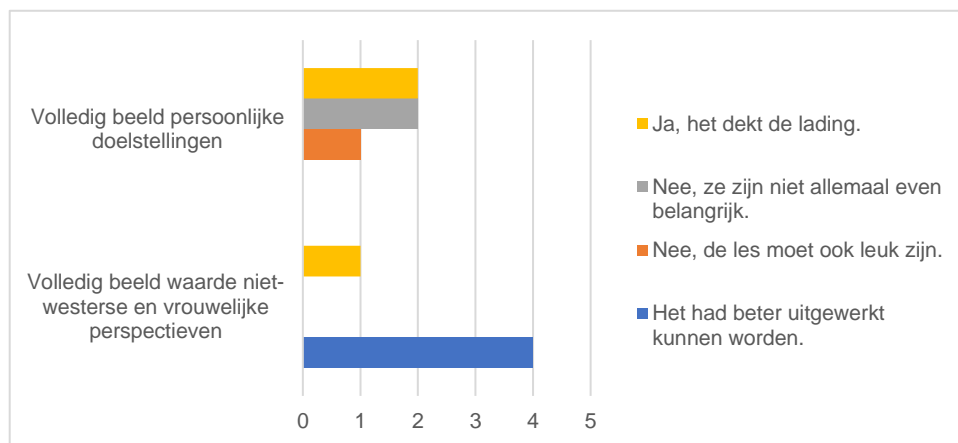


Diagram 15: toelichting bij de volledigheid van de handreiking. (n=10/10)

Sectie 3

Deze sectie bestond uit acht vragen. De eerste twee betroffen het taalgebruik en de vormgeving (*diagram 16*). Beide worden door de docenten als goed gewaardeerd. Dit blijkt ook uit de toelichtende reacties (*diagram 17*).²²⁸ Wel raden enkele docenten

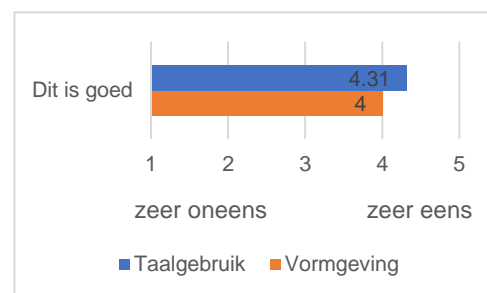


Diagram 16: kwaliteit van het taalgebruik en de vormgeving van de handreiking. (n=16)

²²⁶ Bijvoorbeeld: 'Nee, niet alle doelstellingen zijn voor mij even belangrijk en zijn ook nauwelijks allemaal tegelijk haalbaar in één les.'

²²⁷ Bijvoorbeeld: 'Redelijk, je krijgt er een beeld van maar soms mis je een voorbeeld. Je geeft wel een bronnen- en personenlijst achteraf maar de koppeling mist er af en toe. Soms is dat ook niet nodig om te weten aangezien je dit als docent ook zelf kan of moet uitvinden.'

²²⁸ Bijvoorbeeld: 'Makkelijk leesbaar en heldere vormgeving.'

aan de verschillende componenten meer op te delen.²²⁹ Daarnaast vinden sommigen de tekst wat droog.²³⁰ De derde vraag bevroeg de intentie de handreiking daadwerkelijk te gaan gebruiken (*diagram 18*). Van de docenten is 81% dit van plan. Veruit de meesten, waaronder een 'nee'-respondent', zijn van plan om vooral de bronnen te gebruiken (*diagram 19*).²³¹ Meer concrete voorbeelden zou de handreiking voor twee andere docenten mogelijk wel van toegevoegde waarde maken.²³²

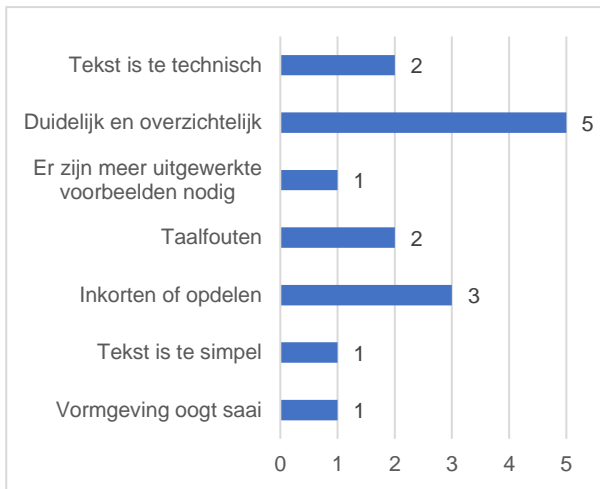


Diagram 17: toelichting bij het taalgebruik en de vormgeving van de handreiking. (n=10/15)

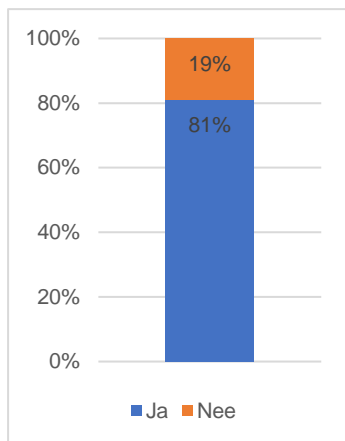


Diagram 18: percentage docenten dat verwacht de handreiking te gaan gebruiken. (n=16)



Diagram 19: overzicht toelichting bij verwacht gebruik van de handreiking. (n=13/15)

Vraag vijf en zes draaiden om de sterkste en zwakste aspecten van de handreiking (*diagram 20 & 21*). Hierbij noemt bijna de helft van de docenten opnieuw de bronnen.²³³ Daarnaast prijzen een kwart van de docenten de tips, de toepasbaarheid en de

²²⁹ Bijvoorbeeld: 'Het is goed te lezen en te volgen. Toch zijn het soms lange stukken tekst met kennis die de meeste docenten weten. Een korte variant kan mogelijk helpen; probeer op sommige pagina's minder tekst te plaatsen of elk onderdeel, zoals bij de reflectie, op een pagina. Daarnaast zou ik de tips, voorbeelden en personen als een apart bestand, een soort gids, toevoegen. Dat is een mooi naslagwerk als docent. Je gaat namelijk niet elke keer die handreiking opnieuw lezen maar die voorbeelden wil je mogelijk wel opzoeken.'

²³⁰ Bijvoorbeeld: 'Het taalgebruik is af en toe wat nadrukkelijk ambtelijk en op afstand van de praktijk.'

²³¹ Bijvoorbeeld: 'Ik zou vooral het laatste gedeelte en de tips gebruiken. Dit zou ik als een soort naslagwerk gebruiken als ik lessen ga voorbereiden.'

²³² Bijvoorbeeld: 'Ik heb al heel veel aandacht voor vrouwengeschiedenis en niet-westerse geschiedenis in mijn lessen, dus ik heb daar nu geen behoefte aan. Mijn pabostudenten zouden het misschien wel handig vinden, maar die hebben meer hulp nodig dan deze handleiding nu biedt.'

²³³ Bijvoorbeeld: 'de historische personages en bronnen'

doordachtheid van de handreiking.²³⁴ Over de zwakke punten is veel minder overeenstemming. Alleen de lengte van de uitleg en het gebrek aan uitgewerkte voorbeelden worden meer dan eens genoemd.²³⁵ Tot slot boden de vierde en zevende vraag uit deze sectie de gelegenheid om respectievelijk overige aanpassingen en laatste opmerkingen te benoemen (*diagram 22*). Hieruit kwam opnieuw naar voren dat docenten het gebrek aan uitgewerkte voorbeelden als een echt gemis zien.²³⁶ De laatste vraag bood enkel de gelegenheid om contactgegevens achter te laten.

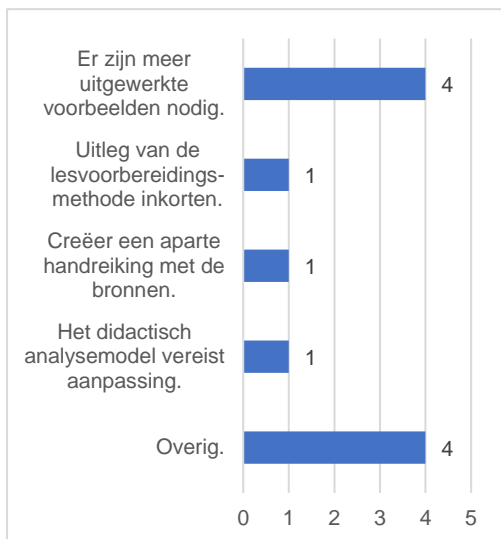


Diagram 22: overige aanpassingen en laatste opmerkingen. (n=11/11)

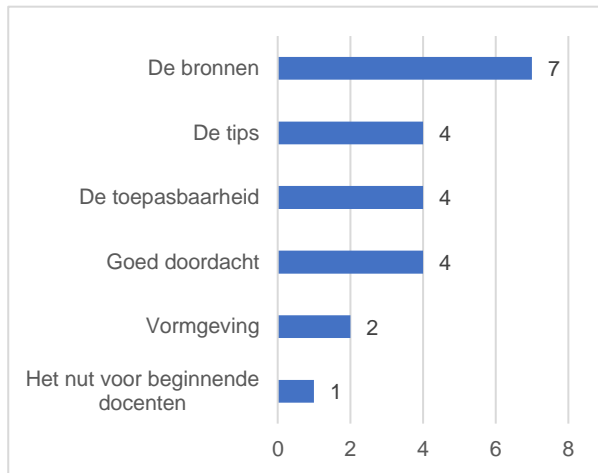


Diagram 20: sterkste punten van de handreiking. (n=16/22)

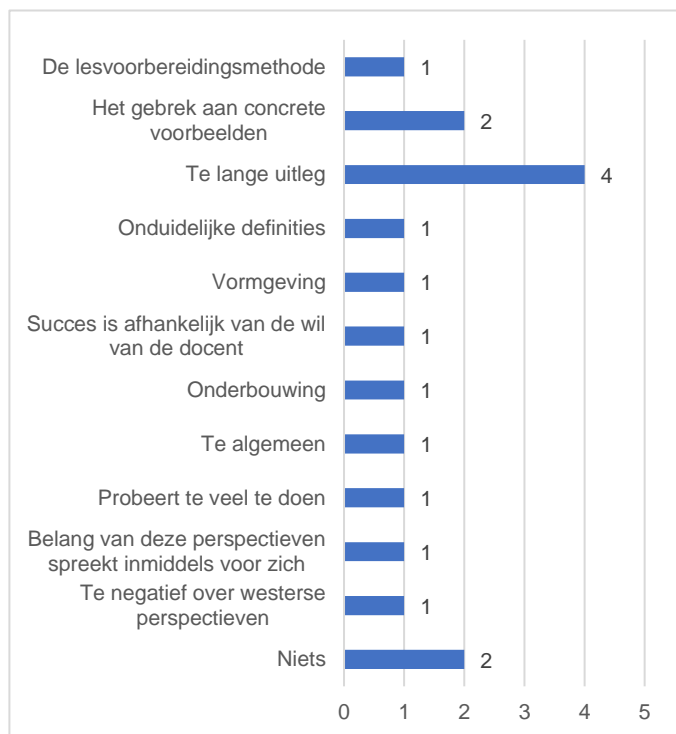


Diagram 21: zwakste punten van de handreiking. (n=16/17)

3.2 – Analyse

De evaluatie door de twee focusgroepen heeft een hoop waardevolle inzichten opgeleverd. Voor een overzichtelijke behandeling duid ik de evaluatie van de ontwerpcriteria per basisprincipe: relevantie, consistentie, toepasbaarheid en effectiviteit (*tabel 14*).

²³⁴ Bijvoorbeeld: 'Het onderwerp zelf is natuurlijk erg sterk en alle bruikbare dingen die je als docent hieruit kan halen. De handreiking komt erg professioneel en doordacht over. Er zijn veel sterke punten in deze handreiking.'

²³⁵ Bijvoorbeeld: 'De soms lange teksten waardoor je geneigd bent om er snel doorheen te gaan en soms de inhoud over te slaan.'

²³⁶ Bijvoorbeeld: 'De historische personen uitwerken in praktisch lesmateriaal.'

Basisprincipe	#	Ontwerpcriteria
Relevant	1	<i>De handreiking moet streven naar een waardevolle praktijkverbetering.</i>
		Docenten vinden meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis, in ieder geval in de vorm van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven, een waardevolle praktijkverbetering.
	2	<i>De handreiking moet aansluiten op recente inzichten.</i>
		Niet geëvalueerd.
Consistent	3	<i>De handreiking moet duidelijk zijn en logisch samenhangen.</i>
		De meeste docenten vinden de handreiking overzichtelijk, goed doordacht en toegankelijk. Sommigen vinden de tekst echter niet uitnodigend.
Toepasbaar	4	<i>De handreiking mag niet te veel tijd van docenten eisen.</i>
		Waar sommige docenten de handreiking compact en overzichtelijk vinden, stellen anderen dat het doornemen van de lesvoorbereidingsmethode te veel tijd kost.
		Docenten vrezen dat het toepassen van het lesmateriaal te veel tijd kost zonder uitgewerkte voorbeelden.
	5	<i>De handreiking moet bruikbaar zijn voor een meerderheid van docenten.</i>
		De onderwijsdoelen zijn volledig en relevant voor alle docenten.
		De tips en bronnen worden breed gewaardeerd, maar de lesvoorbereidingsmethode heeft niet voor iedereen toegevoegde waarde.
		Het toevoegen van uitgewerkte voorbeelden zou de toepasbaarheid van de handreiking voor veel docenten significant verbeteren.
	De lesvoorbereidingsmethode is volgens de focusgroep van docenten-in-opleiding meer geschikt voor hen dan voor ervaren docenten.	
Effectief	6	<i>De handreiking moet de ruimte in het curriculum voor vrouwen- en wereldgeschiedenis duidelijk maken.</i>
		Hoewel docenten over het algemeen zien dat er ruimte in het curriculum is om aandacht te besteden aan vrouwen- en wereldgeschiedenis missen zij praktische voorbeelden die dit meer concreet maken.
	7	<i>De handreiking moet de toegevoegde waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis duidelijk maken aan de hand van onderwijsdoelen.</i>
		Docenten herkennen de waarde niet-westerse en vrouwelijke perspectieven voor het behalen van de doelen. Dit is voor vrije persoonsvorming en aansluiten op de beginsituatie echter aanmerkelijk minder het geval dan voor de andere doelstellingen.
	8	<i>De handreiking moet bruikbaar lesmateriaal beschikbaar stellen.</i>
	Het geboden lesmateriaal wordt zeer gewaardeerd. Het gebrek aan uitgewerkte voorbeelden is echter een groot gemis.	

Tabel 14: evaluatie van ontwerpcriteria.

Zoals beschreven in het vorige hoofdstuk heb ik de invulling van de relevantiecriteria niet expliciet geëvalueerd, omdat deze voldoende is onderbouwd door mijn bevindingen in hoofdstuk 1. Desondanks blijkt uit meerdere reacties van docenten dat het realiseren van meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis een waardevolle praktijkverbetering is. Eén docent is van mening dat het westerse perspectief waardevol is en door de handreiking

onterecht bejegend wordt.²³⁷ De handreiking richt zich echter niet op de inhoud van dit perspectief maar op het gebrek aan alternatieven. Deze docent stelt ook dat het belang van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven oud nieuws is. Dit impliceert dat er geen aansluiting is op recente inzichten. In het vooronderzoek wordt dit belang echter door sommigen nog altijd ontkend. Bovendien richt de handreiking zich naast dit belang ook juist op het daadwerkelijk realiseren van aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis. Ik zie daarom in deze kritiek geen aanleiding voor aanpassingen.

Ook het consistentiecriteria wordt positief beoordeeld. Volgens de docenten steekt de handreiking goed in elkaar en vormt het een overzichtelijk geheel. Een kritiekpunt is het feit dat de uitleg van de lesvoorbereidingsmethode voor sommige docenten te technisch of droog is. De inhoud sluit dus niet volledig aan op de beginsituatie van alle gebruikers, waardoor dit deel van de handreiking minder goed functioneert.

Uit de antwoorden met betrekking tot de toepasbaarheidscriteria is te concluderen dat docenten de handreiking over het algemeen toepasbaar vinden. Over de bruikbaarheid van de lesvoorbereidingsmethode zijn de meningen echter verdeeld. Daarbij stellen verschillende docenten dat het lezen van de uitleg te tijdrovend is. Uit de feedback van de docenten-in-opleiding blijkt eveneens dat de lesvoorbereidingsmethode waarschijnlijk niet voor iedereen even nuttig is. Zij zien vooral een waarde voor onervaren docenten. De tips en bronnen worden meer algemeen gewaardeerd. Hierbij valt op dat de tips het bruikbaarste zijn, maar dat de meeste docenten de handreiking primair zullen beraadslagen voor de bronnen. Dit impliceert dat de tips hun werk al doen bij de eerste keer doorlezen, terwijl de bronnen meer fungeren als naslagwerk en inspiratiebron. Eveneens breed gewaardeerd zijn de zes onderwijsdoelen. De docenten onderschrijven hun relevantie en volledigheid. Een significant minpunt is het gebrek aan uitgewerkt materiaal. Dit lijkt de toepasbaarheid van de handreiking flink te ondermijnen.

Naast toepasbaar vinden docenten de handreiking ook redelijk effectief. Uit de beoordeling van de individuele componenten blijkt wel dat de lesvoorbereidingsmethode opnieuw achterblijft bij de andere twee delen. Verder zien de docenten de relevantie van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven voor het nastreven van hun onderwijsdoelen. De waarde van deze perspectieven voor vrije persoonsvorming en aansluiten op de

²³⁷ '1) Het benadrukken van niet-Westerse en vrouwelijke perspectieven is in het Geschiedenisonderwijs inmiddels wel een beetje het nieuws van gisteren.

2) Het Westers perspectief wordt impliciet als een beperking geschetst. Dit staat me tegen. Ik ben dankbaar dat ik vanuit een westers en democratisch perspectief les mag geven. Het lesgeven vanuit bijvoorbeeld een theocratisch perspectief, meestal afgedwongen, lijkt me zacht gezegd geen pretje. Laten we dus vooral een wat vrolijker geluid over het veel gesmade Westers perspectief laten horen. Kritiek op het westers perspectief lijkt dan wel heel wereldwijs, het is in mijn ogen echter vooral een teken van een wat clichématige, politiek correcte en beperkte visie.'

beginsituatie van leerlingen had volgens sommige docenten wel beter uitgelegd of uitgewerkt moeten worden. Bovendien is niet voor alle docenten duidelijk wat een 'representatief beeld van het verleden' betekent. Dat vereist dus opheldering. Daarnaast zien docenten de ruimte voor vrouwen- en wereldgeschiedenis, maar meer praktische voorbeelden zouden dit nog duidelijker maken. De effectiviteit van de handreiking zou ook toenemen met meer uitgewerkt lesmateriaal.

Tot slot onderschrijven de kritiek en het lof van de docenten het belang van de gekozen ontwerpcriteria. Enkele docenten verwachten bijvoorbeeld dat de handreiking te tijdrovend is, waarmee zij aangeven dat tijd een belangrijk criterium is. De handreiking wordt daarentegen ook geprezen voor de logische opbouw, toepasbaarheid en lesmaterialen, waarmee de waarde van de daaraan gerelateerde criteria wordt bevestigd. Het nut van de handreiking voor alle docenten wordt door de respondenten zelf opgebracht en gewogen. Verder drukken docenten het belang van uitgewerkte voorbeelden onder andere uit in het vermogen om de ruimte voor vrouwen- en wereldgeschiedenis duidelijk te maken en wordt het belang van deze geschiedenis voor het nastreven van verschillende onderwijsdoelen veelvuldig extra benadrukt. De evaluaties hebben dan ook geen indicatie opgeleverd dat er gekozen ontwerpcriteria geschrapt moeten worden. Er is wel aanleiding tot uitbreiding. Daar ga ik in de volgende paragraaf op in.

3.3 – Aangepaste ontwerpcriteria

Een verwachte uitkomst van mijn ontwerponderzoek was een set van ontwerpcriteria voor een handreiking vrouwen- en wereldgeschiedenis. Ik heb de ontwerpcriteria in eerste instantie opgesteld op basis van algemene ontwerpprincipes en mijn bevindingen in hoofdstuk 1. De evaluatie door de focusgroepen bood geen aanleiding om ontwerpcriteria te schrappen of te herformuleren. Er bleken echter twee ontwerpcriteria te ontbreken:

1) Theorie moet waar mogelijk uitgewerkt worden in concrete voorbeelden.

Dit criterium maakt de handreiking toepasbaar. De inclusie van uitgewerkte voorbeelden verduidelijkt de theorie en maakt de toepassing van de theorie en het lesmateriaal makkelijker. Het is zodoende van groot belang voor de toepasbaarheid van de handreiking.

2) Het ontwerp van de handreiking moet uitnodigen tot gebruik.

Dit criterium maakt de handreiking effectief. Zelfs een handreiking met zeer toepasbare adviezen zal in de praktijk niet effectief blijken als gebruikers halverwege stoppen met lezen. Een aantrekkelijke handreiking zal meer gelezen worden, waardoor er meer gelegenheid ontstaat om de curriculumuitvoering door docenten te beïnvloeden.

3.4 – Herontwerp handreiking

De tweede verwachte uitkomst was een praktische handreiking voor vrouwen- en wereldgeschiedenis. Hiervoor heb ik de ontwerpcriteria opnieuw uitgewerkt, inclusief de twee aanwinsten (*tabel 15*). Dit heeft tot een nieuwe handreiking met enkele flinke veranderingen geleid (bijlage 12).

Basisprincipe	#	Ontwerpcriteria
Relevant	1	<i>De handreiking moet streven naar een waardevolle praktijkverbetering.</i>
		De handreiking streeft ernaar meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis in het geschiedenisonderwijs te realiseren.
	2	<i>De handreiking moet aansluiten op recente inzichten.</i>
		De constatering van een gebrek aan vrouwen- en wereldgeschiedenis is gebaseerd op een recente analyse van de onderwijspraktijk. De waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis is gebaseerd op de bijdrage van deze geschiedenis aan de huidige doelen van het geschiedenisonderwijs.
Consistent	3	<i>De handreiking moet duidelijk zijn en logisch samenhangen.</i>
		De handreiking voldoet aan de voorwaarde van <i>constructive alignment</i> . ²³⁸ Het doel, de inhoud en de evaluatie liggen in lijn met elkaar. De lay-out is overzichtelijk en consistent. Het taalgebruik is helder en licht academisch.
Toepasbaar	4	<i>De handreiking mag niet te veel tijd van docenten eisen.</i>
		Door de koppeling aan relevante onderwijsdoelen kunnen docenten vrouwen- en wereldgeschiedenis benaderen als invulling van het curriculum. De handreiking kan zo gewenst makkelijk selectief gebruikt worden.
	5	<i>De handreiking moet bruikbaar zijn voor een meerderheid van docenten.</i>
		De handreiking is opgedeeld in vier delen met ieder een eigen functie, zodat er aansluiting is bij een breed scala van behoeftes.
	6	<i>Theorie moet waar mogelijk uitgewerkt worden in concrete voorbeelden.</i>
	Het stappenplan en tips zijn uitgewerkt in twee voorbeeldlessen. De onderwijsdoelen en bronnen zijn uitgewerkt in een voorbeeldopdracht.	
Effectief	7	<i>De handreiking moet de ruimte in het curriculum voor vrouwen- en wereldgeschiedenis duidelijk maken.</i>
		De handreiking bevat een stappenplan met praktische tips. Hiermee kunnen docenten reflecteren op de ruimte, deze benutten en de invloed van lesmethodes beperken. De handreiking reikt voorbeelden aan waarmee het curriculum ingevuld kan worden.
	8	<i>De handreiking moet de toegevoegde waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis duidelijk maken aan de hand van onderwijsdoelen.</i>
		De handreiking maakt de waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis duidelijk aan de hand van zes onderwijsdoelen: 1. Er moet aansluiting zijn op de beginsituatie van leerlingen. 2. Leerlingen moeten kennis hebben van de westerse context van de oriëntatiekennis. 3. Leerlingen moeten een rijk, complex en volledig beeld van het verleden bezitten. 4. Leerlingen moeten over historische vaardigheden beschikken. 5. Leerlingen moeten democratisch burgerschap kunnen uitoefenen. 6. Leerlingen moeten zich ontwikkelen tot subject.
	9	<i>De handreiking moet bruikbaar lesmateriaal beschikbaar stellen.</i>
		De handreiking bevat een lijst met verwijzingen naar bruikbaar materiaal. De handreiking bevat een overzicht met bruikbare historische personages en koppelt hen aan relevante kenmerkende aspecten. De handreiking bevat een uitgewerkte voorbeeldopdracht en twee voorbeeldlessen.

²³⁸ Geerts en Van Kralingen, *Handboek*, 106.

	10	Het ontwerp van de handreiking moet uitnodigen tot gebruik.
		De handreiking inleiding biedt een duidelijk overzicht van de functies van de handreiking, zodat voor docenten helder is wat ze er aan hebben.
		De handreiking bevat afbeeldingen, praktische voorbeelden en vlotte tekst.

Tabel 15: uitgewerkte ontwerpcriteria voor herontwerp van de handreiking.

Ten eerste heb ik de handreiking opgedeeld in vier delen (*tabel 16*). Het eerste deel is voornamelijk theoretisch, maar ieder volgend deel sluit directer aan op de praktijk. De delen zijn ook goed afzonderlijk te gebruiken. Doordat ik de inhoud van ieder deel heb beschreven, weten docenten waar ze terecht kunnen op basis van hun eigen behoeftes (*figuur 16*). Hierdoor is de handreiking van waarde voor alle docenten. Ten tweede heb ik twee voorbeeldlessen en een voorbeeldopdracht toegevoegd. Volgens docenten zou een concretere uitwerking van de theorie en uitgewerkt lesmateriaal de handreiking namelijk veel bruikbaar maken. De lessen zijn een uitwerking van mijn lesvoorbereidingsmethode. Mijn onderzoek heeft echter geen ontwerpcriteria voor een opdracht voortgebracht. Daarom heb ik een bestaande opdracht — ontworpen volgens de criteria van Actief Historisch Denken — als uitgangspunt genomen.²³⁹ Met behulp van een beoordelingsstrategie heb ik vervolgens enkele inhoudelijke aanpassingen gemaakt.²⁴⁰ Deze opdracht dient zo ook als voorbeeld voor hoe docenten zelf materiaal kunnen aanvullen met vrouwen- en wereldgeschiedenis. Ten derde heb ik het begrip ‘niet-westerse en vrouwelijke perspectieven’ vervangen met ‘vrouwen- en wereldgeschiedenis’. Hiermee sluit dit herontwerp beter aan op mijn onderzoek dan de eerdere versie. Ten vierde heb ik de lesvoorbereidingsmethode omgezet naar een stappenplan (*figuur 17*). Dit maakt de methode gebruiksvriendelijker en moet de toepasbaarheid en effectiviteit vergroten. Ik heb ook een lesvoorbereidingsformulier ontworpen om het stappenplan verder te begeleiden (*figuur 18*). Tot slot heb ik afbeeldingen en meer praktische voorbeelden toegevoegd (*figuur 19*). Daarnaast heb ik de tekst vlotter herschreven. Zodoende nodigt de handreiking meer uit tot gebruik.

De handreiking is het einderesultaat van de tweede ontwerpfasen. De basis hiervoor is gelegd in het theoretisch kader en vooronderzoek van de oriëntatiefase. De daaropvolgende ontwerpfasen bracht een eerste handreiking voort die tijdens de onderzoeksfase door twee focusgroepen is geëvalueerd. Tijdens diezelfde onderzoeksfase heb ik de resultaten van deze evaluatie geanalyseerd. Vervolgens kon ik het herontwerp vormgeven. Dit onderzoek heeft mij in staat gesteld om enkele waardevolle conclusies te trekken. Deze zet ik in het volgende hoofdstuk uiteen.

²³⁹ Arnoud Aardema, Harry Havekes en Jan de Vries, *Leerlingen construeren het verleden*. Actief Historisch Denken Deel 3 (Boxmeer Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie) 84-95.

²⁴⁰ Jens Lenders, Aron Borger en Annemieke Verharen, ‘Beter goed gejat dan slecht bedacht? Een beoordelingsstrategie voor lesmateriaal van collega’s. *Kleio* 62 (2021) 3, 59-61.

Deel 1: Theorie	
Doel	Uiteenzetten van de toegevoegde waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis aan de hand van zes onderwijsdoelen. Het is vooral geschikt voor docenten die graag willen reflecteren op het hoe en waarom van vrouwen- en wereldgeschiedenis.
Doelgroep	Docenten die graag willen reflecteren op het hoe en waarom van vrouwen- en wereldgeschiedenis.
Uitleg	Door de doelen een eigen deel te geven, kon ik meer diepgang aanbrengen en hun relatie met vrouwen- en wereldgeschiedenis beter uitleggen. Daarbij refereer ik nu ook naar relevante literatuur ter onderbouwing. Ik heb extra aandacht besteed aan democratische burgerschapsvorming en subjectificatie, omdat deze het minst gewaardeerd werden. Daarnaast heb ik bij de derde doelstelling het concept 'een representatief beeld' vervangen met 'een rijk, complex en volledig beeld', aangezien de oorspronkelijke formulering tot verwarring leidde.
Deel 2: Stappenplan	
Doel	Het realiseren van meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis in vijf stappen, ondersteund met praktische tips.
Doelgroep	Docenten die begeleiding zoeken bij het herkennen en benutten van de ruimte voor vrouwen- en wereldgeschiedenis.
Uitleg	Hoewel sommige docenten de lesvoorbereidingsmethode waardeerden, werd dit component het slechtste beoordeeld. Enkele docenten wezen erop dat de methode niet praktisch genoeg was. Dit heb ik verbeterd door de methode om te zetten in een concreet stappenplan met meer voorbeelden uit de praktijk.
Deel 3: Inspiratie	
Doel	Aanbieden van handige websites en voorbeelden van interessante vrouwen en niet-Europese personen.
Doelgroep	Docenten die zich willen laten inspireren of concrete informatie en opdrachten zoeken.
Uitleg	Vanwege de grote waardering voor dit component heb ik hier weinig verandering aangebracht. Doordat ik hier een apart deel van heb gemaakt, kunnen docenten die hier voornamelijk van gebruik willen maken het snel terugvinden. Dit moet de bruikbaarheid van de handreiking voor hen vergroten.
Deel 4: Lesmateriaal	
Doel	Aanbieden van uitgewerkte lesplannen en een opdracht.
Doelgroep	Docenten die lesmateriaal zoeken dat meteen bruikbaar is of als voorbeeld kan dienen voor de ontwikkelingen van hun eigen lesmateriaal.
Uitleg	De lessen zijn een uitwerking van het stappenplan en dragen daarmee bij aan de effectiviteit daarvan. De opdrachten maken gebruik van de historische personages, zodat duidelijk wordt hoe deze effectief in een les geïncorporeerd kunnen worden. De lessen en de opdrachten sluiten aan op de onderwijsdoelen.
Bijlage	
Doel	Aanbieden van nuttig materiaal dat geen plek had binnen de vier delen.
Doelgroep	Geen specifieke doelgroep.
Uitleg	De bijlage bevat een lesvoorbereidingsformulier dat zelfstandig of samen met het stappenplan gebruikt kan worden. Ik heb het ontwerp simpel gehouden, zodat docenten het makkelijk kunnen namaken als zij het niet kunnen kopiëren. De bijlage bevat eveneens het originele en aangepaste didactische analysemodel voor docenten die het model achter het stappenplan willen bestuderen.

Tabel 16: Overzicht van de opmaak van de handreiking.

Deel 1: Theorie

Dit deel gaat aan de hand van zes onderwijsdoelen in op de waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis voor het geschiedenisonderwijs.

Dit deel is vooral geschikt voor docenten die graag willen reflecteren op het hoe en waarom van vrouwen- en wereldgeschiedenis.

Figuur 16: voorbeeld van de beschrijving van één van de delen van de handreiking



Figuur 17: stappenplan uit de handreiking.

Lesvoorbereidingsformulier

Naam		Klas		Datum	
Beginsituatie					
Lesdoelen					
Reflectie					
Leerstof					

Figuur 18: Onderdeel van het lesvoorbereidingsformulier uit de handreiking.

1.3 – Leerlingen moeten een rijk, complex en volledig beeld van het verleden bezitten

Er wordt wel eens gesteld dat er in het historisch narratief geen plek is voor vrouwen of actoren van buiten Europa. Geschiedenis gaat immers vooral over machthebbers en in het Westen waren dat nou eenmaal mannen van Europese komaf. Daar is echter wel wat tegenin te brengen. *Weinig* machtige vrouwen



Figuur 19: voorbeeld van het gebruik van afbeeldingen in de handreiking.

Hoofdstuk 4 – Conclusie & discussie

In dit hoofdstuk presenteer ik de conclusies van mijn onderzoek. Daarbij geef ik antwoord op de onderzoeksvraag: *aan welke criteria moet een handreiking voor geschiedenisdocenten voldoen om meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis mogelijk te maken?* Ook behandel ik andere implicaties van mijn onderzoek. Vervolgens ga ik in op enkele kanttekeningen, mogelijkheden voor verder onderzoek en aanbevelingen voor de praktijk.

4.1 – Conclusie

Mijn scriptie is het verslag van een ontwerponderzoek. Ik begon dit onderzoek met een duidelijk doel: bijdragen aan het realiseren van meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis in het Nederlandse voortgezet geschiedenisonderwijs. Hiervoor heb ik eerst de theoretische en praktische context van vrouwen- en wereldgeschiedenis in het geschiedenisonderwijs uitgebreid bestudeerd en beschreven. Ik heb laten zien dat vrouwen- en wereldgeschiedenis — gedefinieerd als geschiedenis die getuigt van de historische aanwezigheid van vrouwen en niet-Europese actoren met agentschap — een kleine rol spelen in het geschiedenisonderwijs. De verplichte aandacht in het geschreven curriculum is beperkt. Er ligt wel ruimte om meer te doen met deze geschiedenis, maar deze wordt in de praktijk niet benut. Lesmethodes wijken weinig af van de verplichte materie. Veel docenten zouden graag meer willen doen met vrouwen- en wereldgeschiedenis, maar zijn zich niet altijd bewust van de mogelijkheden of voelen zich hier niet toe in staat door een gebrek aan tijd en lesmateriaal. Dit ondersteunt de stelling van Van der Kooij en Van der Schans dat docenten de inhoud van lesmethodes als een voorgeschreven curriculum zien.²⁴¹

Ik heb daarnaast aangetoond dat het gebrek aan vrouwen- en wereldgeschiedenis met recht een gemis mag worden genoemd. Aandacht voor deze geschiedenis zou het geschiedeniscurriculum namelijk diverser maken. Hierdoor zou het verleden beter gerepresenteerd worden, komt er meer aandacht voor tegenstellingen en ongelijkheid en ontstaat er meer ruimte voor multiperspectiviteit. Hiermee draagt meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis bij aan het behalen van zes onderwijsdoelen met betrekking tot de beginsituatie van leerlingen en de drie doeldomeinen van Biesta (*tabel 17*).²⁴² Deze bevinding onderschrijft de urgentie van mijn onderzoek.

Verder heb ik aangetoond dat het aanpassen van de curriculumuitvoering door geschiedenisdocenten mogelijkheden biedt voor het realiseren van meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis. Dat is ook het geval voor het aanpassen van het

²⁴¹ Van der Kooij en Van der Schans (red.), *Bij de Tijd* 3, 13.

²⁴² Biesta, 'Risking Ourselves', 91.

geschreven curriculum en de lesmethodes, maar dit zijn langzamere en onzekerdere processen. Bij de methodes spelen er bovendien beperkende financiële overwegingen mee.

#	Onderwijsdoelen
1	Er moet aansluiting zijn op de beginsituatie van leerlingen.
2	Leerlingen moeten kennis hebben van de westerse context van de oriëntatiekennis.
3	Leerlingen moeten een representatief beeld van het verleden bezitten.
4	Leerlingen moeten over historische vaardigheden beschikken.
5	Leerlingen moeten democratisch burgerschap kunnen uitoefenen.
6	Leerlingen moeten zich kunnen ontwikkelen tot subject.

Tabel 17: Onderwijsdoelen waar aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis aan bijdraagt.

Voor mijn onderzoek heb ik op basis van deze bevindingen een handreiking voor docenten ontworpen die hen helpt om meer aandacht te besteden aan vrouwen- en wereldgeschiedenis. Deze handreiking is door twee focusgroepen geëvalueerd (docenten en docenten-in-opleiding). Dit onderzoek heeft aangetoond dat docenten de handreiking relevant, consistent, toepasbaar en effectief vinden. Op basis daarvan concludeer ik dat zij het aanpassen van hun curriculumuitvoering met een handreiking als een vruchtbare methode zien voor het realiseren van meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis. Een handreiking kan de ruimte voor deze geschiedenis duidelijk maken, docenten in staat stellen deze ruimte te benutten en bruikbaar lesmateriaal leveren. Het onderzoek heeft ook tien ontwerpcriteria opgeleverd waaraan een dergelijke handreiking moet voldoen (tabel 18). Hiermee heb ik de onderzoeksvraag beantwoord. Aan de hand van deze criteria heb ik een nieuwe handreiking ontworpen waarmee docenten hun curriculumuitvoering daadwerkelijk kunnen veranderen.²⁴³ Op deze manier heb ik voldaan aan mijn doel om bij te dragen aan het realiseren van meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis in het Nederlandse voorgezet geschiedenisonderwijs.

Basisprincipe	#	Ontwerpcriteria
Relevant	1	De handreiking moet streven naar een waardevolle praktijkverbetering.
	2	De handreiking moet aansluiten op recente inzichten.
Consistent	3	De handreiking moet duidelijk zijn en logisch samenhangen.
Toepasbaar	4	De handreiking mag niet te veel tijd van docenten eisen.
	5	De handreiking moet bruikbaar zijn voor een meerderheid van docenten.
	6	Theorie moet waar mogelijk uitgewerkt worden in concrete voorbeelden.
Effectief	7	De handreiking moet de ruimte in het curriculum voor vrouwen- en wereldgeschiedenis duidelijk maken.
	8	De handreiking moet de toegevoegde waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis duidelijk maken aan de hand van onderwijsdoelen.
	9	De handreiking moet bruikbaar lesmateriaal beschikbaar stellen.
	10	Het ontwerp van de handreiking moet uitnodigen tot gebruik.

Tabel 18: ontwerpcriteria voor een docentehandreiking vrouwen- en wereldgeschiedenis.

²⁴³ Zie pagina 57-60 voor details.

Mijn onderzoek heeft nog enkele andere implicaties. Docenten bevestigen dat de zes onderwijsdoelen waar aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis aan bijdraagt allemaal relevant voor hen zijn en dat er geen doelen ontbreken. Een interessant detail is dat het contextualiseren van het westerse perspectief en de ontwikkeling van vaardigheden het belangrijkste worden gevonden. Dit onderschrijft onderzoek van Bjorn Wansink e.a. waaruit bleek dat docenten het meeste belang hechten aan '*critical/explanatory*' en '*constructivist*' doelstellingen, oftewel het leren van historische vaardigheden en bewustwording van het bestaan van meerdere perspectieven.²⁴⁴ Het ondermijnt daarentegen de recente suggestie van vakdidacticus Matthijs Wieldraaijer in vakblad Kleio dat socialisatie het belangrijkste doel van het geschiedenisonderwijs zou zijn.²⁴⁵ Docenten vinden het onderwijsdoel dat daaronder valt — het ontwikkelen van democratisch burgerschap — minder belangrijk.

Daarnaast bevestigen docenten de waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis voor het behalen van de onderwijsdoelen. Deze uitkomst zet zich af tegen de visie van Bas Kromhout dat het 'standaard historisch verhaal' met weinig aandacht voor vrouwen voldoende representatief is voor het verleden.²⁴⁶ Ook de kritische blik van Pieter Emmer op de waarde van meer diversiteit in het kader van de herijkte Canon vindt in dit onderzoek geen wederhoor.²⁴⁷

4.2 – Discussie

Er zijn een aantal kanttekeningen te plaatsen bij mijn conclusies. Een belangrijk punt is de generaliseerbaarheid van mijn bevindingen. Mijn onderzoek richtte zich specifiek op het realiseren van meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis door docenten in het Nederlands voortgezet geschiedenisonderwijs, waarbij hun curriculumuitvoering wordt beperkt door een gebrek aan kennis over de mogelijkheden en een gebrek aan tijd en lesmateriaal om deze te benutten. Mijn conclusies betreffende de handreiking en de ontwerpcriteria zijn daarom alleen binnen deze context toepasbaar.²⁴⁸ In theorie is het wel mogelijk om de ontwerpcriteria op *case-by-case* basis te generaliseren.²⁴⁹ Dit betekent dat de ontwerpcriteria aangepast kunnen worden voor een gerelateerde onderzoeks- of onderwijscontext. Hier ligt een aanknopingspunt voor een vervolgonderzoek. De

²⁴⁴ Wansink e.a., 'Epistemological tensions', 17.

²⁴⁵ Wieldraaijer, 'Historisch', 18.

²⁴⁶ Kromhout, 'De meeste schoolboeken', 45.

²⁴⁷ Emmer, 'Sla maar over', 66-68.

²⁴⁸ Deze beperking geldt in mindere mate voor de relevantie- en consistentiecriteria, omdat deze zijn gebaseerd op algemene ontwerpprincipes.

²⁴⁹ Eileen Thomas en Joan K. Magilvy, 'Qualitative Rigor or Research Validity in Qualitative Research', *Journal for Specialists in Pediatric Nursing* 16 (2011), 151-155, aldaar 153.

ontwerpcriteria zouden bijvoorbeeld aangepast kunnen worden voor een onderzoek naar het realiseren van meer aandacht voor LHBTIQ-geschiedenis. Een dergelijk onderzoek zou inzichten opleveren over de generaliseerbaarheid van de ontwerpcriteria en de onderwijspraktijk verbeteren door meer aandacht te realiseren voor een onderwerp dat waarschijnlijk net zoals vrouwen- en wereldgeschiedenis kan bijdragen aan het nastreven van onderwijsdoelen.

Een tweede punt is de betrouwbaarheid en validiteit van mijn onderzoek. Om deze aan te tonen heb ik iedere genomen stap uitgelegd en verantwoord.²⁵⁰ Deze verantwoording heb ik in bijlage 13 samengevat in een *audit trail*.²⁵¹ De evaluatie daarvan door een medestudent staat in bijlage 14. Er is desalniettemin ruimte voor verbetering. Er zit namelijk een inconsistentie in mijn onderzoek. Ik begon deze scriptie oorspronkelijk als een onderzoek naar niet-westerse en vrouwelijke perspectieven. In de loop van mijn onderzoek bleek dat het begrip 'vrouwen- en wereldgeschiedenis' beter aansloot bij de definitie die ik in de praktijk hanteerde. Het vooronderzoek en een deel van de ontwerpfase waren op dat moment al afgerond. Daarnaast was de docentenfocushoofdgroep door het vooronderzoek al bekend met de oorspronkelijke terminologie. Deze terminologie komt daarom zowel terug in het vooronderzoek als in de handreiking en bijbehorende vragenlijst. Hierdoor sluit wat ik onderzocht heb niet volledig aan bij wat ik heb willen onderzoeken.²⁵² Ik ben met dit probleem omgegaan door zo duidelijk mogelijk weer te geven over welk begrip ik schreef. Wanneer ik in mijn analyse 'meer aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven' heb geïnterpreteerd als 'meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis' heb ik dit eveneens aangegeven. Omdat vrouwen- en wereldgeschiedenis daarnaast niet-westerse en vrouwelijke perspectieven omvatten en de begrippen bovendien vaak door elkaar gebruikt worden, heb ik het verantwoord geacht om dit toch onderzoek te gebruiken voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Dat neemt niet weg dat woordgebruik van invloed is op de antwoorden van respondenten. Het is dan ook mogelijk dat een eerdere toepassing van 'vrouwen- en wereldgeschiedenis' tot andere onderzoeksuitkomsten had geleid. Consistente terminologie zou daarom een meer valide onderzoek hebben betekend.

Daarnaast sloot mijn onderzoeksmethode niet volledig aan bij mijn onderzoeksvraag. Een evaluatie door focusgroepen kan namelijk alleen de *verwachte* toepasbaarheid en effectiviteit van een product aantonen.²⁵³ Om de *daadwerkelijke* criteria voor een handreiking voor vrouwen- en wereldgeschiedenis te bepalen is een veldonderzoek nodig

²⁵⁰ Thomas en Magilvy, 153-154.

²⁵¹ Sanne Akkerman e.a., 'Auditing Quality of Research in Social Sciences', *Quality & Quantity. International Journal of Methodology* 42 (2008) 2, 257-274, aldaar 261-268.

²⁵² Chromy, 'Survey Sampling', 646.

²⁵³ Plomp, 'Educational Design Research', 28-29.

waarin de handreiking over langere tijd wordt uitgeprobeerd. Bovendien bestond de docentenfocushoep volledig uit docenten met enige interesse in vrouwen- en wereldgeschiedenis. Zij waren dus niet volledig representatief voor alle docenten.²⁵⁴ Een langdurig veldonderzoek onder een grote en diverse groep docenten was — onder andere vanwege de COVID-19 pandemie — niet haalbaar binnen de context van deze scriptie maar zou de validiteit zeker versterkt hebben.

Daar komt bij dat een ontwerponderzoek vaak meerdere evaluatierondes bevat, waarmee de uitkomsten van het onderzoek steeds verder aangepast en verfijnd kunnen worden.²⁵⁵ Mijn ontwerp heeft slechts twee rondes doorlopen: één evaluatieronde van een prototype en één evaluatieronde van het product. De handreiking en ontwerpcriteria zijn daarna aangepast maar niet opnieuw geëvalueerd. Zij komen dus voort uit empirisch onderzoek, maar zijn daar zelf niet meer aan onderworpen. Daarnaast is de aansluiting van de handreiking op recente inzichten nooit extern geëvalueerd. Een evaluatie van het prototype door een expert op dit gebied en een extra ontwerpronde met een evaluatie van de onderzoeksresultaten zouden dan ook een betrouwbaarder onderzoek hebben opgeleverd. Deze kanttekeningen bij de betrouwbaarheid en validiteit zouden echter grotendeels verholpen kunnen worden met een vervolgonderzoek. Een langdurig veldonderzoek zou bijvoorbeeld de huidige ontwerpcriteria aan een extra evaluatieronde onderwerpen en hun daadwerkelijke toepasbaarheid en effectiviteit aantonen. Als dat onderzoek gebruik maakt van de herontworpen handreiking waarin de terminologie overeenstemt met de onderzoeksvraag zouden de resultaten ook meer valide zouden zijn. Een vervolgonderzoek naar de herontworpen handreiking is daarom aangeraden.

Een derde punt heeft betrekking op enkele keuzes die ik heb gemaakt in mijn theoretisch kader. Om de waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis voor het geschiedenisonderwijs aan te tonen, heb ik de doeldomeinen van Biesta uitgewerkt in specifieke onderwijsdoelen. Doordat de doeldomeinen overlappen, is mijn categorisatie van de onderwijsdoelen echter niet onomstreden. Zo heb ik de ontwikkeling van historische vaardigheden behandeld bij het doeldomein kwalificatie, maar beargumenteert Wieldraaijer dat dit doel in sommige gevallen meer aan het doeldomein socialisatie toebehoort.²⁵⁶ Bij mijn behandeling van socialisatie heb ik daarnaast uitsluitend de ontwikkeling van kritisch-democratisch burgerschap besproken, omdat de meeste docenten de voorkeur hebben voor deze vorm. In zowel de maatschappij als de politiek bestaat er echter een verlangen naar

²⁵⁴ Chromy, 'Survey Sampling', 644.

²⁵⁵ Plomp, 'Educational Design Research', 17, 23.

²⁵⁶ Wieldraaijer, 'Historisch', 14-18.

een collectieve culturele identiteit als fundament voor sociale cohesie.²⁵⁷ Vanuit dit oogpunt had ik beter de ontwikkeling van adaptief burgerschap kunnen bespreken, aangezien deze vorm beter aansluit op dit verlangen. Hoewel betwijfeld kan worden of een collectieve culturele identiteit daadwerkelijk leidt tot meer sociale cohesie, is ook deze keuze dus niet onomstreden.²⁵⁸

Een laatste punt betreft de uitwerking van ontwerpcriteria in de handreiking. Mijn onderzoek heeft aangetoond dat de inclusie van uitgewerkt lesmateriaal een belangrijke voorwaarde is voor een toepasbare en effectieve handreiking. Daarom heb ik twee voorbeeldlessen en een voorbeeldopdracht toegevoegd. Deze zijn echter niet aan evaluatie onderworpen. De handreiking zou daarnaast gebaat zijn geweest bij de toevoeging van een groter aantal (geëvalueerde) opdrachten, zodat ieder onderwijsdoel ten minste één keer concreet was uitgewerkt. Het creëren van meerdere geëvalueerde opdrachten was echter niet haalbaar binnen het kader van deze scriptie.

4.3 – Aanbevelingen voor curriculumontwikkelaars en docenten

Tot slot kan ik nog enkele aanbevelingen doen. In hoofdstuk 1 beargumenteerde ik dat aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis geen prioriteit vormt voor docenten bij de keuze voor een lesmethode. Daar is naar mijn weten echter geen recent onderzoek naar gedaan. Een opiniepeiling onder docenten over de belangrijkste selectiecriteria voor geschiedensismethodes — met specifieke aandacht voor het belang van vrouwen- en wereldgeschiedenis — zou daarom een lacune in de bestaande kennis opvullen. Dit zou van waarde zijn voor zowel uitgevers als onderzoekers met interesse in deze geschiedenis.

Daarnaast kan ik een aanbeveling doen voor curriculumherziening. Hoewel dit een langzaam en onzeker proces is, biedt deze benadering wel mogelijkheden op de lange termijn. Het huidige curriculum laat ruimte voor eigen invulling door docenten, maar deze aanpak leent zich in de praktijk niet goed voor aandacht voor geschiedenis die geen onderdeel vormt van het verplichte curriculum. Het opnemen van meer vrouwen- en wereldgeschiedenis in de eindtermen of examensyllabi is daarom aanbevolen. Zo kan er bijvoorbeeld gedacht worden aan de ontwikkeling van een historische context

²⁵⁷ Grever, 'Plurality', 31–34.

²⁵⁸ Volgens Stefan Berger is deze benadering contraproductief, omdat een collectieve identiteit onderscheid vereist tussen de 'zelf' en de 'ander'. Mensen die zich niet met de 'zelf' kunnen identificeren, verworden dus tot de 'ander' en staan daarmee buiten het sociaal collectief. Stefan Berger, *The Past as History. National Identity and Historical Consciousness in Modern Europe* (Basingstoke 2015) 375-378; Volgens Karel van Nieuwenhuyse kan dit zelfs uitmonden in radicalisering. Karel van Nieuwenhuyse, 'Going beyond Eurocentric us-them thinking in history education. Multiperspectivity as a tool against radicalization and for a better intercultural understanding', in: Noël Clycq e.a. (red.), *Radicalisation. A Marginal Phenomenon or a Mirror to Society?* CeMis Migration and Intercultural Studies 4 (Leuven 2019), 215-242, aldaar 225-228.

‘vrouwengeschiedenis’ of het aanvullen van de historische context ‘het Britse Rijk’ met meer niet-Europese subjecten. Cruciaal is dat er daarbij aandacht is voor agentschap van vrouwen en niet-Europese actoren. Als de aankomende herziening van het chronologische referentiekader aansluit op de suggesties van docenten, dan biedt deze aanpassing in ieder geval alvast een kans om op korte termijn voor wereldgeschiedenis meer aandacht te realiseren.²⁵⁹

Met betrekking tot de curriculumuitvoering door docenten raad ik voornamelijk aan dat de ontwikkeling en verspreiding van lesmateriaal voortgezet wordt. Mijn handreiking draagt hier aan bij met een voorbeeldopdracht en een overzicht van websites met lesmateriaal. De beschikbaarheid van bruikbaar lesmateriaal zou echter gebaat zijn bij een continue toestroom van nieuw materiaal. De website ‘F-Site’ is in dat opzicht een lichtend voorbeeld met betrekking tot vrouwengeschiedenis.²⁶⁰ Een echt equivalent hiervan voor wereldgeschiedenis ontbreekt echter nog. De ontwikkeling van een dergelijke website zou dan ook van grote toegevoegde waarde zijn.

De voornaamste aanbeveling die ik kan doen voor docenten is natuurlijk het gebruiken en delen van de handreiking. Die bevat immers de belangrijkste adviezen voor het realiseren van meer aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis door docenten. Zodoende kan het bijdragen aan een bredere bewustwording en benutting van de ruimte voor deze geschiedenis. Vrijwel alle respondenten uit de docentenfocushoofdgroep hebben in ieder geval al aangegeven dat zij de herontworpen handreiking graag zouden ontvangen. Hopelijk zal de handreiking zich vervolgens over het hele veld van het voortgezet geschiedenisonderwijs zal verspreiden.

²⁵⁹ Van Boxtel e.a., *Oriëntatie* 2, 18-20.

²⁶⁰ F-Site, ‘Over F-Site’.

Literatuurlijst

Bronnen

Centraal Bureau voor Statistiek, 'Hoeveel mensen met een migratieachtergrond wonen in Nederland?' (versie 1 december 2021), <https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-asiel-migratie-en-integratie/hoeveel-mensen-met-een-migratieachtergrond-wonen-in-nederland-> (10 december 2021).

College voor Toetsen en Examens, *Geschiedenis havo. Syllabus centraal examen 2022* (2020).

College voor Toetsen en Examens, *Geschiedenis vwo. Syllabus centraal examen 2022* (2020).

Krantenartikelen

Dallinga, Maarten, 'Dino's en korte rokjes worden uit de schoolboeken geweerd', *NRC*, 9 oktober 2021, <https://www.nrc.nl/nieuws/2021/10/08/dinos-en-korte-rokjes-worden-uit-de-schoolboeken-geweerd-a4061168> (5 januari 2022).

Jager, Paul-Kleis, 'Geschiedenis wordt een tijdvak', *Trouw*, 23 februari 2001, <https://www.trouw.nl/nieuws/geschiedenis-wordt-een-tijdvak~bcb11ed1/> (10 december 2021).

Literatuur

Aardema, Arnoud, Harry Havekes en Jan de Vries, *Leerlingen construeren het verleden*. Actief Historisch Denken Deel 3 (Boxmeer Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie).

Akkerman, Sanne, e.a., 'Auditing Quality of Research in Social Sciences', *Quality & Quantity. International Journal of Methodology* 42 (2008) 2, 257-274.

Arendt, Hannah, *Between Past and Future* (New York 2006).

Banks, James, 'Approaches to Multicultural Curriculum Reform', *Trotter Institute Review* 3 (1989) 3, 17-19.

Banks, James, 'The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education', *Educational Researcher* 22 (1993) 5, 4-14.

Berger, Stefan, *The Past as History. National Identity and Historical Consciousness in Modern Europe* (Basingstoke 2015).

Biesta, Gert, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie* (Den Haag 2012).

Biesta, Gert, 'Risking Ourselves in Education. Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited', *Educational Theory* 70 (2020) 1, 89-104.

Bijl, Greetje, 'Genderview Maria Grever. #MeToo-beweging: een historisch keerpunt', *Historica* 41 (2018) 1, 13-18, aldaar 15.

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

Chromy, James, 'Survey Sampling', in: Judith Green e.a. (red.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (Mahwah 2006) 641-654.

Collins, Patricia Hill, en Sirma Bilge, *Intersectionality* (Chicester 2016).

Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, *Verleden, heden en toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming* (2001).

De Jong, Wim, *Van wie is de burger? Omstreden democratie in Nederland, 1945-1985* (Nijmegen 2014).

Eidhof, Bram, *Handboek Burgerschapsonderwijs. Voor het voortgezet onderwijs* (Utrecht/Amsterdam/Den Haag 2020).

Emmer, Pieter, 'Sla maar over. De zwarte bladzijden van de nieuwe Canon', *Kleio* 61 (2020) 6, 68-68.

Even-Zohar, Jonathan, *Wereldgeschiedenis in het Onderwijs. Kwantitatief en comparatief onderzoek naar de niet-westerse component in schoolboeken voor het vak geschiedenis* (Masterscriptie Algemene Geschiedenis, Leiden 2007).

Faun, Henri, Gratiëlla Schipers en Wouter Jacobs, *Inventarisatie educatie geschiedenis voormalig Nederlands-Indië* (2021).

Freire, Paolo, *Pedagogy of the Oppressed* (New York/Londen 2014).

Fuchs, Eckhardt, en Kathrin Henne, 'History of Textbook Research', in: E. Fuchs en A. Bock (red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (New York 2018) 25-56.

Geerts, Walter, en René van Kralingen, *Handboek voor Leraren* (Bussum 2018).

Goldberg, Tsafir, en Geerte Savenij, 'Teaching Controversial Historical Issues', in: Scott Alan Metzger en Lauren McArthur Harris (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (Hoboken 2018), 503-526.

Grever, Maria, 'Plurality, narrative and the historical canon', in: Maria Grever en Siep Stuurman (red.), *Beyond the canon. History for the twenty-first century* (Basingstoke 2007) 31-47.

Grever, Maria, Ben Pelzer en Terry Haydn, 'High school students' views on history', *Journal of Curriculum Studies* 43 (2011) 2, 207-229.

Grever, Maria, en Carla van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum 2014).

Grever, Maria, en Kees Ribbens, *Nationale Identiteit en Meervoudig Verleden* (Amsterdam 2007).

Grever, Maria, en Tina van der Vlies, 'Why national narratives are perpetuated. A literature review on new insights from history textbook research', *London Review of Education* 15 (2017) 2, 286-301.

Grosvenor, Ian, "History for the nation". Multiculturalism and the teaching of history', in: James Arthur en Robert Philips (red.), *Issues in History Teaching* (New York 2000) 148-158.

Hartel, Rémi, en Koen Henskens, 'Identiteitsvorming in de geschiedenisles. Een didactisch stappenplan', *Kleio* 62 (2021) 4, 59-63.

Hartigan-O'Connor, Ellen, en Lisa G. Materson (red.), *The Oxford Handbook of American Women's and Gender History* (Oxford 2018).

Höhne, Thomas, 'Educational Media, Reproduction, and Technology. Towards a Critical Political Economy of Educational Media', in: E. Fuchs en A. Bock (red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (New York 2018) 115-125.

Hornstra, Lisette, e.a., *Motiverend lesgeven. Handleiding voor docenten* (Utrecht 2016).

Huijgen, Tim, e.a., 'Toward a Global Past? The Presence of World History in Dutch History Textbooks and History Teaching', *History Education Research Journal* 14 (2016) 1, 67-80.

Huijgen, Tim en Henri Abbing, 'Naar een globaal verleden? Over de rol van wereldgeschiedenis in lesmethodes en geschiedenislessen', *Kleio* 57 (2016) 6, 31-33.

Kohn, Margareth, en Keally McBride, *Political Theories of Decolonization. Postcolonialism and the Problem of Foundations* (New York 2011).

Kromhout, Bas, 'De meeste schoolboeken deugen. Onderzoek naar zeven lesmethodes', *Historisch Nieuwsblad* 3 (2020) 40-47.

Kropman, Marc, Carla van Boxtel en Jannet van Drie, 'Narratives and Multiperspectivity in Dutch Secondary School History Textbooks', *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 12 (2020) 1, 1-23.

Leenders, Hélène, Wiel Veugelers en Ewoud de Kat, 'Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands', *Cambridge Journal of Education* 38 (2008) 2, 155-170.

Lenders, Jens, Aron Borger en Annemieke Verharen, 'Beter goed gejat dan slecht bedacht? Een beoordelingsstrategie voor lesmateriaal van collega's. *Kleio* 62 (2021) 3, 59-61.

Logtenberg, Albert, Elise Storck en Bjorn Wansink, 'Geschiedenis', in: Fred Janssen, Hans Hulshof en Klaas van Veen (red.), *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering* (Leiden/Groningen 2018) 143-170.

Lozana Parra, Saro, Cok Bakker en Lucien van Liere, 'Practicing democracy in the playground. Turning political conflict into educational friction', *Journal of Curriculum Studies* 53 (2021) 1, 32-46.

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

McKenney, Susan, en Thomas Reeves, 'Educational Design Research', in: J. Michael Specter e.a., *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (New York 2014) 131-140.

Mesman, Judi e.a., *Representatie en stereotypering van vrouwen en mannen in schoolboeken voor de brugklas* (Leiden 2019).

Nieveen, Nienke, en Elvira Folmer, 'Formative Evaluation in Educational Design Research', in: Tjeerd Plomp en Nienke Nieveen (red.), *Educational Design Research. Part A. An introduction* (2013) 152-169.

Onstenk, Jeroen, en Anje Ros, *Onderwijsontwikkeling door onderzoek. Ontwerpfunctie van onderzoek* (2016).

Platform Onderwijs2032, *Ons onderwijs2032. Eindadvies* (2016), <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/05/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf> (5 januari 2022).

Plomp, Tjeerd, 'Educational Design Research. An Introduction', in: Tjeerd Plomp en Nienke Nieveen (red.), *Educational Design Research. Part A. An introduction* (2013) 10-51.

Pomeranz, Kenneth, *The Great Divergence. China, Europe, and the making of the modern world economy* (Princeton 2000).

Repoussi, Maria, en Nicole Tutiaux-Guillon, 'New Trends in History Textbook Research. Issues and Methodologies toward a School Historiography', *Journal of Education Media, Memory and Society* 2 (2010) 1, 154-170.

Said, Edward W., *Orientalism* (Londen 1978).

Sammler, Steffen, 'History of the School Textbook', in: E. Fuchs en A. Bock (red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (New York 2018) 13-23.

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

Seixas, Peter, 'Who Needs a Canon?', *Beyond the canon. History for the twenty-first century* (Basingstoke 2007) 19-30.

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

Sleeter, Christine, en Carl Grant, 'Race, Class, Gender, and Disability in Current Textbooks' in: E. Provenzo jr., A. Shaver en M. Bello (red.), *The Textbook as Discourse. Sociocultural dimensions of American schoolbooks* (New York 2011) 183-215.

Smith, Mary Lee, 'Multiple Methodology in Education Research', in: Judith Green e.a. (red.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (Mahwah 2006) 457-475.

Storck, Elise, en Eline de Graaf, *Meer en minder tegelijk. Adviezen van docenten bij 'groot onderhoud' aan de syllabus geschiedenis h/v, najaar 2016* (2016).

Stradling, Robert, *Multiperspectivity in history teaching. A guide for teachers* (2003).

Thomas, Eileen, en Joan K. Magilvy, 'Qualitative Rigor or Research Validity in Qualitative Research', *Journal for Specialists in Pediatric Nursing* 16 (2011), 151-155.

Tuithof, Hanneke, James Kennedy en Kayleigh Goudsmit, 'Nabeschouwing op de herijking van de Canon van Nederland', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 134 (2021) 2, 303-316.

Van Boxtel, Carla, e.a., *Oriëntatie in de tijd. Verkenning van het gewenste historisch referentiekader voor het primair en voortgezet onderwijs Deel 2, Rapportage enquête* (2020).

Van Boxtel, Carla, en Jannet van Drie, 'Historisch denken en redeneren onderwijzen', *Kleio* 60 (2019) 5, 26-29.

Van den Akker, Jan, 'Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research', in: Tjeerd Plomp en Nienke Nieveen (red.), *Educational Design Research. Part A. An introduction* (2013) 52-71.

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

Van der Kaap, Albert, *Enquête nieuw centraal examen geschiedenis in de tweede fase* (2014).

Van der Kaap, Albert, en Alderik Visser, *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2016* (2016).

Van der Kaap, Albert, en Elvira Former, *Monitoring van de invoering van een nieuw centraal examen geschiedenis havo/vwo* (2016).

Van der Kooij, Cees, en Ton van der Schans (red.), *Bij de Tijd 2. Bouwstenen voor geschiedenisleerplannen* (2017).

Van der Kooij, Cees, en Ton van der Schans (red.), *Bij de Tijd 3. Geschiedisonderwijs voor de toekomst* (2018).

Van der Laan, Annette, Luuk Kampman en Coen Gelinck, *Handreiking burgerschap funderend onderwijs Doelgericht en samenhangend werken aan burgerschap* (2021).

Van der Steijle, Jet, 'Mevrouw, mag ik ook een vrouw zijn?' Een onderzoek naar de aan- en afwezigheid van vrouwen in de lesmethodes Feniks en Memo voor vwo bovenbouw (Masterscriptie Geschiedenis: educatie en communicatie, Utrecht 2019).

Van der Wel, Jacob, Annemieke Mack en Kees van Bergen, *Lessen over slavernijverleden in het Amsterdamse onderwijs* (2019).

Van Drie, Janet, en Carla van Boxtel, 'Historical Reasoning. Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', *Educational Psychology Review* 20 (2008) 2, 87-110.

Van Gelder, Leon, e.a., *Didactische Analyse. Studieboek* (Groningen 1979).

Van Nieuwenhuysse, Karel, 'Going beyond Eurocentric us-them thinking in history education. Multiperspectivity as a tool against radicalization and for a better intercultural understanding', in: Noël Clycq e.a. (red.), *Radicalisation. A Marginal Phenomenon or a Mirror to Society?* CeMis Migration and Intercultural Studies 4 (Leuven 2019), 215-242.

Van Straaten, Dick, (red.), *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent* (Assen 2012).

Veugelers, Wiel, 'Creating critical-democratic citizenship education. Empowering humanity and democracy in Dutch education', *Compare. A Journal of Comparative and International Education* 37 (2007) 1, 105-119.

Veugelers, Wiel, *Learning and Teaching in Critical-Democratic Citizenship Education* (Utrecht 2019).

Visser, Alderik, *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! Een conceptueel vooronderzoek* (2016).

Visser, Alderik, (red.), *Handreiking schoolexamen geschiedenis havo/vwo. Bij het examenprogramma geldig vanaf schooljaar 2019 – 2020* (2019).

Visser, Alderik, en Hanneke Tuithof, 'Nieuwe historische contexten eindexamens havo en vwo. Achtergronden bij de keuzes', *Kleio* 59 (2018) 1, 10-12.

Vriesema, Ben, e.a. (red.), 'De geschiedenis kent veel bijzondere vrouwen (die meestal niet zo bekend zijn)', *Kleio* 59 (2018) 5.

Wansink, Bjorn, e.a., 'Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education', *The Journal of Social Studies Research* 41 (2017), 11-24.

Wansink, Bjorn, e.a., 'Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality,' *Theory & Research in Social Education* 46 (2018) 4, 495-527.

Weiner, Melissa, '(E)RACING SLAVERY. Racial Neoliberalism, Social Forgetting, and Scientific Colonialism in Dutch Primary School History Textbooks,' *Du Bois Review. Social Science Research on Race* 11 (2014) 2, 329-351.

Wieldraaijer, Matthijs 'Historisch denken en redeneren. Goede doelen voor het geschiedenisonderwijs?', *Kleio* 62 (2021) 6, 14-18.

Wilschut, Arie, 'Zinvolle en leerbare geschiedenis', in: Bouke Billiet, Pieter Cassiman en Matthieu Vanspreybroeck (red.), *Het verleden in het heden. Geschiedenis, historisch onderzoek en de plaats van de historicus in de maatschappij van vandaag* (Gent 2002) 49-70.

Wilschut, Arie, 'Inleiding. Een nieuw examen geschiedenis havo/vwo', in: Arie Wilschut en Rita Schut (red.), *Het nieuwe examen geschiedenis havo/vwo* (Tilburg 2007) 7-12.

Wilschut, Arie, 'History at the mercy of politicians and ideologies. Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries', *Journal of Curriculum Studies* 42 (2010) 5, 693-723.

Wilschut, Arie, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2016).

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

Woldhuis, Erik, e.a., *Leermiddelenmonitor 17/18. Leermiddelen in het po en vo. Gebruik, digitalisering, beschikbaarheid en beleid* (2018).

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

Websites

Canon van Nederland, 'Maria van Bourgondië. Vorstin tussen Bourgondië en Habsburg', <https://www.canonvannederland.nl/nl/mariavanbourgondie> (31 oktober 2021).

Cremers, Agnes, 'Vrouwen in geschiedenismethodes', <https://www.f-site.nu/about> (5 januari 2022).

Curriculum.nu, 'Bouwstenen voor een herzien curriculum', <https://www.curriculum.nu/voorstellen/> (5 januari 2022).

F-Site, 'Kenau', <https://www.f-site.nu/ontdekkers-en-hervormers#kenau-2> (10 december 2022).

F-Site, 'Over F-Site', <https://www.f-site.nu/about> (5 januari 2022).

Heilbron, Miguel, 'Het geschiedenisonderwijs is eurocentrisch. Wij willen meer perspectieven toevoegen' (versie 25 mei 2019), <https://decorrespondent.nl/9535/het-geschiedenisonderwijs-is-eurocentrisch-wij-willen-meer-perspectieven-toevoegen/363713805015-d4d24310> (31 oktober 2021).

Histoforum, 'Examenonderwerpen 1973-heden havo en vwo', <http://histoforum.net/examen/oudeexamenonderwerpen.htm> (31 oktober 2021).

Holiss, Claire, "'Seeing the whole board". The case for a more diverse history curriculum.' (versie 30 juni 2019), <https://freshalarums.wordpress.com/2019/06/30/seeing-the-whole-board-the-case-for-a-more-diverse-history-curriculum/> (31 oktober 2021).

Lesmethode Vergelijker, 'Checklist bij het kiezen van een nieuwe methode', <https://lesmethode-vergelijker.nl/wp-content/uploads/2020/11/Lesmethode-checklist.pdf> (5 januari 2022).

Lesmethode Vergelijker, 'Geschiedenis', <https://lesmethode-vergelijker.nl/voortgezet-onderwijs/geschiedenis/#0=bovenbouw> (5 januari 2022).

Medelyan, Alyona 'Coding Qualitative Data. How to Code Qualitative Research',
<https://getthematic.com/insights/coding-qualitative-data/> (23 december 2021).

Mulder, Vera, 'Vanaf dit jaar op alle scholen: wiskunde, Engels en wees geen homofobe racist' (versie 22 oktober 2021), <https://decorrespondent.nl/12831/vanaf-dit-jaar-op-alle-scholen-wiskunde-engels-en-wees-geen-homofobe-racist/30062240775567-245a391a> (31 oktober 2022).

Rijksoverheid, 'Curriculum voor de toekomst',
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/toekomst-onderwijs/toekomstgericht-curriculum> (5 januari 2022).

SLO, 'Actualisatie kerndoelen en examenprogramma's' (versie 3 januari 2022),
<https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/#:~:text=De%20landelijk%20vastgelegde%20kerndoelen%20en,toekomst%2C%20moeten%20deze%20worden%20geactualiseerd> (21 januari 2022).

SLO, 'Vakvernieuwing geschiedenis', <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mensmaatschappij/vakvernieuwing-1/> (5 januari 2022).

The Black Archives, 'Lees meer over de poster "Tien keer meer geschiedenis"',
<https://www.theblackarchives.nl/meergeschiedenis.html> (5 januari 2022).

Vinney, Cynthia, 'Likert Scale. What Is It and How to Use It?' (versie 3 juni 2019),
<https://www.thoughtco.com/likert-scale-4685788> (31 oktober 2021).

Vossers, Anna, 'Wie bepaalt wat er in de geschiedenisboeken komt?' (versie 2 oktober 2017), <https://decorrespondent.nl/7385/wie-bepaalt-wat-er-in-de-geschiedenisboeken-komt/1953476810285-c6acfa52> (5 januari 2022).

Bijlage 1 – Personen in historische contexten havo/vwo

#	vwo		havo	
	Man	Vrouw	Man	Vrouw
1	Karel V	Olympe de Gouges	Robert Owen	Koningin Victoria
2	Philips II	Aletta Jacobs	Adolf Hitler	
3	Alva	Keizerinweduwe Cixi	Stalin	
4	Willem van Oranje		Adenauer	
5	Rembrandt		Ulbricht	
6	Johan de Witt		Brandt	
7	Descartes		Honecker	
8	Locke		Gorbatsjov	
9	Newton		Kohl	
10	Rousseau		Lubbers	
11	Montesquieu		Pim Fortuyn	
12	Adam Smith			
13	George Washington			
14	Thomas Paine			
15	Lodewijk XVI			
16	Robespierre			
17	Napoleon			
18	Thorbecke			
19	Karl Marx			
20	Sun Yat-sen			
21	Yuan Shikai			
22	Chiang Kaishek			
23	Keizer Puyi			
24	Mao Zedong			
25	Deng Xiaoping			
26	Stalin			
27	Jiang Zemin			
28	Adolf Hitler			
29	Adenauer			
30	Ulbricht			
31	Brandt			
32	Honecker			
33	Gorbatsjov			
34	Kohl			

Tabel 19: alle mannen en vrouwen uit de historische contexten havo/vwo.

Bijlage 2 – Personen en groepen in HC's 'het Britse Rijk' en 'China'

Europeanen	Subject	Object	Niet-Europeanen	Subject	Object
Engelsen	x		Inheemse bevolking		x
Pilgrim Fathers	x		Slaafgemaakten		x
Kolonisten	x		Mogol-vorsten		x
Britse officieren		x	Indiase soldaten		x
Britten	x		Indiërs ²⁶¹	x	x
Koningin Victoria	x		Hoogopgeleide Indiërs	x	
Ondernemers	x				
Fabrieksarbeiders	x				
Robert Owen		x			
Fabrikanten	x				

Tabel 20: Personen en groepen in de historische context 'het Britse rijk'.

Europeanen	Subject	Object	Niet-Europeanen	Subject	Object
Stalin		x	Qing-dynastie	x	
			Hervormers aan het hof	x	
			Keizerinweduwe Cixi	x	
			Landloze boeren	x	
			Sun Yat-sen	x	x
			Yuan Shikai	x	
			Militaire machthebbers	x	
			Chinese Communistische Partij	x	x
			Chiang Kaishek	x	
			Communisten	x	x
			Nationalisten	x	x
			Politieke tegenstanders		x
			Keizer Puyi	x	
			Mao Zedong	x	
			Volgelingen van CKS		x
			Boeren en arbeiders		x
			Rode gardisten	x	
			Deng Xiaoping	x	
			Voorstanders van hervormingen		x
			Jiang Zemin		x

Tabel 21: Personen en groepen in de historische context 'China'.

²⁶¹ Het agentschap van 'Indiërs' is discutabel. Hun enige 'actie' is het accepteren van Brits gezag.

Bijlage 3 – Vertegenwoordiging van vrouwen- en wereldgeschiedenis in geschiedenismethodes

Jet van der Steijle	
Methodes	Feniks, MeMo
Editie	Laatste twee edities.
Doelgroep	Bovenbouw vwo
Type	Kwantitatief en kwalitatief
Bevindingen	<ul style="list-style-type: none"> - 12% van personen in de tekst en ongeveer 25% in de bronnen is een vrouw. - Aandeel van vrouwen neemt toe door afname aantal mannen. - De helft van de vrouwen vertolkt een stereotiepe verzorgende rol. - Taalgebruik is vaak mannelijk, ook wanneer dat niet nodig is. - Leiders zijn voornamelijk mannen.
Bas Kromhout	
Methodes	Bronwijzer, Feniks, Forum, Geschiedeniswerkplaats, MeMo, Sprekend Verleden, Tijd voor Geschiedenis
Editie	Meest recente editie ²⁶²
Doelgroep	Alle jaarlagen en niveaus ²⁶³
Type	Voornamelijk kwantitatief met enkele kwalitatieve bevindingen
Bevindingen	<ul style="list-style-type: none"> - Gemiddeld 10% van personen is een vrouw. - Veel naamloze moeders, dochters en echtgenotes. - Verder voornamelijk vorstinnen, feministes, intellectuelen en politici.

Tabel 21: vertegenwoordiging van vrouwen in geschiedenismethodes.

Jonathan Even-Zohar	
Methodes	Geschiedenis In Onderwerpen, Hoe Mensen Veranderen, Kijk Op De Tijd, Levende Geschiedenis, MeMo, Onvoltooid Verleden, Op Zoek Naar Het Verleden, Sfinx, Sporen, Sprekend Verleden, Verleden Tijd?, Vragen Aan De Geschiedenis
Editie	Verscheidende edities van 1976 tot 2005
Doelgroep	Onderbouw havo/vwo
Type	Kwantitatief en kwalitatief
Bevindingen	<ul style="list-style-type: none"> - 1975-1980: 10% van de tekst betreft wereldgeschiedenis.²⁶⁴ - 1980-1990: 25% van de tekst betreft wereldgeschiedenis. - 1995-1999: 9.5% van de tekst betreft wereldgeschiedenis. - Sterk eurocentrisch perspectief. - Veel stereotypen, maar niet noodzakelijk negatief.
Tim Huijgen e.a.	
Methodes	Feniks, Geschiedeniswerkplaats, MeMo, Sprekend Verleden
Editie	Vorige editie (voor de herziening van de historische contexten).
Doelgroep	Bovenbouw havo/vwo
Type	Kwantitatief
Bevindingen	<ul style="list-style-type: none"> - 19%-26% van de tekst betreft wereldgeschiedenis. - 36% van de tekst in Sprekend Verleden betreft wereldgeschiedenis. - Meeste aandacht gaat uit naar Europese geschiedenis.

²⁶² De editie is niet gespecificeerd in het onderzoek maar afgeleid van de publicatiedatum.

²⁶³ De jaarlagen zijn niet gespecificeerd in het onderzoek maar afgeleid van afbeeldingen bij de tekst.

²⁶⁴ Even-Zohar definieert wereldgeschiedenis als 'niet-westerse geschiedenis'. In de praktijk verschilt dit niet substantieel met mijn definitie.

	Bas Kromhout
Methodes	Bronwijzer, Feniks, Forum, Geschiedeniswerkplaats, MeMo, Sprekend Verleden, Tijd voor Geschiedenis
Editie	Meest recente editie (na de herziening van de historische contexten) ²⁶⁵
Doelgroep	Alle jaarlagen en niveaus ²⁶⁶
Type	Voornamelijk kwantitatief met enkele kwalitatieve bevindingen
Bevindingen	<ul style="list-style-type: none"> - Gemiddeld 20% van de tekst betreft wereldgeschiedenis.²⁶⁷ - Veel aandacht voor kolonialisme, maar vanuit een Europees perspectief. - Veel aandacht voor slavernij, maar weinig perspectieven van slaafgemaakten. - Meeste aandacht gaat uit naar Europese geschiedenis.

Tabel 22: vertegenwoordiging van wereldgeschiedenis in geschiedenismethodes.

²⁶⁵ De editie is niet gespecificeerd in het onderzoek maar afgeleid van de publicatiedatum.

²⁶⁶ De jaarlagen zijn niet gespecificeerd in het onderzoek maar afgeleid van afbeeldingen bij de tekst.

²⁶⁷ Kromhout komt uit op 41% wereldgeschiedenis, omdat 23% Nederlands is en 36% West-Europees (hij telt Oost-Europa als wereldgeschiedenis). De getoonde percentages tellen echter slechts op tot 85%. De overige 15% is onbekend en wordt niet toegelicht. Mijn percentage is de som van Noord-Amerika (5%), Zuid-Amerika (2%), Afrika (2%), Midden-Oosten (6%), Azië (5%) en Oceanië (0%).

Bijlage 4 – Feedback op vragenlijst vooronderzoek

The image shows two screenshots of a WhatsApp chat with Judith Smitskamp. The top screenshot shows a message from Judith explaining that she filled out the survey because she couldn't test it, and she has some thoughts on the questions. She mentions that the questions feel like they are testing for a moral fault, and she doesn't think it's fair to be tested on things like 'er mogen zeker meer vrouwen in het onderwijs maar wmb meer als stroming/social history ipv microgeschiedenis van 1 vrouw'. Below this is a blurred image of a survey question, with a caption stating: 'Deze vraag impliceert dus ook dat je het met de stellingen erboven allemaal oneens bent geweest'. The bottom screenshot shows a conversation where Judith asks for clarification on the 'Anders' option, and the respondent explains that it means 'Oh, ik zal eens kijken of ik een toelichting optie toe kan voegen'. Judith then asks if the 'Anders' option means 'Oh, met de vraag zelf'. The respondent explains that they think many young teachers will agree with the statements, but there will also be people who find them not very important. Judith then asks if it's possible to have more perspectives, and the respondent says 'Naja, zelfs als je van mening bent dat meer perspectieven niet nodig zijn, kan je nog wel een mening hebben over hoe je dat zogewenst kan bewerkstelligen'. Judith then asks if it's possible to change the 'Geen Mening' option to 'Geen Mening/Onnodig veranderen', and the respondent says 'Maar ik zie je punt wel. Ik kan Geen Mening naar Geen Mening/Onnodig veranderen'. Finally, Judith says 'Misschien wordt ie dan iets multiperspectiever 😊😊'.

Judith Smitskamp

Heb de enquête gedaan. Heb onderaan maar 'oneens' ingevuld omdat ik het niet voor je zou kunnen testen 😊 fiest thoughts: misschien nog een open blok waarin wat bredere meningen naar voren kunnen komen, of een optie om toe te lichten. Nu voelt het bij bijna alle vragen alsof ik een moreel fout antwoord geef als ik niet aanklik dat ik het oneens ben met de stelling (bijv: er mogen zeker meer vrouwen in het onderwijs maar wmb meer als stroming/social history ipv microgeschiedenis van 1 vrouw) 1:29 PM

Deze vraag impliceert dus ook dat je het met de stellingen erboven allemaal oneens bent geweest 1:30 PM

Type a message

Judith Smitskamp

Oh, ik zal eens kijken of ik een toelichting optie toe kan voegen 1:30 PM ✓

Met de Anders optie bedoel je? 1:31 PM ✓

Oh, met de vraag zelf 1:31 PM ✓

Ik gok dat je veel jonge docenten zal treffen die helemaal aansluiten bij je plannen, maar er zullen vast ook mensen zijn die dit niet mega belangrijk vinden 1:31 PM

Naja, zelfs als je van mening bent dat meer perspectieven niet nodig zijn, kan je nog wel een mening hebben over hoe je dat zogewenst kan bewerkstelligen 1:32 PM ✓

Maar ik zie je punt wel. Ik kan Geen Mening naar Geen Mening/Onnodig veranderen 1:32 PM ✓

You

Naja, zelfs als je van mening bent dat meer perspectieven niet nodig zijn, kan je nog wel een mening hebben over hoe je dat zogewenst kan bewerkstelligen

Dat klopt wel ja, dacht ik ook nog. En anders is er altijd nog de geen mening optie 1:32 PM

You

Maar ik zie je punt wel. Ik kan Geen Mening naar Geen Mening/Onnodig veranderen

Misschien wordt ie dan iets multiperspectiever 😊😊 1:33 PM

Type a message

Judith Smitskamp

Misschien wordt ie dan iets multiperspectiever 😊😊 1:33 PM

Vind mezelf zo grappig soms 1:33 PM

Maar ik denk eigenlijk dat Geen Mening die lading al wel dekt, want ik zou ook niet willen dat als iemand toch een mening heeft, ze die niet geven als ze "Onnodig" zien staan 1:33 PM ✓

Ha, daar hebben we de toelichting straks al voor 1:33 PM ✓

Snap ik 1:33 PM

Het lijkt me ook dat dit vooral een vragenlijst is om de relevantie van het onderzoek aan te duiden toch 1:34 PM

Ja, maar als er toevallig nog iets van een ontwerpcriteria ofzo uitrolt dan is dat mooi meegenomen 1:36 PM ✓

Ja oke 1:38 PM

Dan is het prima 1:38 PM

Het mag best langer 1:38 PM

Meer vragen bedoel je? 1:38 PM ✓

Als mensen er eenmaal aan beginnen vinden ze het niet erg als het 3 minuten duurt ofzo 1:38 PM

Type a message

Ja als dat nodig is 1:39 PM

Nu kun je er echt in 10sec doorheen 1:39 PM

Hm, zal ik nog even over nadenken 1:42 PM ✓

Bedankt voor de feedback in ieder geval. Zeer gewaardeerd 1:42 PM ✓

Misschien zoiets?

Hoe vaak behandelt u in uw lessen historische personages en/of gebeurtenissen die niet in uw geschiedenismethode staan.

- Vaak
- Af en toe
- Zelden
- Nooit
- Weet ik niet

1:53 PM ✓

Kan me voorstellen dat concrete getallen hieraan verbinden duidelijker is 1:55 PM ✓

Kan dus ook iets doen als:

- Meerdere keren per hoofdstuk
- 1 a 2 keer per hoofdstuk
- Een enkele keer
- Nooit
- Weet ik niet

1:58 PM ✓

Judith Smitskamp

Weet ik niet 1:58 PM ✓

Ja dit is nice!! 2:21 PM

Welke antwoorden? 2:21 PM ✓

You

Kan dus ook iets doen als:

Meerdere keren per hoofdst...

Dit 2:22 PM

👍 2:23 PM ✓

Bijlage 5 – Vragenlijst vooronderzoek

Diversiteit Nederlandse Geschiedenisles

1. Werkt u momenteel als geschiedenisdocent op een Nederlandse middelbare school?

Ja

Nee

2. Hoeveel jaar ervaring heeft u als geschiedenisdocent?

Geen

11-15

1-5

16-20

6-10

21+

3. Nederlandse geschiedenismethodes schenken genoeg aandacht aan niet-Westerse perspectieven.

Eens

Oneens

Geen mening

Nadere toelichting (zo gewenst):

4. Nederlandse geschiedenismethodes schenken genoeg aandacht aan vrouwelijke perspectieven.

Eens

Oneens

Geen mening

Nadere toelichting (zo gewenst):

5. Ik heb behoefte aan lesmateriaal waarin het verleden wordt benaderd vanuit een niet-Westerse perspectief.

- Eens
- Oneens
- Geen mening

Nadere toelichting (zo gewenst):

6. Ik heb behoefte aan lesmateriaal waarin het verleden wordt benaderd vanuit een vrouwelijk perspectief.

- Eens
- Oneens
- Geen mening

Nadere toelichting (zo gewenst):

7. Ik heb behoefte aan lesmateriaal waarbij geoefend wordt met het begrijpen en toepassen van de kenmerkende aspecten.

- Eens
- Oneens
- Geen mening

Nadere toelichting (zo gewenst):

8. Hoe vaak behandelt u in uw lessen historische personages en/of gebeurtenissen die niet in uw geschiedenismethode staan?

- Meerdere keren per hoofdstuk.
- Een à twee keer per hoofdstuk.
- Een enkele keer.
- Nooit.
- Weet ik niet.

Nadere toelichting (zo gewenst):

9. Het uitbreiden van het historisch narratief met meer niet-Westerse en/of vrouwelijke perspectieven kan het beste door (meerdere antwoorden mogelijk):

- Het aanpassen van het examenprogramma.
- Het aanpassen van de geschiedenismethodes.
- Het aanbieden van aanvullend lesmateriaal.
- Geen mening.
- Anders, namelijk:

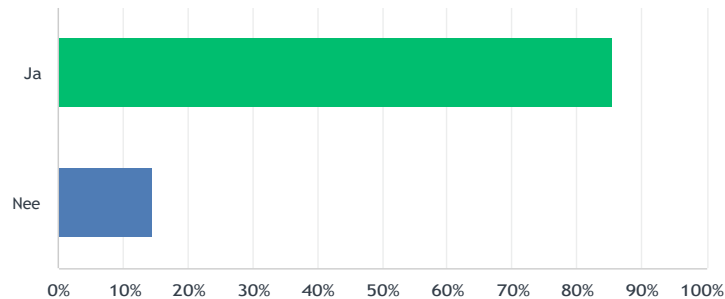
10. Ik heb interesse in het uitproberen van lesmateriaal voor geschiedenis dat multiperspectiviteit en diversiteit nastreeft.

- Oneens
- Eens, ik ben te bereiken op onderstaand emailadres:

Bijlage 6 – Antwoorden vooronderzoek

V1 Werkt u momenteel als geschiedenisdocent op een Nederlandse middelbare school?

Beantwoord: 69 Overgeslagen: 0

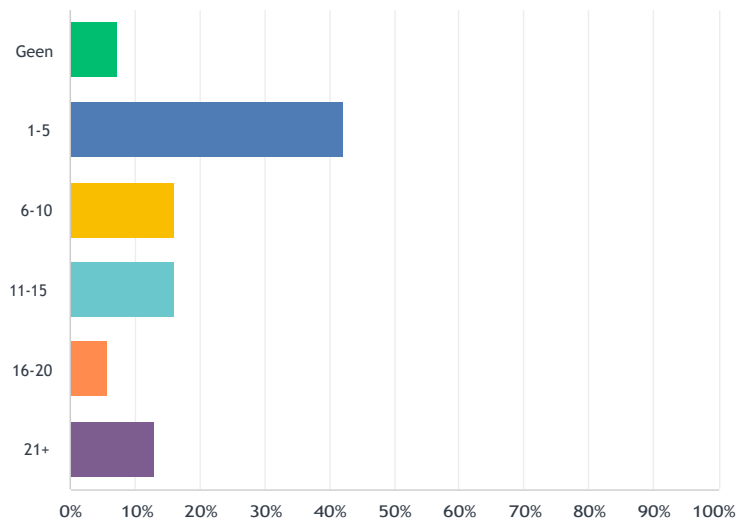


ANTWOORDKEUZEN	REACTIES	
Ja	85.51%	59
Nee	14.49%	10
TOTAAL		69

#	NADERE TOELICHTING (ZO GEWENST):	DATE
	There are no responses.	

V2 Hoeveel jaar ervaring heeft u als geschiedenisdocent?

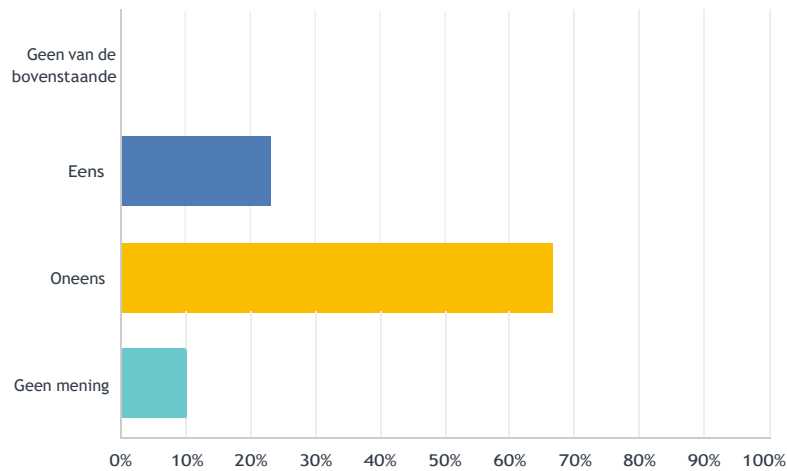
Beantwoord: 69 Overgeslagen: 0



ANTWOORDKEUZEN	REACTIES	
Geen	7.25%	5
1-5	42.03%	29
6-10	15.94%	11
11-15	15.94%	11
16-20	5.80%	4
21+	13.04%	9

V3 Nederlandse geschiedismethodes schenken genoeg aandacht aan niet-Westerse perspectieven.

Beantwoord: 69 Overgeslagen: 0



ANTWOORDKEUZEN	REACTIES	
Geen van de bovenstaande	0.00%	0
Eens	23.19%	16
Oneens	66.67%	46
Geen mening	10.14%	7
TOTAAL		69

#	NADERE TOELICHTING (ZO GEWENST):	DATE
1	Het is een Nederlandse methode, hierdoor wordt vaak het West-Europese perspectief gebruikt.	9/22/2021 7:02 PM
2	Het westerse perspectief is altijd leidend geweest in het onderwijs en dat verandert niet snel. Niet-westerse geschiedenis wordt meestal alleen behandeld als deze voortkomt uit contact met de westerse wereld.	9/22/2021 8:28 AM
3	Er is in de publieke opinie her en der het beeld ontstaan dat in geschiedenislessen weinig tot niets wordt gedaan aan slavernij en aanverwante 'niet-westerse zaken'. Dat beeld is niet correct. De aandacht daarvoor in methoden is natuurlijk beperkt en niet voldoende structureel. Daar komt bij: de individuele docent bepaalt in hoge mate of de leerlingen echt zullen focussen op deze thematiek.	9/17/2021 8:19 PM
4	De stelling klopt wel, maar er zijn nu minder uren, dus dit zou extra stof zijn die niet meer in de tijd past.	9/16/2021 11:35 AM
5	Ik kan niet voor de algemene docent spreken, maar het examencurriculum nodigt niet uit tot het geven van niet-Westerse geschiedenis. Er zijn themakaternen in omloop over niet-Westerse geschiedenis zoals Latijns-Amerika en het Midden-Oosten, maar ook dan wordt het verleden vanuit een Westers perspectief benaderd.	9/16/2021 8:59 AM

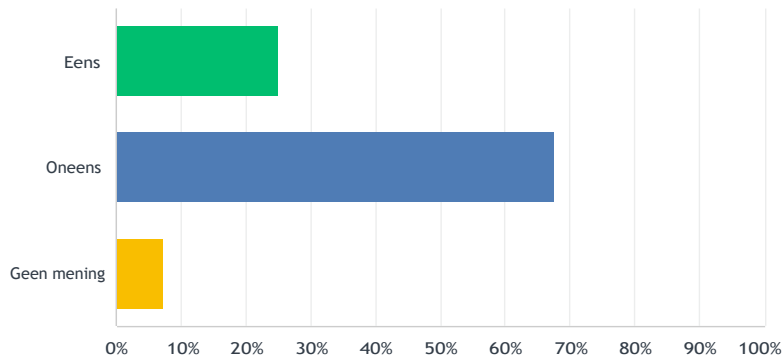
6	helaas te weinig, dat wordt niet getoetst op het eindexamen.	9/15/2021 9:14 PM
7	China en India als historisch context is een goede eerste stap	9/15/2021 8:25 PM
8	Wat mij betreft is een dergelijk perspectief niet nadrukkelijk nodig. Ten slotte leeft het gros van de leerlingen die we lesgeven in het westen en denkt westers. Het is goed om met andere perspectieven in aanraking te komen maar dit hoeft niet per se bij het vak geschiedenis enorm vergroot te worden.	9/15/2021 8:04 PM
9	Er is weinig aandacht voor niet-Westerse geschiedenis. Tegelijkertijd zijn dit ook thema's die door leerlingen moeilijk en oninteressant gevonden worden	9/15/2021 6:12 PM
10	Hoe wel het steeds meer aandacht krijgt in de methode (geschiedeniswerkplaats) merk ik dat ik vooral zelf met input moet komen en er minder beschikbaar is vanuit de methode dan gewenst	9/15/2021 5:53 PM
11	de methodes hebben niet zo veel keus, doordat het (westers georiënteerde) examenprogramma dominant is in hv bovenbouw (waar ik lesgeef). Eigenlijk zou het gewicht van het Centraal examen omlaag moeten zodat de docent en methode meer vrijheid krijgen	9/15/2021 5:42 PM
12	Het enige perspectief dat naar voren komt is dat van West-Europa en Amerika. Alleen in de examenonderwerpen wil wel eens een ander land/perspectief naar voren komen. Ik mis behalve een ander cultureel perspectief ook bijvoorbeeld de geschiedenis vanuit minderheden.	9/14/2021 2:09 PM
13	Maar, is dat de schuld van de methodes of komt dat door het overvolle programma?	9/14/2021 8:23 AM
14	Maar het ligt eigenlijk niet aan de methodes. Die proberen wel extra stof en niet westerse perspectieven aan te bieden. Maar helaas is het curriculum/examenprogramma erg westers en erg vol. Daardoor is er te weinig ruimte voor niet-westerse perspectieven.	9/13/2021 10:40 PM
15	De laatste jaren zien we wat meer aandacht in de themakaterns. Ik vind het belangrijk dat er meer aandacht wordt besteed aan de niet-Westerse geschiedenis.	9/13/2021 9:46 PM
16	In mijn beleving worden thema's als slavernij vanuit westers perspectief beschreven; ook als zij het leven van enslaved people beschrijven.	9/13/2021 9:36 PM
17	Hoewel de nieuwe editie van Feniks onderbouw(dit jaar voor het eerst) mooie aanvullend materiaal heeft	9/13/2021 9:04 PM
18	Worden methodes door de tien tijdvakken en kenmerkende aspecten ook toe gedwongen	9/13/2021 8:46 PM
19	Voor de integratie is het zeer van belang dat de leerlingen zoveel mogelijk westerse perspectieven voor geschoteld krijgen. In een interview op Radio 1 zei burgemeester Aboutaleb dat met name geschiedenis/vaderlandse geschiedenis essentieel is voor dit proces. Dat, door bijvoorbeeld Kritische Raciale Theorie (CRT), identiteitspolitiek en dekolonisatie, dit proces wordt verstoord, sterker nog, de kloof tussen blanke en zwarte leerlingen wordt vergroot, is zeer zorgwekkend.	9/13/2021 7:03 PM
20	We bespreken in 1 week 'de geschiedenis van Afrika'. Dat is nogal een flink continent voor een week.	9/13/2021 6:46 PM
21	Dat doen de methodes niet, maar het curriculum is al zo groot dat het ook niet zou passen.	9/13/2021 5:44 PM
22	De boeken zijn erg eurocentrisch, het zou mooi zijn als ze naast de tien tijdvakken aan het eind van ieder tijdvak nog een overzichtje doen van de rest van de wereld	9/13/2021 5:41 PM
23	Vooral Europese en Amerikaanse geschiedenis. Als er al aandacht is voor bijvoorbeeld Afrika, dan is dat alsnog vanuit Europees perspectief	9/13/2021 5:38 PM
24	Het beantwoorden van deze vraag vergt kennis van alle geschiedenismethodes, en is daarmee wel erg algemeen.	9/13/2021 5:34 PM
25	Er is een te eurocentrisch beeld dat wordt geschetst in de huidige methodes. Er mag wat mij betreft een meer mondiale focus zijn.	9/13/2021 5:33 PM
26	Vrijwel niet, muv nieuwe havo examenprogramma	9/13/2021 4:09 PM

Antwoord	#
Verklaring: te weinig informatie over beschikbaar.	0
Verklaring: te weinig ruimte voor in het curriculum.	10
Toelichting: aandacht hiervoor is goed mogelijk.	1
Toelichting: aandacht hiervoor is onwenselijk.	3
Toelichting: gedetailleerde beschrijving van gebrek.	11
Overig.	1

Tabel 23: codering toelichting vraag 3.

V4 Nederlandse geschiedenismethodes schenken genoeg aandacht aan vrouwelijke perspectieven.

Beantwoord: 68 Overgeslagen: 1



ANTWOORDKEUZEN	REACTIES
Eens	25.00% 17
Oneens	67.65% 46
Geen mening	7.35% 5
TOTAAL	68

#	NADERE TOELICHTING (ZO GEWENST):	DATE
1	Dit is lastig, omdat de meeste bronnen afkomstig zijn van mannen waardoor het perspectief ok mannelijk is.	9/22/2021 7:02 PM
2	Meer aandacht voor vrouwen is een breuk met honderden jaren vrijwel exclusieve aandacht voor mannen. Deze tendens buig je niet zo maar om.	9/22/2021 8:28 AM
3	Ook hier: nog niet voldoende structurele aandacht.	9/17/2021 8:19 PM
4	Dit onderwerp komt vooral in de 19e en 20e eeuw naar voren. De eeuwen daarvoor worden minder en detail behandeld, dus is er minder aandacht voor gender.	9/16/2021 11:35 AM
5	ook hier helaas, de helft van de perspectieven zou die van een vrouw kunnen zijn.	9/15/2021 9:14 PM
6	Vrouwen krijgen vrij weinig aandacht in de methodes. Het zou interessant zijn om de positie van man/vrouw een nadere rol te geven in het onderwijs. Echter niet te groot, geschiedenis moet niet het vak worden waarin we elk hedendaags maatschappelijk probleem willen behandelen. Dergelijk presentisme doet mijns inziens geen recht aan het verleden.	9/15/2021 8:04 PM
7	Verschilt erg per tijdvak... Tot en met tijdvak 7 vrouwen erg onderbelicht.	9/15/2021 6:18 PM
8	Belangrijke vrouwen worden amper bij naam genoemd en vrouwelijke standpunten /standplaatsgebondenheid van vrouwen komen in een methode amper tot niet voor	9/15/2021 5:53 PM
9	Aangezien 50% van de wereldbevolking vrouw is en was, lijkt dit mij vrij duidelijk. per onderwerp tenminste één invloedrijke dame toelichten lijkt me haalbaar.	9/15/2021 5:42 PM
10	Zie vorig antwoord. Tot nu toe altijd een kopje, ipv integraal onderdeel.	9/14/2021 2:09 PM

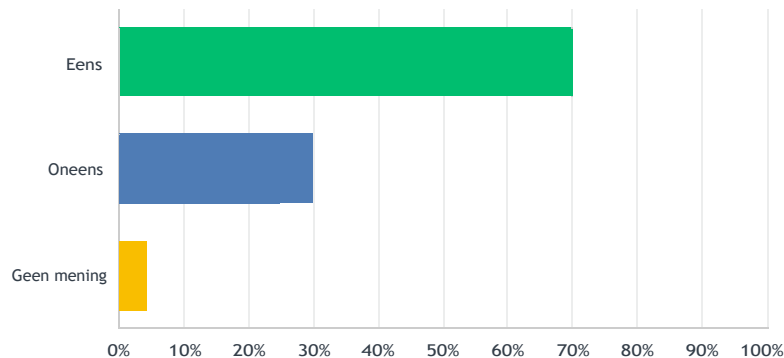
Er is wel veel verbetering maar het is weinig. Het is ook bijna onmogelijk voor methodes om dit goed te doen omdat primaire en secundaire de bronnen al honderden jaren mannelijk georiënteerd zijn. Historische genderstudies zijn een zeer jonge wetenschap.	9/13/2021 10:40 PM
Komt alleen naar voren rondom feminisme en soms de 17e eeuw. Vrouwen leefden daarvoor en daarna ook.	9/13/2021 9:36 PM
Helaas is de geschiedenis veel gemaakt door mannen.	9/13/2021 9:04 PM
Deze vraag laat precies zien waar het probleem zit. Het is totaal irrelevant of iets in het verleden is gedaan door een vrouw of een man. Het gaat om de handeling an sich. Alsof een vrouw, vanwege haar vrouw zijn, een typische kijk op een bepaald onderwerp heeft. Als mannen en vrouwen daadwerkelijk gelijk zijn, dan is de vraag irrelevant. Als mannen en vrouwen van elkaar verschillen, dan is de vraag nog steeds irrelevant, want het gaat om het individuele karakter en het talent van een persoon die bepalend is en niet of iets is bepaald door een vrouw of een man. De vraag lijkt gesteld te zijn vanuit een identiteitspolitiek perspectief. Alsof de mening/het perspectief van een vrouw, exemplarisch is voor de mening/het perspectief van alle vrouwen.	9/13/2021 7:03 PM
Er is uberhaupt een te grote focus op koningen, keizers en admiralen.	9/13/2021 6:46 PM
Lastig omdat de belangrijkste personen vaak mannen waren	9/13/2021 5:41 PM
Nee, weinig rolmodellen die worden aangehaald. Voor mij is dat minder erg (als man), omdat het afhankelijk is van het doel dat word na gestreefd. Voor mij is het doel: begrijpen wat er gebeurd is en dus niet alleen maar vrouwelijke perspectieven	9/13/2021 5:38 PM
Zie eerdere toelichting.	9/13/2021 5:34 PM
Hoewel ik van mening ben dat het vrouwelijke perspectief in de geschiedenis onderbelicht is - de geschiedenis methodes focussen zich met name op de 'grote mannen geschiedenis' - denk ik wel dat hier voorzichtig mee omgegaan moet worden. Er mag meer aandacht komen, maar niet teveel in de waan van huidige discoursen.	9/13/2021 5:33 PM
3 vrouwen met agency in vwo bovenbouw	9/13/2021 4:09 PM

Antwoord	#
Verklaring: te weinig informatie over beschikbaar.	5
Verklaring: te weinig ruimte voor in het curriculum.	0
Toelichting: aandacht hiervoor is goed mogelijk.	5
Toelichting: aandacht hiervoor is onwenselijk.	1
Toelichting: gedetailleerde beschrijving van gebrek.	10
Overig.	1

Tabel 24: codering toelichting vraag 4.

V5 Ik heb behoefte aan lesmateriaal waarin het verleden wordt benaderd vanuit een niet-Westerse perspectief.

Beantwoord: 68 Overgeslagen: 1



ANTWOORDKEUZEN	REACTIES
Eens	70.59% 48
Oneens	25.00% 17
Geen mening	4.41% 3
TOTAAL	68

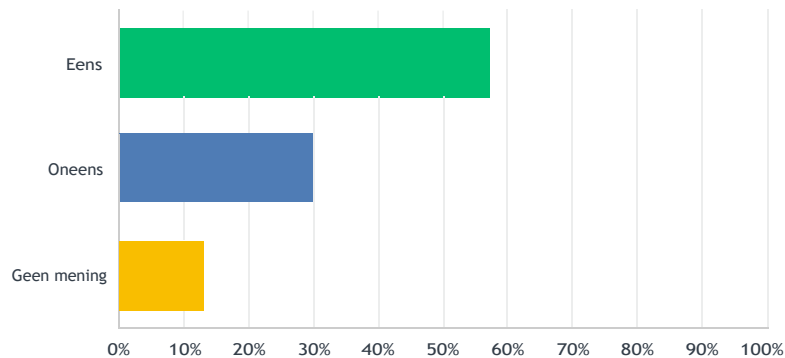
#	NADERE TOELICHTING (ZO GEWENST):	DATE
1	Leerlingen vinden geschiedenis vaak al nutteloos en saai, als ze dan de geschiedenis van een gebied moeten leren wat ze niet kennen dan wordt dit effect versterkt.	9/22/2021 7:02 PM
2	Ik vind dat de schoolboeken een wat meer mondiaal perspectief mogen schetsen in plaats van het eurocentrische.	9/22/2021 8:28 AM
3	zie mijn eerdere opmerkingen: structurele aandacht is gewenst.	9/17/2021 8:19 PM
4	Het lijkt me zeer interessant en het biedt ook andere perspectieven. Het zou het vak verbreden en verdiepen. De vraag is of het allemaal in de gegeven uren past.	9/16/2021 11:35 AM
5	Ik interpreteer de stelling als 'ik heb behoefte aan meer'. Of 'ik heb behoefte dat het mij wordt geleverd'. Dat is niet het geval, daarom oneens. Maar in mijn lessen gebruik ik natuurlijk materialen; die behoeft ik dus. Had ik de stelling zo moeten interpreteren, dan had ik 'eens' moeten kiezen. Ditzelfde geldt ook voor de navolgende vragen.	9/15/2021 9:53 PM
6	Ik ben eager genoeg om t zelf te doen	9/13/2021 9:36 PM
7	Kleine, praktische werkvormen	9/13/2021 8:46 PM
8	Ik vul zelf de methode aan met eigen materiaal of via internet.	9/13/2021 8:14 PM
9	Werd in een niet al te ver verleden geschiedenis door radicale historici gepresenteerd als een strijd tussen bezitters en niet-bezitters, nu presenteren radicale historici geschiedenis als een eeuwige strijd tussen blank en zwart; waarbij blank uiteraard altijd de onderdrukker is. Om dit proces te stoppen moet geschiedenis, volgens deze historici, gedekoloniseerd worden. Dekoloniseren veronderstelt dat mijn collega's en ik, op dit moment, gekoloniseerd lesgeven.	9/13/2021 7:03 PM
10	Ja, zou zijn zijn. Mooi om zo standplaatsgebondenheid aan te kunnen leren	9/13/2021 5:38 PM
11	Volgens mij is dit gewoon beschikbaar.	9/13/2021 5:34 PM

Antwoord	#
Toelichting: meer materiaal zou nuttig zijn.	5
Toelichting: meer aandacht is onwenselijk.	2
Toelichting: ik heb hier geen tijd voor.	1
Toelichting: ik ben al voorzien.	4

Tabel 25: codering toelichting vraag 5.

V6 Ik heb behoefte aan lesmateriaal waarin het verleden wordt benaderd vanuit een vrouwelijk perspectief.

Beantwoord: 68 Overgeslagen: 1



ANTWOORDKEUZEN	REACTIES
Eens	57.35% 39
Oneens	29.41% 20
Geen mening	13.24% 9
TOTAAL	68

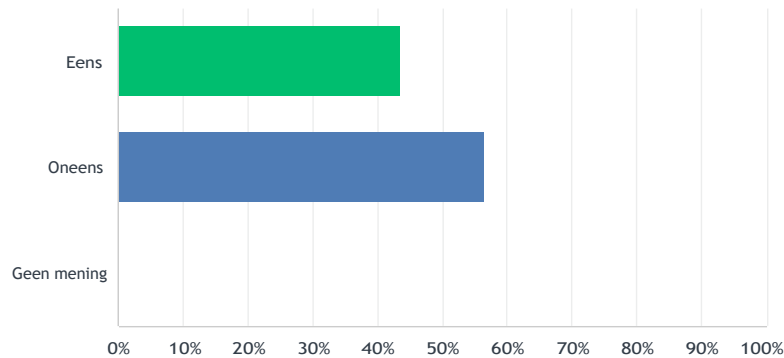
#	NADERE TOELICHTING (ZO GEWENST):	DATE
1	In schoolboeken heb ik vaak een krampachtige poging gezien om vrouwengeschiedenis op te nemen. Dan moest er ook nog een vrouwelijke schilder uit de zeventiende eeuw worden gevonden om naast de beroemde mannen te figureren. Schoolboeken moeten met enige vertraging de nieuwe wetenschappelijke inzichten weergeven, daar zal naar verloop van tijd vanzelf meer aandacht voor vrouwen uit naar voren komen.	9/22/2021 8:28 AM
2	Zie hierboven	9/17/2021 8:19 PM
3	Het gaat dan om lesmateriaal voor de 19e eeuw. Ook hier is de vraag of het in de gegeven tijd past.	9/16/2021 11:35 AM
4	Sowieso mis ik een goed standaardwerk over vrouwengeschiedenis. de boeken van atria/f-site zijn goede beginnetjes, maar ik mis meer iets zoals het teleac-boek 'naar eva's beeld', maar dan recenter. minder een pamflet en meer een overzichtswerk dus.	9/15/2021 5:42 PM
5	Zie vorige vraag	9/13/2021 9:36 PM
6	Ik vul zelf de methode aan met eigen materiaal of via internet.	9/13/2021 8:14 PM
7	De vraag suggereert dat je als vrouw anders kijkt naar het verleden dan als een man. Dat een historische visie wordt bepaald door het geslacht dat je hebt is een gevaarlijke suggestie. De enige manier waarop we de leerlingen naar het verleden moeten laten kijken is door middel van actief historisch denken. En deze manier van denken is per definitie neutraal. Dat vrouwen een andere positie in het verleden hadden en dat deze positie aan verandering onderhevig is, is niet hetzelfde als een 'vrouwelijk perspectief'.	9/13/2021 7:03 PM
8	Voldoende materiaal beschikbaar online	9/13/2021 5:38 PM
9	Idem.	9/13/2021 5:34 PM
10	dit kan een welkome verandering zijn in het huidige curriculum	9/13/2021 5:33 PM

Antwoord	#
Toelichting: meer materiaal zou nuttig zijn.	5
Toelichting: meer aandacht is onwenselijk.	2
Toelichting: ik heb hier geen tijd voor.	1
Toelichting: ik ben al voorzien.	3

Tabel 26: codering toelichting vraag 6.

V7 Ik heb behoefte aan lesmateriaal waarbij geoefend wordt met het begrijpen en toepassen van de kenmerkende aspecten.

Beantwoord: 69 Overgeslagen: 0



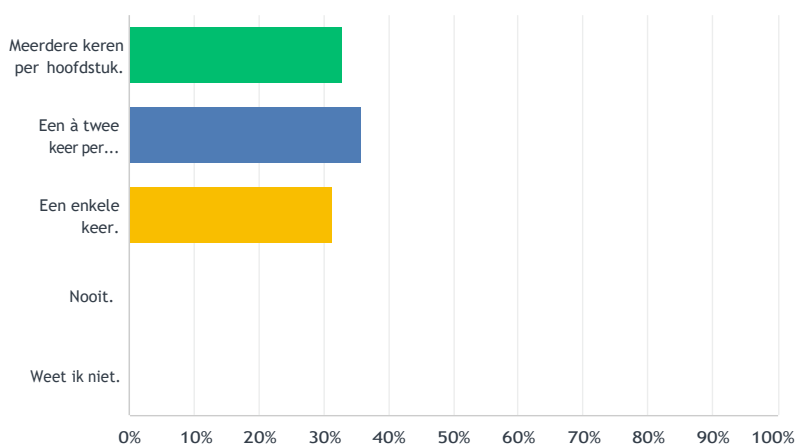
ANTWOORDKEUZEN	REACTIES	
Eens	43.48%	30
Oneens	56.52%	39
Geen mening	0.00%	0
TOTAAL		69

#	NADERE TOELICHTING (ZO GEWENST):	DATE
1	Dat is er toch al?	9/17/2021 8:19 PM
2	Dat is er ruim voldoende. Hier is geen vraag	9/16/2021 11:35 AM
3	Hoewel de KA's nooit meer mogen worden dan een middel!	9/15/2021 8:04 PM
4	Op VMBO niet van toepassing	9/15/2021 7:38 PM
5	Ik heb precies over dit punt mijn beroepsproduct gemaakt voor afstuderen.	9/15/2021 6:24 PM
6	Kenmerkende aspecten zijn onnodig en te ingewikkeld voor leerlingen. Met zelf opgestelde heldere leerdoelen werken is een beter alternatief.	9/15/2021 6:18 PM
7	is er genoeg en anders maak ik het wel.	9/15/2021 5:42 PM
8	Bijna alle methoden voldoen aan deze eis; voor mij geen tekort aan dergelijke materialen. Andere perspectieven / verhalen zouden juist een rijke aanvulling kunnen zijn.	9/15/2021 3:35 PM
9	Ik wil geen KA's meer (en de curriculum herziening komt daar waarschijnlijk aan tegemoet)	9/14/2021 2:09 PM
9	Er zit een grote afstand tussen de vragen zoals deze gesteld worden op het examen en zoals deze gesteld worden in de methodes. Zo komt het nogal eens voor dat een leerling wordt gevraagd om een bepaalde bron te lezen en daarna een vraag te beantwoorden. Maar voor het beantwoorden van de vraag is het lezen van de bron helemaal niet relevant. Ook vragen als: 'Noem de oorzaken van WOI', passeren nogal eens de revue. Daarom heeft onze sectie besloten geen vragen die bij de methode horen meer te gebruiken. We gebruiken alleen nog maar examenvragen om de stof bij de leerlingen aan te leren. Vragen die specifiek gericht zijn op het begrijpen of aanleren van een kenmerkend aspect zijn zeldzaam of van magere kwaliteit.	
11	Mogen er van mij helemaal uit	9/13/2021 5:44 PM
12	Heel veel eindexamen opgaven beschikbaar en zelf ook goed te bedenken	9/13/2021 5:38 PM
13	De kenmerkende aspecten ervaar ik over het algemeen eerder belemmerend dan verhelderend.	9/13/2021 5:34 PM

*De incorrecte nummering van antwoord 10 is een software fout en kan niet aangepast worden.

V8 Hoe vaak behandelt u in uw lessen historische personages en/of gebeurtenissen die niet in uw geschiedenismethode staan?

Beantwoord: 67 Overgeslagen: 2



ANTWOORDKEUZEN	REACTIES	
Meerdere keren per hoofdstuk.	32.84%	22
Een à twee keer per hoofdstuk.	35.82%	24
Een enkele keer.	31.34%	21
Nooit.	0.00%	0
Weet ik niet.	0.00%	0
TOTAAL		67

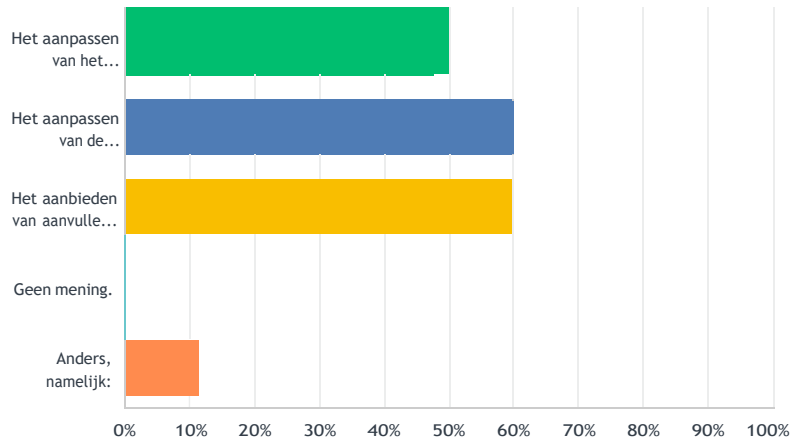
#	NADERE TOELICHTING (ZO GEWENST):	DATE
1	De kwaliteit van schoolboeken is er de laatste jaren niet op vooruitgegaan. Dat is de te wijten aan de Kenmerkende Aspecten terreur. Schoolboeken lijken steeds meer door didactici dan historici geschreven. Voorbeeld: nieuwe examen over de Verlichting voor vwo: bij de belangrijke filosofen worden Spinoza in mijn boek niet genoemd. Wie dat schrijft heeft duidelijk het wetenschappelijke debat niet gevolgd.	9/22/2021 8:28 AM
2	Hiervoor is bijna geen tijd.	9/16/2021 11:35 AM
3	Afhankelijk van hoeveel tijd ik het betreffende jaar heb.	9/15/2021 8:04 PM
4	Examenprogramma H4/H5 zit zo ontzettend vol dat ik de tijd mis om zijwaartse stappen te zetten, in te zoomen op microniveau of om verschillende perspectieven te behandelen. Een gemis! In mijn vwo klassen probeer ik dat wel veel meer te doen.	9/15/2021 3:35 PM
5	regelmatig	9/15/2021 2:43 PM
6	Vaak met aanvullende materialen, leerlingen onderzoek laten doen naar gekozen personen/landen/perspectieven	9/13/2021 9:04 PM
7	Mijn aantekeningen / verhaal zijn ondersteunend aan de methode en de kenmerkende aspecten. Wordt bij het kenmerkend aspect over de renaissance Michelangelo aangehaald, dan leg ik het kenmerkend aspect uit aan de hand van Leonardo Da Vinci etc.	9/13/2021 7:03 PM
8	Ik vind historische personages ook niet altijd zo belangrijk, omdat zij niks zeggen over de gehele maatschappij of grote veranderingen in een tijd	9/13/2021 5:44 PM
9	Vaak door tijdgebrek of omdat het niet aansluit bij de tien tijdvakken en het dan lastig is om uit te wijken	9/13/2021 5:41 PM

Antwoord	#
Verklaring: ik heb hier geen tijd voor.	4
Toelichting: hoe(vaak) ik dit doe.	3
Overig.	2

Tabel 27: codering toelichting bij vraag 8.

V9 Het uitbreiden van het historisch narratief met meer niet-Westerse en/of vrouwelijke perspectieven kan het beste door (meerdere antwoorden mogelijk):

Beantwoord: 69 Overgeslagen: 0



ANTWOORDKEUZEN	REACTIES
Het aanpassen van het examenprogramma.	47.83% 33
Het aanpassen van de geschiedenismethodes.	60.87% 42
Het aanbieden van aanvullend lesmateriaal.	59.42% 41
Geen mening.	1.45% 1
Anders, namelijk:	11.59% 8
Totaal aantal respondenten: 69	

#	ANDERS, NAMELIJK:	DATE
1	Het examenprogramma is te incidenteel: door de jaren heen zouden leerlingen moeten leren werken vanuit verschillende perspectieven.	9/17/2021 8:19 PM
2	De huidige politieke stemming in ons land bemoeilijkt dit.	9/16/2021 11:35 AM
3	examenprogramma wordt al aangepast. gewicht ce moet omlaag. dan kunnen docenten zelf meer verantwoordelijkheid nemen.	9/15/2021 5:42 PM
4	Het allerbelangrijkste is een docent die snapt dat het verleden uit meerdere perspectieven in worden benaderend en leerlingen laat zien hoe dat werkt. Rondom de Nederlandse opstand is er een ook een nationaal narratief. Dit speelt in tal van onderwerpen.	9/13/2021 9:36 PM
5	Niet doen. In hoeveel kenmerkende aspecten staat het woord Nederland? Of Europa? De allochtone leerlingen hebben juist het Nederlands/Europees perspectief nodig om te integreren in onze maatschappij. Deze leerlingen hebben hun toekomst hier, in dit land, in dit continent. Zij hebben geen fluit aan een historische context als 'het Britse Rijk'. Zij hebben veel aan een historische context als 'De Republiek, Nederland en het Britse Rijk'. Hierdoor zouden de kenmerkende aspecten ook veel meer tot hun recht komen. Nu bungelen de kenmerkende aspecten er maar een beetje kunstmatig bij. (Hoop dat e.e.a. een beetje je gaat helpen. Heb dit allemaal razendsnel getypt tijdens het koken en een rap naderende afspraak. Heel veel succes!)	9/13/2021 7:03 PM
6	Gewoon niet doen. Het interesseert leerlingen niet. Ze haten dat soort onderwerpen. Veel te veel aandacht voor inmiddels.	9/13/2021 6:52 PM
7	Autonomie bij de docent te leggen.	9/13/2021 5:34 PM
8	Alle bovenstaande opties	9/13/2021 4:09 PM

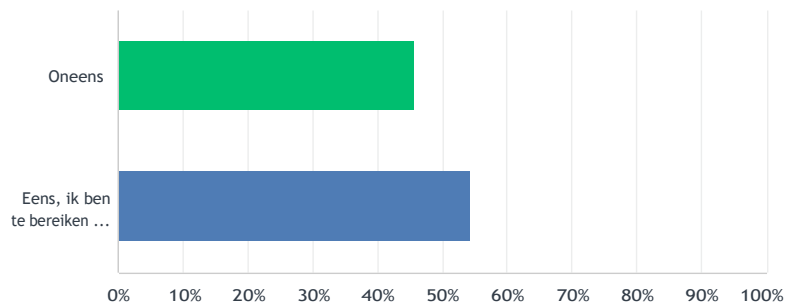
*De incorrect geplaatste datum bij antwoord 5 is een software fout en kan niet aangepast worden.

Antwoord	#
Het is aan de docent.	4
Dit is onwenselijk.	2
Dit is waarschijnlijk niet mogelijk.	1
Overig.	2

Tabel 28: codering toelichting bij antwoord 'anders, namelijk' bij vraag 9.

V10 Ik heb interesse in het uitproberen van lesmateriaal voor geschiedenis dat multiperspectiviteit en diversiteit nastreeft.

Beantwoord: 68 Overgeslagen: 1



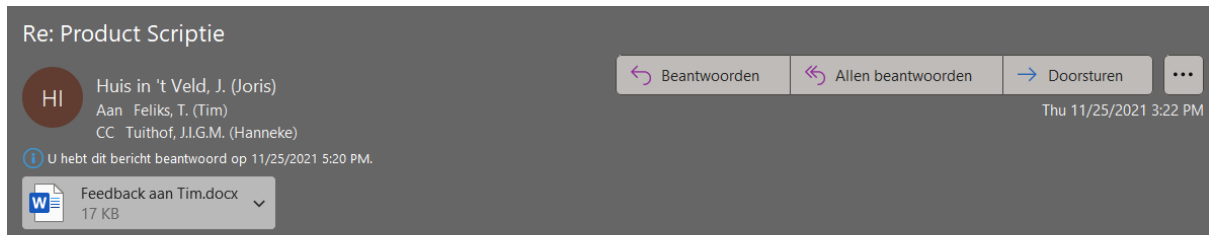
ANTWOORDKEUZEN	REACTIES
Oneens	45.59% 31
Eens, ik ben te bereiken op onderstaand emailadres:	54.41% 37
TOTAAL	68

#	EENS, IK BEN TE BEREIKEN OP ONDERSTAAND EMAILADRES:	DATE
1	geanonimiseerd	9/16/2021 11:35 AM
2	geanonimiseerd	9/16/2021 11:14 AM
3	geanonimiseerd	9/16/2021 8:59 AM
4	geanonimiseerd	9/15/2021 9:52 PM
5	geanonimiseerd	9/15/2021 8:25 PM
6	geanonimiseerd	9/15/2021 8:04 PM
7	geanonimiseerd	9/15/2021 8:01 PM
8	geanonimiseerd	9/15/2021 7:44 PM
9	geanonimiseerd	9/15/2021 7:38 PM
10	geanonimiseerd	9/15/2021 6:44 PM
11	geanonimiseerd	9/15/2021 6:42 PM
12	Nvt	9/15/2021 6:12 PM
13	geanonimiseerd	9/15/2021 5:53 PM
14	geanonimiseerd	9/15/2021 5:45 PM
15	geanonimiseerd	9/15/2021 5:42 PM
16	geanonimiseerd	9/15/2021 3:35 PM
17	geanonimiseerd	9/14/2021 8:31 PM
18	geanonimiseerd	9/14/2021 2:09 PM

19	geanonimiseerd	9/14/2021 1:28 PM
20	geanonimiseerd	9/14/2021 12:46 PM
21	geanonimiseerd	9/14/2021 11:42 AM
22	geanonimiseerd	9/14/2021 8:23 AM
23	geanonimiseerd	9/13/2021 10:40 PM
24	geanonimiseerd	9/13/2021 9:04 PM
25	geanonimiseerd	9/13/2021 8:46 PM
26	geanonimiseerd	9/13/2021 7:29 PM
27	geanonimiseerd	9/13/2021 7:18 PM
28	geanonimiseerd	9/13/2021 6:46 PM
29	geanonimiseerd	9/13/2021 6:36 PM
30	geanonimiseerd	9/13/2021 6:32 PM
31	geanonimiseerd	9/13/2021 6:02 PM
32	geanonimiseerd	9/13/2021 5:49 PM
33	geanonimiseerd	9/13/2021 5:44 PM
34	geanonimiseerd	9/13/2021 5:41 PM
35	geanonimiseerd	9/13/2021 5:38 PM
36	geanonimiseerd	9/13/2021 5:14 PM
37	geanonimiseerd	9/13/2021 4:09 PM

**De antwoorden bij vraag 10 zijn vanuit privacyoverwegingen geanonimiseerd.*

Bijlage 7 – Feedback op prototype ontwerp



Hoi Tim,

In de bijlage de antwoorden op de door jou gestelde feedbackvragen.

1. Is het praktisch bruikbaar en denk je dat het ook daadwerkelijk gebruikt zal worden?

Dit stappenplan geeft docenten, mijns inziens, handvatten om in lessen meer ruimte te bieden aan nieuwe of onderbelichte perspectieven

Dit stappenplan kan een stukje ‘angst’ (Waar begin ik? Kan ik dit wel? Weet ik wel genoeg hierover?) wegnemen bij docenten.

2. Is het effectief? Oftewel, zou de toepassing van dit model daadwerkelijk leiden tot meer aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven?

Ja voor mij wel. Gister als experiment een les vormgegeven aan de hand van je stappenplan. Van dia 1 tot 12 jouw stappenplan gevolgd en het resultaat (n.a.v. bericht over martelkampen, nog niet uitgevoerd) stemde mij tevreden. Resultaat staat op mijn werk laptop, kan dit als ik weer op werk ben wel even delen.

Al vraag ik mij af of docenten in de praktijk het aangepaste model al niet gebruiken als zij buiten het boek treden met bekende(re) onderwerpen.

Het model zelf is niet de *missing link* voor veel docenten denk ik. (veronderstelling)

De vindbaarheid en implementatie binnen de bestaande tijdvakken/exameneisen etc. Jouw stappenplan laat zien dat dit makkelijker gaat dan je vooraf zou denken.

3. Specifiek voor pagina 7 (Reflectie): het was mijn doel om dit product overzichtelijk te houden, dus heb ik iedere stap op 1 pagina gezet. Over deze stap heb ik echter het meeste te zeggen, dus heb ik de vraag: zou het goed zijn om mijn uitleg uit te breiden of is het beter om de uitleg op 1 pagina te houden?

Ik zou ervoor kiezen de opzet van pagina 7 te behouden, maar de zes losstaande doelstellingen op aparte dia's uitgebreider te behandelen. Zo kunnen docenten die worstelen met een/meerdere van deze punten hier dieper op in gaan.

4. Hoe lang heb je er ongeveer over gedaan om alles te lezen en te verwerken (en wat vind je van de tijd die je eraan kwijt was)?

Het lezen ging vrij snel, +/- 10 minuten.

Verwerking duurde langer, zeker na het bekijken van de bronnen-links. Een nuttige toevoeging zou zijn om bronnen bijvoorbeeld te categoriseren binnen de bestaande tien tijdvakken. Zo weten docenten waar ze bij welk onderwerp kunnen zoeken.

5. Zijn de tips nuttig?

Ja, zeker voor docenten met minder affiniteit met deze onderwerpen. De tips geven de meest praktische aanwijzingen.

Ik vermoed, maar kan dit niet bewijzen, dat er vooral behoefte bestaat aan praktische tips. Ik vond onderstaande tip heel sterk;

“Leerlingen kunnen 3 kenmerken noemen van een industriële samenleving” wordt “Leerlingen kunnen 3 kenmerken noemen van een industriële samenleving en uitleggen dat deze kenmerken door mannen en vrouwen mogelijk anders werden ervaren.”

Deze tip laat zien dat een les die waarschijnlijk al gegeven wordt door docenten met een kleine toevoeging al een extra perspectief kan bevatten.

6. Wat vind je van de leesbaarheid/design?

Overzichtelijk en duidelijk als je je er in wilt verdiepen / misschien door de hoeveelheid tekst afschrikwekkend als je vooraf al weerstand voelt.

Je zou een onderscheid kunnen maken tussen een korte ppt-versie en langere-word versie bijvoorbeeld.

Kanttekening: Ik zou voor de duidelijkheid dia 4 voor dia 2 en 3 plaatsen. Dus eerst een uitleg, daarna de visualisatie.

7. Nog aanvulling op pagina 12 (Bronnen) toevallig?

Geen inhoudelijke bronnen toevoegingen;

Maak koppelingen/indeling/categorieën waarin relevante bronnen/links onder tijdvakken of andere indeling worden geschaard. Zo weten docenten die niet weten waar te zoeken sneller hun weg te vinden.

Bijlage 8 – Vragenlijst focusgroep docenten

Vragenlijst Handreiking

Lees voor het beantwoorden van de vragen a.u.b. eerst de handreiking goed door.

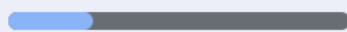
De vragen betreffen uw mening en inzichten als (praktijk)expert. Het is dus niet noodzakelijk om de adviezen uit te voeren voordat U de vragen beantwoord (maar dat mag natuurlijk wel!).



[Redacted] (not shared) [Switch accounts](#)



Next



Page 1 of 4

Clear form

De handreiking moet zowel toepasbaar als effectief zijn.

Toepasbaar betekent dat de adviezen in de handreiking daadwerkelijk uit te voeren zijn in de praktijk en aansluiten op wat een docent kan en wil.

Effectief betekent dat het volgen van de handreiking daadwerkelijk zal bijdragen aan het besteden van meer aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven.

De volgende vragen gaan eerst over de gehele handreiking in het algemeen en vervolgens over specifieke onderdelen.

Stelling: de handreiking is toepasbaar. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

Stelling: de handreiking is effectief. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

U kunt uw vorige antwoorden hier toelichten:

Your answer

Stelling: de lesvoorbereidingsmethode is toepasbaar. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

Stelling: de lesvoorbereidingsmethode is effectief. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

U kunt uw vorige antwoorden hier toelichten:

Your answer

Stelling: de praktische tips zijn toepasbaar. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

Stelling: de praktische tips zijn effectief. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

U kunt uw vorige antwoorden hier toelichten:

Your answer

Stelling: de bronnen en concrete voorbeelden zijn toepasbaar. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

Stelling: de bronnen en concrete voorbeelden zijn toepasbaar. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

Stelling: de bronnen en concrete voorbeelden zijn effectief. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

U kunt uw vorige antwoorden hier toelichten:

Your answer

Reflectie doelstellingen

De volgende vragen gaan over de doelstellingen die beschreven staan in de reflectiestap van de lesvoorbereidingsmethode.

Stelling: ik wil mijn leerlingen bewust maken van de westerse context van de oriëntatiekennis. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

Stelling: het is mij duidelijk hoe aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven kan bijdragen aan de hierboven genoemde doelstelling. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

U kunt uw vorige antwoorden hier toelichten:

Your answer

Stelling: ik wil mijn leerlingen een representatief beeld van het verleden meegeven. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

Stelling: het is mij duidelijk hoe aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven kan bijdragen aan de hierboven genoemde doelstelling. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

U kunt uw vorige antwoorden hier toelichten:

Your answer

Stelling: ik wil bijdragen aan de ontwikkeling van de historische vaardigheden van mijn leerlingen. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

Stelling: het is mij duidelijk hoe aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven kan bijdragen aan de hierboven genoemde doelstelling. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

U kunt uw vorige antwoorden hier toelichten:

Your answer

Stelling: ik wil bijdragen aan de democratische burgerschapsvorming van mijn leerlingen. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

Stelling: het is mij duidelijk hoe aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven kan bijdragen aan de hierboven genoemde doelstelling. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

U kunt uw vorige antwoorden hier toelichten:

Your answer

Stelling: ik wil bijdragen aan de vrije persoonsvorming van mijn leerlingen. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

Stelling: het is mij duidelijk hoe aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven kan bijdragen aan de hierboven genoemde doelstelling. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

U kunt uw vorige antwoorden hier toelichten:

Your answer

Stelling: ik wil aansluiten op de beginsituatie van mijn leerlingen. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

Stelling: het is mij duidelijk hoe aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven kan bijdragen aan de hierboven genoemde doelstelling. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

U kunt uw vorige antwoorden hier toelichten:

Your answer

Geven de beschreven doelstellingen een compleet beeld van uw persoonlijke doelstellingen? *

- Ja
- Nee (licht uw antwoord a.u.b. toe)

U kunt uw vorige antwoord hier toelichten:

Your answer

Geven de beschreven toepassingen een compleet beeld van de toegevoegde waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven? *

- Ja
- Nee (licht uw antwoord a.u.b. toe)

U kunt uw vorige antwoord hier toelichten:

Your answer

Algemene vragen

Open en gesloten vragen over de gehele handreiking.

Stelling: het taalgebruik in de handreiking is goed. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

Stelling: de vormgeving van de handreiking is goed. *

	1	2	3	4	5	
Zeer oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeer eens

U kunt uw vorige antwoorden hier toelichten:

Your answer

Verwacht U de handreiking daadwerkelijk te gaan gebruiken? *

- Ja
- Nee

U kunt uw vorige antwoord hier toelichten:

Your answer

Welke nog niet besproken aanpassingen zou U aan de handreiking maken?

Your answer

Wat is het sterkste aspect van de handreiking? *

Your answer

Wat is het zwakste aspect van de handreiking? *

Your answer

U kunt hier al uw overige opmerkingen/feedback/inzichten kwijt.

Your answer

De feedback uit deze vragenlijst zal gebruikt worden om zo nodig een herontwerp van de handreiking te maken. Als U dit herontwerp wil ontvangen, kunt U hier uw email delen.

Your answer

Hartelijk dank voor uw medewerking!

[Back](#)

[Submit](#)

 Page 4 of 4

[Clear form](#)

Bijlage 9 – Verantwoording vragenlijst focusgroep docenten

#	Ontwerpcriteria enquête
1	<i>Statement van het onderzoeksdoel.</i>
	De evaluatie van een handreiking voor vrouwen- en wereldgeschiedenis op basis van consistentie-, toepasbaarheids- en effectiviteitscriteria.
2	<i>Databenodigdheden</i>
	Kwantitatieve en kwalitatieve evaluatie van de hele handreiking en individuele componenten.
3	<i>Doelgroep</i>
	Geschiedenisdocenten in het Nederlandse voorgezet onderwijs.
4	<i>Context van het deelnemersveld</i>
	Geschiedenisdocenten die deelnamen aan een vooronderzoek naar de rol van vrouwen- en wereldgeschiedenis in het geschiedenisonderwijs en interesse toonden in verder onderzoek.
5	<i>Precisie vereisten</i>
	Niet relevant. Een grote spreiding in antwoorden is op zichzelf ook een relevante uitkomst.
6	<i>Controle van de totale foutmarge</i>
	Er was geen gebrek aan deelnemers en alle vragen zijn door iedereen beantwoord.
	De deelnemers waren niet volledig representatief voor de volledige doelgroep, maar wel voor het onderdeel van de doelgroep dat het meest relevant is voor het onderzoek.
	Er zijn geen meetfouten waargenomen, zoals misleidende antwoorden of onduidelijke vragen.
7	<i>Benodigde hoeveelheid deelnemers.</i>
	Op basis van gesprekken met medestudenten en mijn eerste begeleider concludeer ik dat 15 deelnemers een goed streefaantal is voor een focusgroep.
8	<i>Deelnemersselectieproces</i>
	Geïnteresseerde docenten zijn per email benaderd voor deelname. Hierop zijn nog twee vervolgemails gestuurd. Enkele docenten zijn door mij ook persoonlijk benaderd.
9	<i>Dataverzameling</i>
	De vragenlijst is via Google Forms verspreid. De antwoorden zijn daaruit gedownload.
10	<i>Analysemethode</i>
	Kwalitatieve antwoorden worden per vraag gecodeerd.
	Alle antwoorden worden weergegeven in diagrammen op basis van gemiddelde.
	Analyse vindt plaats op basis van gemiddelde score, vergelijking en spreiding (waar gepast).
11	<i>Documentatie</i>
	De volledige vragenlijst met antwoorden is te vinden in bijlage 8&10. Respons was 41% (16/39).

Tabel 29: controle van vragenlijst op basis van ontwerpcriteria voor betrouwbaarheid.

Bijlage 10 – Antwoorden focusgroep docenten²⁶⁸

Stelling	Resultaten															μ	
De handreiking is toepasbaar.	3	3	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4.06
De handreiking is effectief.	2	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	2	4	3	3	5	3.5
Toelichtende reacties																	
Te veel focus op lesvoorbereiding. Te weinig op praktisch materiaal.																	
Je rijkt een heleboel ideeën aan voor docenten en zeker de lijst met bronnen en personages biedt mogelijkheden. Hoe effectief de bronnen zijn, is afhankelijk van de bruikbaarheid. Veel bronnen verwijzen naar informatieve websites, maar dat is nog geen lesmateriaal. Of het voor docenten haalbaar is om zelf die info om te zetten in lesmateriaal, is wat ik me afvraag (gezien de beschikbare tijd die docenten hebben voor voorbereiding). Ik denk dat je de effectiviteit kunt vergroten door zelf een voorbeeld uit te werken adhv een fragment uit een methode of historische context met daaraan een nieuw historisch personage toegevoegd. Je kunt dus een soort format maken.																	
Er staan handige literatuur tips en voorstellen voor personen in.																	
Ik denk dat veel uitvoerbaar is maar deels omdat er veel uitleg is die voor mij als basis voelt. Er is maar een bepaald deel van de informatie een echte toevoeging. Vooral de praktische tips, bronnen en namen, zijn heel handig.																	
De handreiking is zeer inzichtelijk en maakt de stappen die een docent kan nemen duidelijk. De effectiviteit hangt echter altijd af van de toepassing door de docent, ik denk dat de handreiking daardoor niet voor iedere docent toepasbaar of effectief zal zijn.																	
De handreiking is zeker toepasbaar. Vooral met de tips maak je duidelijk voor de docent op welke manier je dit kan doen. Ook de lijsten aan het einde van handreiking: super handig en fijn om te weten wat het is + dat je gelijk een link hebt ernaartoe. De effectiviteit is iets anders. Het grootste gedeelte wat je zal gebruiken (voor mij persoonlijk) zijn de tips en de bronnen + personages. Je kan bepaalde keuzes maken tussen de bronnen en personages voor je lessen en dat draagt zeker bij.																	
Nogal uitgebreid. De uitgebreide instructie voor het vormgeven van een les is kennis die bij elke docent al aanwezig dient te zijn.																	
Heldere handreiking. Mooie aanknopingspunten voor niet-westers/vrouwelijke invalshoeken in de les de handreiking lijkt toepasbaar te zijn voor elk onderwerp (vervoegmiddelen door de eeuwen heen, armen en rijken, overwinnaars en onderdrukten...) dat je tijdens een heel curriculum kan bedenken. Het accent niet-westerse geschiedenis of vrouwen (behalve Anne Frank) vind ik niet terug. Ook het toevoeren van reflectie aan het didactische model is niet per se relevant: in de les ga je dit automatisch doen.																	
Ik denk dat de handreiking wel effectief is, waarschijnlijk ook toepasbaar. Ik vond het zelf nuttig om hem door te lezen, maar vraag mij of het gemakkelijk is drukke docenten te bereiken om een lange handreiking te lezen.																	
De handreiking is bondig opgesteld en de tips zijn op een prettige manier opgelicht. Ik heb het echter nog niet gebruikt in mijn voorbereidingen, dus kan niets zeggen over de effectiviteit.																	
De handreiking sluit naar mijn mening aan bij de lespraktijk van ervaren docenten, minder ervaren docenten kunnen er m.i. wel degelijk voor hun dagelijkse praktijk houvast in vinden.																	

Tabel 30: sectie 1; vraag 1 & 2 met toelichting.

Antwoord	#
Er zijn meer uitgewerkte voorbeelden nodig.	2
De tips zijn bruikbaar.	3
De bronnen zijn bruikbaar.	3
De lesvoorbereidingsmethode voegt weinig toe.	4
De effectiviteit hangt af van de docent.	2
De handreiking is bruikbaar.	5
De handreiking is te uitgebreid.	2
De handreiking is te vaag.	1

Tabel 31: sectie 1; codering toelichting vraag 1 & 2.

²⁶⁸ Het volledige overzicht van de vragenlijst met antwoorden per persoon beslaat 163 pagina's en is daarom te groot en onoverzichtelijk voor deze bijlage. Inzicht in dit document is mogelijk op navraag.

Stelling	Resultaten															μ		
De lesvoorbereidingsmethode is toepasbaar.	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	3.88
De lesvoorbereidingsmethode is effectief.	2	4	3	3	4	4	4	2	4	4	4	3	4	5	3	4	3.6	
Toelichtende reacties																		
Te veel theorie over hoe je een les voorbereid. Dat is niet nuttig want dat weten de meeste docenten zelf wel.																		
Ik betwijfel of docenten überhaupt wel in deze stappen hun les voorbereiden. Praktisch gezien mijn twijfels maar theoretisch klopt het.																		
De toelichting is wel nodig om het effectief te maken. Het model zonder toelichting heeft niet expliciet erin verwerkt zitten dat het bij zal dragen aan aandacht voor diversiteit/multiperspectiviteit (met het oog op niet-Westers/vrouwen).																		
Simpel te volgen en toe te passen. Docent moet er wel actief mee bezig zijn en tijd hebben voor de verschillende stappen.																		
Het is zeker van toepassing omdat de methode veel lijkt op de bestaande methode die we kennen als docenten. Of docenten deze methode volledig gaan aanpassen naar een nieuwe variant dan die ze kennen vraag ik mij af. Mogelijk zullen ze er gedeeltes van gebruiken die voor hen nuttig/effectief is. En mogelijk kan het de ene keer wel en de andere keer niet voor een les.																		
Zeker effectief, maar deze kennis zou elke docent al moeten hebben. De handreiking richt zich op deze manier voor al didactiek. Is dat wel je bedoeling? Zelf had ik graag meer vakinhoudelijke voorbeelden gezien.																		
Te algemeen																		
De doelen die geformuleerd zijn, geven stof tot nadenken en zijn denk ik erg nuttig.																		
Bestaande doelen kunnen hierdoor weer herdacht worden. Goede toevoeging.																		
Omdat er maar licht wordt afgeweken van het bestaande analysemodel, zie ik een grote toepasbaarheid van het voorgestelde model. Ik heb het echter nog niet zelf geprobeerd, dus kan niets zeggen over de effectiviteit.																		
Het diagram zou ik zeker niet gebruiken! De pijlen wijzen ontmoedigend veel kanten uit. Een stroommodel is het zo niet. Het is in deze vorm niet toepasbaar.																		

Tabel 32: sectie 1; vraag 3 & 4 met toelichting.

Antwoord	#
Er zijn meer uitgewerkte voorbeelden nodig.	1
De lesvoorbereidingsmethode is bruikbaar.	5
De lesvoorbereidingsmethode voegt weinig toe.	4
De effectiviteit hangt af van de docent.	2
Het didactisch analysemodel vereist aanpassing.	2

Tabel 33: sectie 1; codering toelichting vraag 3 & 4.

Stelling	Resultaten															μ	
De praktische tips zijn toepasbaar.	4	3	5	5	5	5	5	5	4	5	4	3	5	4	5	5	4.5
De praktische tips zijn effectief.	4	3	5	5	4	4	5	5	3	5	4	2	5	4	3	5	3.6
Toelichtende reacties																	
Altijd handig.																	
Ja, dit lijkt me het grote gewin van de handreiking.																	
Maakt het zeer inzichtelijk door het gebruik van voorbeelden.																	
De tips zijn prettig om aan het einde van de tekst te lezen. Ze zijn vooral erg nuttig en goed toepasbaar maar tegelijkertijd geeft op een bepaalde manier een samenvatting van de eerdere tekst. Soms was ik ook geneigd om eerst de tips te lezen en daarna de tekst.																	
te algemeen																	
De praktische tips zijn super handig in het verduidelijken van de handreiking. Ze zijn ook heel erg handig en lijken mij erg bruikbaar. Heel waardevol.																	

Tabel 34: sectie 1; vraag 5 & 6 met toelichting.

Antwoord	#
De tips zijn bruikbaar.	5
De tips voegen weinig toe.	1

Tabel 35: sectie 1; codering toelichting vraag 5 & 6.

Stelling	Resultaten															μ	
De bronnen en concrete voorbeelden zijn toepasbaar.	3	2	5	5	4	4	4	5	4	5	4	4	5	4	5	5	4.25
De bronnen en concrete voorbeelden zijn effectief.	3	5	5	5	4	5	4	5	2	4	4	3	5	4	4	5	4.2
Toelichtende reacties																	
Dit is onderdeel is nuttig. Maar erg jammer dat het allemaal verwijzingen zijn. Mooier zou zijn als je dit deel kunt uitwerken in praktisch materiaal (info, tekstbronnen, beeldbronnen, vragen) voor docenten.																	
Zie vorige uitgebreide toelichting: als je tijd hebt om ze uit te werken, kan ik me voorstellen dat ze effectief zijn.																	
Ook dit is echt een fijn naslagwerk.																	
Als docent wil je graag een zetje in de rug zodat je weet waar je moet zoeken of waar je moet beginnen. Heel fijn.																	
De bronnen en voorbeelden zijn top. Ook hoe dit is weergegeven en dat je gelijk naar de juiste site gaat voor de informatie is mega handig. Dit zou je eventueel als een los bestand kunnen doen en dat je er een soort gids van maakt. Voor docenten die iets minder met de theorie bezig zijn of daaroverheen lezen, maak je ze het gemakkelijker. Ook als iemand het een keer wil opzoeken; dan heb je gelijk de juiste gegevens voor je.																	
De bronnen geven een aanzet, meer niet. De lijst met vrouwen verdeeld over tijdvakken is handig. Maar ook die geven niet meer dan een aanzet. Maar dit kan natuurlijk de bedoeling zijn. Dat is me niet helemaal helder. En dat kan weer aan mij liggen. Ik heb het geheel slechts scannend gelezen.																	
graag had ik een concrete uitgewerkte voorbeeld willen zien																	
Heel fijn! Vooral de personages lijken mij erg leuk om te gebruiken in de lessen. Ook erg fijn dat er een korte omschrijving staat bij de bronnen.																	
Met name de voorbeelden zijn goed toepasbaar. Ik heb er al op geklikt en bedacht waar ik ze in mijn lessen zou kunnen integreren, dus effectief zeker.																	
Een royaal aanbod van bronnen! Heel leuk om dit nou eens bij elkaar te zien! Ik zal hier zeker eens gebruik van maken.																	

Tabel 36: sectie 1; vraag 7 & 8 met toelichting.

Antwoord	#
Er zijn meer uitgewerkte voorbeelden nodig.	4
De bronnen zijn bruikbaar.	7

Tabel 37: sectie 1; codering toelichting vraag 7 & 8.

Antwoord	#
Er zijn meer uitgewerkte voorbeelden nodig.	7
De tips zijn bruikbaar.	8
De tips voegen weinig toe.	1
De bronnen zijn bruikbaar.	10
De lesvoorbereidingsmethode is bruikbaar.	5
De lesvoorbereidingsmethode voegt weinig toe.	8
De effectiviteit hangt af van de docent.	4
De handreiking is bruikbaar.	5
De handreiking is te uitgebreid.	2
De handreiking is te vaag.	1
Het didactisch analysemodel vereist aanpassing.	2

Tabel 38: sectie 1; overzicht codering toelichtende reacties.

Stelling	Resultaten																μ
Ik wil mijn leerlingen bewust maken van de westerse context van de oriëntatiekennis.	4	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4.69
Het is mij duidelijk hoe aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven kan bijdragen aan de hierboven genoemde doelstelling.	4	3	4	5	4	5	4	4	5	1	5	5	5	5	4	5	4.25
Toelichtende reacties																	
Het doel is goed.																	
Voor mij is het duidelijk hoe de andere perspectieven kunnen bijdragen. Of het voor andere docenten duidelijk is, weet ik niet. Ik vind dat je meer moet toelichten in de inleiding waarom juist die perspectieven kunnen bijdragen. Ik mis definities, voorbeelden en verwijzingen naar literatuur/ervaringen die dat onderbouwen en ondersteunen.																	
Naast het feit dat je hier als docent zelf al invulling aan kan geven, maak je kort en krachtig duidelijk wat ermee bedoeld wordt en wat je kan verwachten. Dit kan een check voor jezelf zijn als je er als docent mee bezig bent.																	
Standplaatsgebondenheid																	
dit kan gekoppeld worden aan Multi perspectiviteit en levert een bijdrage aan burgerschapsvorming																	
Het is niet nodig om elke les de westerse context te benadrukken, op een gegeven moment weten de leerlingen dit wel, zeker op vwo niveau. Wat ik hier wel mis is de praktijk dat leerlingen op sommige scholen in grote steden de westerse context inzetten als argument om niets aan te nemen of bijvoorbeeld niets te willen weten van de holocaust. Een Westerse context is geen diskwalificatie, integendeel. Het onderwijs is in het Westen liberaler dan in vrijwel alle landen in het Midden-Oosten of het verre Oosten. Is het dan zinvol om te zeggen dat het Westers perspectief beperkend is? Werden de boeken van bijvoorbeeld Edward Said niet vooral in het westen gedrukt en geschreven?																	

Tabel 39: sectie 2; vraag 9 & 10 met toelichting.

Antwoord	#
Uitleg bij belang van het doel.	3
Uitleg bij gebrek aan belang van het doel.	1
De waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven is niet helder.	1
De waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven is helder.	1

Tabel 40: sectie 2; codering toelichting vraag 9 & 10.

Stelling	Resultaten																μ
Ik wil mijn leerlingen een representatief beeld van het verleden meegeven.	3	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	3	2	4.38
Het is mij duidelijk hoe aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven kan bijdragen aan de hierboven genoemde doelstelling.	4	3	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	3	4	4.38
Toelichtende reacties																	
Dit is allemaal heel erg subjectief. Als ik met mijn eigen waardeoordeel een beeld van de geschiedenis geef aan leerlingen, ook al is dit inclusief niet-westerse en vrouwengeschiedenis, in hoeverre is dit dan werkelijk representatief?																	
Ik wil mijn leerlingen een zo representatief mogelijk beeld geven. Of dat gaat met alleen vrouwengeschiedenis en niet-westerse perspectieven, weet ik niet.																	
Begrijpen doe ik het maar effectief toepassen is zoals gezegd nog wel eens lastig.																	
ja- en nee. Het zijn twee belangrijke, onderbelichte, perspectieven op het verleden. De balans in de representatie daarvan in het huidige curriculum is zoek. De vraag is alleen wát een representatief beeld op het verleden is, ik denk dat de geschiedenis zo groot is en zo veel perspectieven en gebeurtenissen omvat dat het niet mogelijk is om een volledig representatief beeld te schetsen. Maar dat is meer een filosofische/academische instelling.																	
Je bronnenlijst en voorbeelden geven daar vooral een antwoord op. Je biedt docenten namelijk mogelijkheden om een representatief beeld van het verleden te schetsen. De voorbeelden kunnen op allerlei manieren gebruikt worden. Die optie laat je ook bij de docent. Daarnaast geef je ook aan om verder te kijken dan het lesboek. Dus je geeft concrete tips en maakt duidelijk dat dit ook kan en goed is.																	
Ik vind het moeilijk in te schatten wat er wordt bedoeld met een representatief beeld.																	
Ik heb grote moeite met de vraag. Wat betekent 'representatief' hier? Wie wordt gerepresenteerd? Ik geloof niet zo in een representatief beeld. Het multiperspectivisch lesgeven vind ik een betere ambitie.																	

Tabel 41: sectie 2; vraag 11 & 12 met toelichting.

Antwoord	#
Uitleg bij belang van het doel.	1
Uitleg bij gebrek aan belang van het doel.	3
De waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven is helder.	3
Het doel is niet duidelijk	2
Dit vereist meer dan alleen niet-westerse en vrouwelijke perspectieven.	1

Tabel 42: sectie 2; codering toelichting vraag 11 & 12.

Stelling	Resultaten															μ	
Ik wil bijdragen aan de ontwikkeling van de historische vaardigheden van mijn leerlingen.	5	5	3	5	5	3	5	4	5	5	4	5	5	5	4	5	4.56
Het is mij duidelijk hoe aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven kan bijdragen aan de hierboven genoemde doelstelling.	4	3	4	5	4	3	5	3	5	5	4	5	4	4	2	5	4.06
Toelichtende reacties																	
uit je handleiding komt dat niet naar voren.																	
Het laten inzien van meerdere perspectieven op het verleden is zeer belangrijk voor het aanleren van de historische vaardigheden. Daarbij bieden de werkvormen die bij de handreiking genoemd worden ook de juiste handvatten.																	
Je toelichting hoe je dat kan doen is helder. Concrete voorbeelden geef je niet. Het is ook de vraag of je handreiking dat ook kan bereiken of dat het enkel een hulpmiddel is voor de docent (en ook de leerlingen) om te werken aan de vaardigheden of opties te vinden die daarvoor geschikt zijn.																	
Historische empathie																	
Wie zou tegen de eerste stelling kunnen zijn? Bij de tweede stelling zou ik willen aanvullen dat aandacht voor alle perspectieven nodig is. Dus niet alleen voor het perspectief van de vrouw, de niet-westerling, maar ook voor dat van de nazi, de terrorist, de calvinist, de male chauvinist pig, etc. etc.																	

Tabel 43: sectie 2; vraag 13 & 14 met toelichting.

Antwoord	#
Uitleg bij belang van het doel.	2
De waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven is niet helder.	1
De waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven is helder.	2
Dit vereist meer dan alleen niet-westerse en vrouwelijke perspectieven.	1
Er zijn meer uitgewerkte voorbeelden nodig.	1

Tabel 44: sectie 2; codering toelichting vraag 13 & 14.

Stelling	Resultaten															μ		
Ik wil bijdragen aan de democratische burgerschapsvorming van mijn leerlingen.	4	5	2	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4.31
Het is mij duidelijk hoe aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven kan bijdragen aan de hierboven genoemde doelstelling.	3	3	4	5	4	4	5	3	5	4	5	5	4	4	5	5	4.25	
Toelichtende reacties																		
Zie niet het een op een verband.																		
Uit je handleiding komt niet naar voren hoe en waarom de andere perspectieven daaraan bijdragen.																		
De handreiking draagt zeker bij, het besef dat er meer is dan het eigen perspectief en dat dit perspectief ook historische context krijgt is heel belangrijk.																		
Burgerschapsvorming is lastig in de les; een heel ander onderdeel maar zeker belangrijk. Meerdere perspectieven, zoals je in de handreiking aangeeft, kunnen daar aan bijdragen. Maar het is lastig hoe je dit kan doen. Het noemen van meerdere perspectieven zorgt niet automatisch voor meer burgerschap. Je moet concrete opties noemen. Ik denk dat dit ook echt een apart onderdeel zou moeten zijn want voor elke school is dit anders. Sommige scholen hebben al regels en andere niet of werken wel of niet aan burgerschapsvorming.																		
Wie zou tegen de eerste stelling kunnen zijn? Zeker in een tijd waarin antidemocratische tendensen meer populair worden en het verzet tegen de COVID maatregelen leidt tot een mentaliteit die met burgerschap niet veel meer te maken heeft, zo niet er haaks op staat! Bij de tweede stelling zou ik willen aanvullen dat aandacht voor alle perspectieven nodig is. Dus niet alleen voor het perspectief van de vrouw, de niet-westerling, maar ook voor dat van de nazi, de terrorist, de calvinist, de male chauvinist pig, etc. etc.																		

Tabel 45: sectie 2; vraag 15 & 16 met toelichting.

Antwoord	#
Uitleg bij belang van het doel.	3
De waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven is niet helder.	3
De waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven is helder.	1
Dit vereist meer dan alleen niet-westerse en vrouwelijke perspectieven.	1

Tabel 46: sectie 2; codering toelichting vraag 15 & 16.

Stelling	Resultaten																μ
Ik wil bijdragen aan de vrije persoonsvorming van mijn leerlingen.	3	5	2	5	4	3	4	5	5	4	5	3	5	4	4	4	4.06
Het is mij duidelijk hoe aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven kan bijdragen aan de hierboven genoemde doelstelling.	1	3	2	5	3	4	3	5	5	4	5	3	5	2	5	4	3.69
Toelichtende reacties																	
Zie het verband niet.																	
Idem aan vorige antwoord. Ik vind dat je handleiding nog wat kort door de bocht is in hóé die perspectieven dan een bijdrage leveren. Het model is wel onderbouwd, maar vakdidactisch mis ik een heleboel.																	
Om de stelling te behalen moeten deze perspectieven een plek krijgen. Je legt dit goed uit in je stukje tekst en de voorbeelden en sites die later geeft kunnen er aan bijdragen.																	
Met name op de gebieden burgerschap en persoonsvorming zie ik mogelijkheden voor aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven. Juist deze historische domeinen laten de leerlingen inzien dat de wereld groter is dan hun eigen omgeving.																	
Ik merk dat in de praktijk zeker de leerlingen van het vwo heel succesvol zijn in het ontwikkelen van hun persoonlijkheid. Bij het vak Geschiedenis kan je daar zeker aan bijdragen. In het meer theoretisch onderwijs merk je als docent dat de persoonsvorming van leerlingen in het teken staat van een economische perspectief. Het doel is meer de vergroting van de kansen op de carrièreladder dan verrijking en verdieping van omwille van deze vormen van groei zelf.																	

Tabel 47: sectie 2; vraag 17 & 18 met toelichting.

Antwoord	#
Uitleg bij belang van het doel.	1
De waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven is niet helder.	2
De waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven is helder.	2

Tabel 48: sectie 2; codering toelichting vraag 17 & 18.

Stelling	Resultaten																μ
Ik wil aansluiten op de beginsituatie van mijn leerlingen.	4	5	4	5	4	3	5	5	5	4	4	3	5	4	4	4	4.25
Het is mij duidelijk hoe aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven kan bijdragen aan de hierboven genoemde doelstelling.	4	4	4	5	4	3	5	3	3	3	2	3	3	4	3	4	3.56
Toelichtende reacties																	
Dit vind ik meer voor de hand liggen.																	
Leerlingen hebben nu eenmaal hun eigen ervaringen en hun eigen perspectief en willen deze gerepresenteerd zien. Als het perspectief er alleen een is van witte mannen dan wordt, minstens, de helft van de leerlingen al niet gerepresenteerd.																	
Zeer belangrijk maar eigenlijk een retorische vraag. Elke leerling heeft andere interesses en behoeftes. Het is goed hoe je het toelicht maar vrij logisch. Denk dat het belangrijk is dat een docent moet zorgen voor deze doelstelling want daarmee bereikt de docent mogelijk meer of alle leerlingen. Daarmee komt de lesstof ook beter over. Je mag dit naar mijn mening veel dwingender maken.																	
Het is lastig om de beginsituatie van leerlingen hierop in te schatten. In een les waarbij ik Islamitische Gouden tijdperk behandelden ten tijden van de Middeleeuwen merkte ik dat het lastiger is om de beginsituatie van leerlingen in te schatten op niet bekende onderwerpen en zag je door de diversiteit van de klas ook veel verschil in die beginsituatie.																	
Stelling 1 en 2 vullen elkaar aan. De beginsituatie kan zijn bepaald door een niet-Westerse achtergrond of het geslacht. Als integer docent houd je daar rekening mee.																	

Tabel 49: sectie 2; vraag 19 & 20 met toelichting.

Antwoord	#
Uitleg bij belang van het doel.	3
De waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven is niet helder.	1
De waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven is helder.	4

Tabel 50: sectie 2; codering toelichting vraag 19 & 20.

Antwoord	#
Uitleg bij belang van het doel.	14
Uitleg bij gebrek aan belang van het doel.	4
De waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven is niet helder.	8
De waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven is helder.	13
Het doel is niet duidelijk	2
Dit vereist meer dan alleen niet-westerse en vrouwelijke perspectieven.	3
Er zijn meer uitgewerkte voorbeelden nodig.	1

Tabel 51: sectie 2; overzicht codering toelichtende reacties vraag 9 t/m 20.

Geven de beschreven doelstellingen een compleet beeld van uw persoonlijke doelstellingen?	
Ja	
Nee	Ik zou de volgorde aanpassen (zie mijn opmerkingen in het document)
Nee	Nee, niet alle doelstellingen zijn voor mij even belangrijk en zijn ook nauwelijks allemaal tegelijk haalbaar in één les.
Ja	
Ja	
Nee	Naast de beschreven doelstellingen moeten de les ook leuk zijn en de verbeelding prikkelen.
Ja	
Ja	Dit zijn globaal alle doelstellingen die je moet hebben. Als je er meer zou hebben raak je het overzicht denk ik kwijt. Het is dan wel van belang dat je het per les bekijkt; wat is haalbaar, wat kan/mag er en wat wil ik bereiken met mijn les.
Ja	
Ja	
Ja	
Ja	
Ja	
Ja	
Ja	De doelstellingen zijn zo algemeen en 'Common sense' dat je het er moeilijk mee oneens kan zijn, dat zou wel heel excentriek zijn.

Tabel 52: sectie 2; vraag 21 met toelichting.

Antwoord	#
Ja, het dekt de lading.	2
Nee, ze zijn niet allemaal even belangrijk.	2
Nee, de les moet ook leuk zijn.	1

Tabel 53: sectie 2; codering toelichting vraag 21.

Geven de beschreven toepassingen een compleet beeld van de toegevoegde waarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven?	
Ja	Het doel is goed. Het middel kan beter.
Nee	Ik vind dat je niet duidelijk genoeg bent in hoe die perspectieven voor een meer compleet beeld zorgen.
Ja	
Ja	
Ja	
Ja	
Ja	
Ja	Redelijk, je krijgt er een beeld van maar soms mis je een voorbeeld. Je geeft wel een bronnen- en personenlijst achteraf maar de koppeling mist er af en toe. Soms is dat ook niet nodig om te weten aangezien je dit als docent ook zelf kan of moet uitvinden.
Ja	
Ja	
Ja	
Nee	toepassing is niet concreet genoeg
Ja	
Ja	
Ja	
Ja	Het antwoord is natuurlijk 'ja'. Ik heb mijn bedenkingen hierbij bovenstaand al verwoord. Het is dus niet een ongeclausuleerd 'ja'.

Tabel 54: sectie 2; vraag 22 met toelichting.

Antwoord	#
Ja, het dekt de lading.	1
Het had beter uitgewerkt kunnen worden.	4

Tabel 55: sectie 2; codering toelichting vraag 22.

Stelling	Resultaten																μ
Het taalgebruik in de handreiking is goed.	2	4	5	3	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4.31
De vormgeving van de handreiking is goed.	4	3	4	2	5	3	5	3	3	5	5	5	5	4	4	4	4
Toelichtende reacties																	
Te veel technische tekst over lesvoorbereiding. Nodigt niet uit om verder te lezen en toe te passen.																	
Gebruik voorbeelden! Het didactisch analysemodel is duidelijk, maar geef meer handvatten voor hoe je dan die andere perspectieven in je les past. Dan wordt het echt een handleiding. Er zitten een paar taalfouten in je stuk (heb ik aangegeven in mijn opmerkingen).																	
Prima																	
Het zou kleiner kunnen. Er is veel witruimte. Het taalgebruik voelt voor mij misschien wat simpel, maar daar bereik je wel de meeste mensen mee.																	
De vormgeving is prima en overzichtelijk maar het voelt nog een beetje kaal/saai, er ligt hier een kans om er een 'sexier' product van te maken.																	
Tips op de pagina's zijn fijn en bruikbaar, de diagrammen maken de werkwijze inzichtelijk. Af en toe staat er een klein spel- of taalfoutje in, maar niet meer dan ik verwacht bij een eerste versie. :) De handreiking is ook niet te lang, dat maakt het makkelijk toe te passen.																	
Het is goed te lezen en te volgen. Toch zijn het soms lange stukken tekst met kennis die de meeste docenten weten. Een korte variant kan mogelijk helpen; probeer op sommige pagina's minder tekst te plaatsen of elk onderdeel, zoals bij de reflectie, op een pagina. Daarnaast zou ik de tips, voorbeelden en personen als een apart bestand, een soort gids, toevoegen. Dat is een mooi naslagwerk als docent. Je gaat namelijk niet elke keer die handreiking opnieuw lezen maar die voorbeelden wil je mogelijk wel opzoeken.																	
Makkelijk leesbaar en heldere vormgeving.																	
Wellicht meer alinea's en kopjes om de tekst wat uit elkaar te trekken																	
Het taalgebruik is af en toe wat nadrukkelijk ambtelijk en op afstand van de praktijk.																	

Tabel 56: sectie 3; vraag 23 & 24 met toelichting.

Antwoord	#
Tekst is te technisch	2
Duidelijk en overzichtelijk	5
Er zijn meer uitgewerkte voorbeelden nodig	1
Taalfouten	2
Inkorten of opdelen	3
Tekst is te simpel	1
Vormgeving oogt saai	1

Tabel 57: sectie 3; codering toelichting vraag 23 & 24.

Verwacht U de handreiking daadwerkelijk te gaan gebruiken?	
Nee	De lijst met voorbeelden van historische personen wel. De websites kende ik al. Alles daarvoor niet.
Nee	Ik heb al heel veel aandacht voor vrouwengeschiedenis en niet-westerse geschiedenis in mijn lessen, dus ik heb daar nu geen behoefte aan. Mijn pabostudenten zouden het misschien wel handig vinden, maar die hebben meer hulp nodig dan deze handleiding nu biedt.
Ja	De tips voor personen ga ik nog eens rustig bekijken. Het geeft trouwens ook regelmatig openingen voor regionale geschiedenis.
Ja	Waarschijnlijk vooral voor de bronnenlijst.
Ja	Eventueel stukken of meer aandacht voor de personen in de bronnenlijst
Ja	Zitten veel nuttige tips tussen en het geeft een hele mooie verzameling bronnen! Die ga ik zeker gebruiken.
Ja	Altijd fijn om een uitgewerkte werkwijze te hebben die je handvatten biedt om meer uit je werk te halen.
Ja	Ik zou vooral het laatste gedeelte en de tips gebruiken. Dit zou ik als een soort naslagwerk gebruiken als ik lessen ga voorbereiden.
Ja	Ik vind de lijst met vrouwen zeer interessant
Ja	
Ja	
Nee	te algemeen.
Ja	Ik denk dat met name de doelen, de personages en de bronnen erg nuttig zijn.
Ja	
Ja	Ik zie door de toepasbaarheid mogelijkheden om het zelf te gebruiken.
Ja	de in de handleiding opgenomen bronnen zal ik zeker gebruiken.

Tabel 58: sectie 3; vraag 25 met toelichting.

Antwoord	#
Ja, de bronnen.	7
Ja, de tips.	2
Ja, de lesvoorbereidingsmethode.	2
Ja.	1
Nee, ik heb het niet nodig.	1
Nee, het moet meer uitgewerkt worden.	2

Tabel 59: sectie 3; codering toelichting vraag 25.

Wat is het sterkste aspect van de handreiking?
De bronnen.
de historische personages en bronnen
Praktische tips.
De praktische tips en de bronnen/namenlijst.
Onderbouwing en compleetheid
Tips en de bronnen
Kort, krachtig en inzichtelijk.
De tips, concrete voorbeelden en de personen die per tijdvak worden gegeven/benoemd.
die lijst
Overzichtelijke verwachtingen voor docent
Concrete zaken waar je meteen mee aan de slag kunt. Goede overwegingen.
Bronnenvermelding
Het onderwerp zelf is natuurlijk erg sterk en alle bruikbare dingen die je als docent hieruit kan halen. De handreiking komt erg professioneel en doordacht over. Er zijn veel sterke punten in deze handreiking.
Algehele vormgeving en toepasbaarheid
Het sterkste aspect is dat er door een minimale toevoeging op het bestaande didactische model al veel gewonnen kan worden voor niet-westerse en vrouwengeschiedenis. Het model is zo ook voor andere onbelichte historische onderwerpen geschikt.
Het is vooral nuttig voor beginnende docenten, die zich op hun pedagogisch-didactisch handelen willen bezinnen.

Tabel 60: sectie 3; vraag 27.²⁶⁹

Antwoord	#
De bronnen	7
De tips	4
De toepasbaarheid	4
Goed doordacht	4
Vormgeving	2
Het nut voor beginnende docenten	1

Tabel 61: sectie 3; codering vraag 27.

²⁶⁹ Omdat vraag 26 en 29 inhoudelijk bij elkaar aansloten, heb ik deze vragen in dit overzicht bij elkaar geplaatst. De volgorde van de laatste vier vragen is daarom 27-28-26-29.

Wat is het zwakste aspect van de handreiking?
De theorie over lesvoorbereiding.
De definities van vrouwen- en niet-westerse geschiedenis. Hou je aan één term, dus niet vrouwenperspectief/vrouwengeschiedens/gendergeschiedenis wat dat zijn allemaal andere dingen. Zelfde geldt voor niet-westerse en/of antiekoloniale geschiedenis. Wat bedoel je precies. En wat je ook nog beter kunt onderbouwen is waarom je voor die perspectieven gekozen hebt. Waren er ook nog andere opties? En waarom is dit dan het beste?
-
Veel uitleg over (aangepast) didactisch analysemodel
Kan concreter door een voorbeeldles (of gedeelte daarvan)
Het saaie/simpele uiterlijk.
Het valt of staat met de wil van de docent om de handreiking ook echt toe te passen.
De soms lange teksten waardoor je geneigd bent om er snel doorheen te gaan en soms de inhoud over te slaan.
Ik vind het didactische gedeelte te veel, te lang.
Meer concrete voorbeelden om te kunnen gebruiken.
Soms wat aannames waarvan ik denk: waar is het bewijs hiervoor?
te algemeen
De lengte en de aantrekkelijkheid wellicht om hem te lezen. Ik denk dat docenten huiverig kunnen zijn om op drukke werkdagen zo'n handreiking erbij te pakken.
Wellicht iets te veel voor 1 onderzoeksveld
Kan ik niet bedenken.
"1) Het benadrukken van niet-Westerse en vrouwelijke perspectieven is in het Geschiedisonderwijs inmiddels wel een beetje het nieuws van gisteren. 2) Het Westers perspectief wordt impliciet als een beperking geschetst. Dit staat me tegen. Ik ben dankbaar dat ik vanuit een westers en democratisch perspectief les mag geven. Het lesgeven vanuit bijvoorbeeld een theocratisch perspectief, meestal afgedwongen, lijkt me zacht gezegd geen pretje. Laten we dus vooral een wat vrolijker geluid over het veel gesmaakte Westers perspectief laten horen. Kritiek op het westers perspectief lijkt dan wel heel wereldwijd, het is in mijn ogen echter vooral een teken van een wat clichématige, politiek correcte en beperkte visie."

Tabel 62: sectie 3; vraag 28.

Antwoord	#
De lesvoorbereidingsmethode	1
Het gebrek aan concrete voorbeelden	2
Te lange uitleg	4
Onduidelijke definities	1
Vormgeving	1
Succes is afhankelijk van de wil van de docent	1
Onderbouwing	1
Te algemeen	1
Probeert te veel te doen	1
Niets	2
Belang van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven spreekt inmiddels voor zich	1
Te negatief over westerse perspectieven	1

Tabel 63: sectie 3; codering vraag 28.

Welke nog niet besproken aanpassingen zou U aan de handreiking maken?
De historische personen uitwerken in praktisch lesmateriaal.
nvt
Maak het veel compacter. Er staat veel informatie in die wat mij betreft al in de basiskennis van een docent zou moeten zitten, wat afleidt van de nieuwe informatie, die wat toevoegt.
Een voorbeeld les
Ik zou dus een apart bestand maken van de voorbeelden en personen. Een mooi naslagwerk en maakt gelijk het bestand minder groot (lijkt dan minder om te lezen).
werk een aantal concrete lessen-voorbeelden uit en integreer deze in een bredere context. ga daarna in op verandering en continuïteit.
Het diagram is in deze vorm niet bruikbaar.

Tabel 64: sectie 3; vraag 26.

Antwoord	#
Er zijn meer uitgewerkte voorbeelden nodig.	3
Uitleg van de lesvoorbereidingsmethode inkorten.	1
Creëer een aparte handreiking met de bronnen.	1
Het didactisch analysemodel vereist aanpassing.	1

Tabel 65: sectie 3; codering vraag 26.

U kunt hier al uw overige opmerkingen/feedback/inzichten kwijt.
in document
Succes met de laatste loodjes!
Het is een mooi product! Succes met de rest van je scriptie.
Goed werk en zeker nuttig! Succes!
Wellicht zouden ook uitgevoerde voorbeelden van lessen hierbij kunnen helpen met de aantrekkelijkheid.
N.v..t

Tabel 66: sectie 3; vraag 29.

Antwoord	#
Er zijn meer uitgewerkte voorbeelden nodig.	1
Overig	4

Tabel 67: sectie 3; codering vraag 29.

Antwoord	#
Er zijn meer uitgewerkte voorbeelden nodig.	4
Kort de uitleg van de lesvoorbereidingsmethode in.	1
Creëer een aparte handreiking met de bronnen.	1
Het didactisch analysemodel vereist aanpassing.	1
Overig.	4

Tabel 68: sectie 3; overzicht codering vragen 26 & 29.²⁷⁰

²⁷⁰ De antwoorden op vraag 30 bestonden enkel uit emailadressen van docenten die graag het herontwerp van de handreiking zouden ontvangen. Deze vraag heb ik daarom vanuit privacyoverwegingen niet in de bijlage opgenomen.

Meer aandacht voor niet-
westerse en vrouwelijke
perspectieven in de
geschiedenisles:
Hoe doe je dat?

*Een handreiking met een lesvoorbereidingsplan,
praktische tips en concrete voorbeelden.*

Inhoudsopgave

<u>Introductie</u>	2
<u>Lesvoorbereiding</u>	3
• <i>Didactisch Analysemodel</i>	4
• <i>Aangepast Didactisch Analysemodel</i>	5
<u>Beginsituatie</u>	6
<u>Doelstellingen</u>	7
<u>Reflectie</u>	8
<u>Leerstof</u>	10
<u>Leeractiviteiten</u>	11
<u>Lesmateriaal</u>	12
<u>Evaluatie</u>	13
<u>Bronnen</u>	14
<u>Historische Personages</u>	16

Introductie

Er bestaat onder veel geschiedenisdocenten een verlangen om meer aandacht te besteden aan niet-westerse en vrouwelijke perspectieven in de geschiedenisles. Dit blijkt in de praktijk echter lastig. Het doel van deze handreiking is daarom simpelweg om dit makkelijker te maken. Dit doet het op twee manieren. Ten eerste biedt het een lesvoorbereidingsmethode gebaseerd op het didactisch analysemodel waarmee ruimte in de les kan worden gecreëerd voor deze perspectieven. Ten tweede biedt het praktische tips, bronnen voor leerstof en lesmateriaal en een lijst van interessante historische vrouwen en niet-westerse personen die in een les besproken kunnen worden.

Deze handreiking is geen voorschrift. Iedere individuele docent is anders en werkt in een andere context. De adviezen in dit document zijn daarom ook bedoeld om toegepast te worden op een manier die het beste aansluit bij de mogelijkheden en wensen van de gebruiker. Voor iedere docent die graag meer aandacht zou besteden aan niet-westerse en vrouwelijke geschiedenis zal er echter wel iets nuttigs in deze handreiking te vinden zijn.

Hoewel deze handreiking oorspronkelijk ontwikkeld is voor onderwijs aan de bovenbouw van de havo en het vwo kan het ook goed voor ingezet worden bij andere leergroepen en jaarlagen.

Tip:

Laat het perfecte niet in de weg staan van het goede. Het zal in de praktijk misschien niet mogelijk zijn om alle adviezen uit deze handreiking op te volgen. Zelfs het toepassen van slechts één advies is echter al een stap vooruit!

Lesvoorbereiding

De lesvoorbereidingsmethode in deze handreiking is een variatie op het bekende didactisch analysemodel. Het oorspronkelijke model bestaat uit drie fases. Tijdens de eerste fase worden de beginsituatie van de leerlingen en de gewenste doelstellingen bepaald. Aan de hand daarvan worden in de tweede fase de onderwijsactiviteiten gepland: de daadwerkelijke invulling van de les. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen de leerstof (het onderwerp van de les), de leeractiviteiten (de onderwijsvorm, zoals instructie of didactische werkvormen) en het lesmateriaal (zoals de lesmethode of video's). Tijdens de laatste fase vindt evaluatie plaats, waarbij de docent reflecteert op de afgelopen les en de nieuwe beginsituatie en leerdoelen bepaald.

Het aangepaste didactische analysemodel voegt een extra fase toe. Tussen het bepalen van de beginsituatie en de doelstellingen vindt een moment van reflectie plaats waarbij de docent bewust nadenkt over de wijze waarop aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven bij kan dragen aan het behalen van de leerdoelen. Op deze manier worden er extra voorwaarden gesteld aan de invulling van de onderwijsactiviteiten zonder het al bestaande pakket van doelstellingen noodzakelijk verder uit te breiden.

Daarnaast is de fase van de onderwijsactiviteiten opgedeeld in twee stappen. Eerst worden de leerstof en de leeractiviteiten bepaald. Pas daarna wordt het lesmateriaal geselecteerd. Uit de praktijk blijkt namelijk dat geschiedenis-methodes minder niet-westerse en vrouwengeschiedenis bevatten dan binnen de kaders van de wettelijke voorschriften mogelijk is. Door de selectie van het lesmateriaal expliciet als voorlaatste stap te plaatsen, krijgt de inhoud van het boek minder invloed over de inhoud van de les.

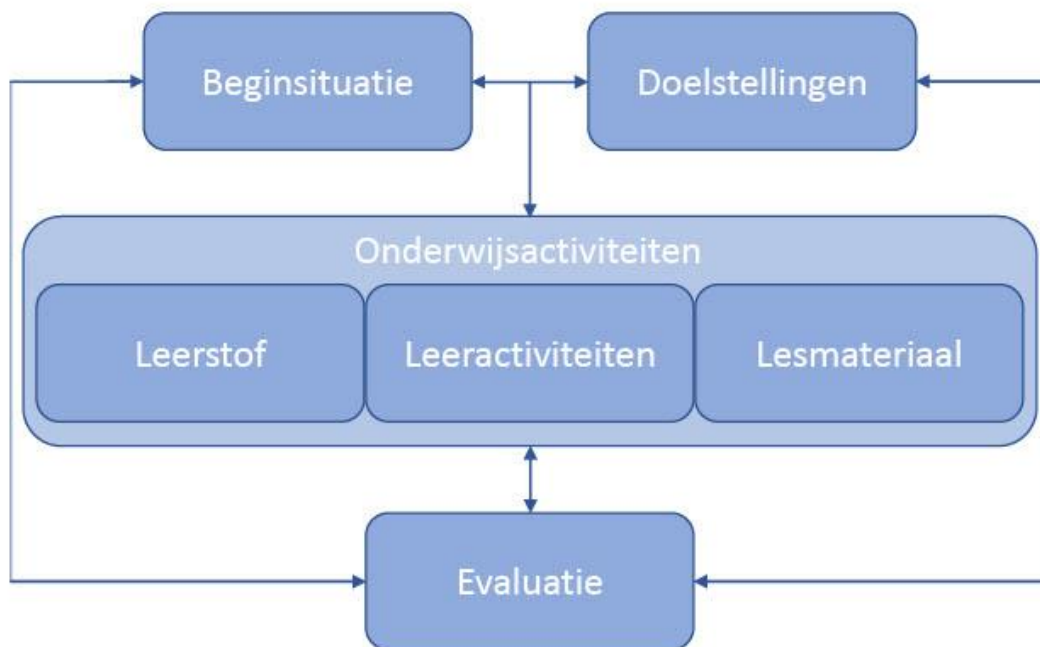
De volgende pagina's van de handreiking bieden een schematische weergave van het model, waarna iedere stap verder wordt toegelicht.

Tip:

Er zijn online meerdere lesvoorbereidingsformulieren te vinden op basis van het didactisch analysemodel. Zowel voor beginnende als ervaren docenten kan het nuttig zijn om hier gebruik van te maken bij de toepassing van dit model.

Lesvoorbereiding

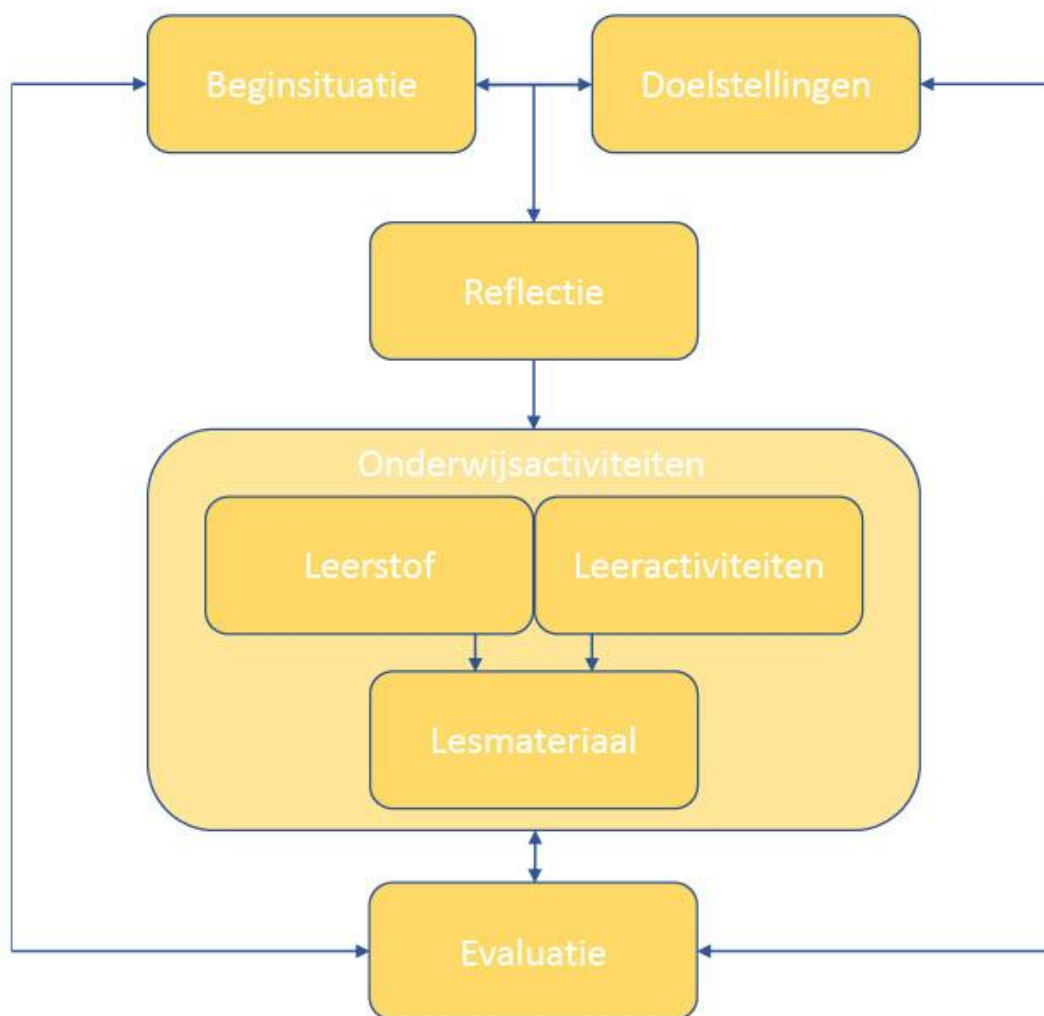
Didactische Analysemodel



Gebaseerd op Van Gelder, Oudkerk Pool, Peters en Sixma, *Didactische Analyse: Studieboek* (1979)

Lesvoorbereiding

Aangepast Didactische Analysemodel



Beginsituatie

Het bepalen van de beginsituatie van leerlingen en de doelstellingen voor de les vindt vaak in tandem plaats. De leerdoelen van de leerlingen moeten immers aansluiten op hun voorkennis, maar de gewenste doelen bepalen ook welke factoren van de beginsituatie mogelijk relevant zijn.

Naast voorkennis bestaat de beginsituatie van leerlingen ook uit aspecten zoals aanleg, afkomst, ervaring, leesvaardigheid, interesse, motivatie, persoonlijkheid, relaties, religie, waarden en zelfstandigheid. Door rekening te houden met deze factoren kunnen docenten ervoor zorgen dat hun lessen relevant zijn voor en aansluiten bij hun leerlingen. Daarnaast biedt het wettelijk voorgeschreven curriculum genoeg vrijheid om historische kennis en interesses van leerlingen in de les te betrekken. Inzicht in de beginsituatie van leerlingen kan daarom ook ingezet worden om meer aandacht te besteden aan niet-westerse en vrouwelijke perspectieven. Zo kunnen verhalen uit de gemeenschap van leerlingen met een migratieachtergrond mogelijk het klaslokaal ingebracht worden om als bron te fungeren voor een niet-westers perspectief op bepaalde ontwikkelingen.

Tip:

Onderzoek heeft aangetoond dat zowel jongens en meisjes als leerlingen met en zonder een migratieachtergrond vaak andere historische interesses hebben. Ieder individu staat echter op zich. Het kan dan ook de moeite waard zijn om in een klas te peilen welke interesses leerlingen hebben, zodat hier bij het bepalen van de leerstof rekening mee kan worden gehouden. Zowel het aanspreken van persoonlijke interesses als zeggenschap over het eigen leerproces kan onderwijs voor leerlingen immers relevanter maken.

Doelstellingen

Het opstellen van leerdoelen voor leerlingen biedt duidelijkheid en leidt tot betere leerprestaties. Voor docenten is het een moment waarop bewuste keuzes gemaakt worden over wat echt van belang is. Deze keuzes fungeren als leidraad voor de invulling van de gehele les en verdienen daarom gedegen aandacht.

Het wettelijk verplichte curriculum voor geschiedenis is vrij abstract. Het bestaat uit de Tien Tijdvakken, de Kenmerkende Aspecten, de Historische Contexten en enkele thema's zonder inhoudelijke verplichtingen. Daarnaast moeten leerlingen beschikken over historische vaardigheden en zich ontwikkelen tot vrije en democratische burgers. Docenten krijgen de vrijheid om deze verplichtingen naar eigen inzicht in te vullen, al dan niet in overleg met collega's.

Nederlandse geschiedenismethodes staan bomvol met informatie en beslaan desondanks slechts een klein deel van de geschiedenis. Het is dus simpelweg niet mogelijk om alle interessante en belangrijke historische feitjes en gebeurtenissen te behandelen. Om door de bomen het bos te blijven zien kan het daarom helpen om eerst vast te stellen welke grote hoofdonderwerpen echt behandeld moeten worden. De wettelijke verplichtingen zullen daar een onderdeel van zijn, maar iedere docent heeft ook eigen interesses en voorkeuren. Iedere docent kan en mag dan ook andere keuzes maken. Na het opstellen van een lijst met hoofdonderwerpen kan besloten worden welke specifieke gebeurtenissen en personen daadwerkelijk behandeld worden om deze onderwerpen toe te lichten. Door op deze manier te snoeien in het geschiedeniscurriculum ontstaat er meer ruimte om dieper in te gaan op wat overblijft en om onderwerpen te behandelen die anders onderbelicht blijven.

Tip:

Het opstellen van een lijst met hoofdonderwerpen kan zowel individueel of met de sectie. Deze lijst zal met verloop van tijd aangepast moeten worden, omdat het belang van het verleden grotendeels wordt bepaald door het heden. Het punt is echter dat docenten op deze manier zelf bepalen wat belangrijk is en daarbij niet onder curatele staan van de lesmethode. Een docent die bijvoorbeeld vrouwengeschiedenis belangrijk vindt, kan zichzelf de ruimte geven om daar aandacht aan te besteden door het op de lijst te plaatsen.

Reflectie

Het verplichte curriculum is eurocentrisch en besteed weinig aandacht aan vrouwengeschiedenis. Om ruimte te creëren voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven kan het helpen om te reflecteren op hoe deze kunnen bijdragen aan het behalen van bestaande leerdoelen. Hieronder staat een lijst van 6 globale doelstellingen waar de meeste leerdoelen onder zullen vallen met een korte uitleg over hoe niet-westerse en vrouwelijke perspectieven daarbij van meerwaarde kunnen zijn.

1) Ik wil mijn leerlingen bewust maken van de westerse context van de oriëntatiekennis.

- *Het examenprogramma vereist dat leerlingen zich realiseren dat de Tien Tijdvakken en de Kenmerkende Aspecten een westers perspectief op het verleden bieden. Daarnaast is deze kennis nodig om een te begrijpen waarom bepaalde ontwikkelingen niet overal (op hetzelfde moment) plaatsvonden. Hiervoor kan het helpen om niet-westerse geschiedenis te behandelen die niet goed binnen het westerse oriëntatiekader te vangen is. Denk bijvoorbeeld aan het Islamitische Gouden Tijdperk bij Tijdvak 3 en 4.*

2) Ik wil mijn leerlingen een representatief beeld van het verleden meegeven.

- *Het verleden speelde zich niet alleen af binnen het gezichtsveld van machtige, westerse mannen. Een geschiedeniscurriculum dat zich alleen bezigt met hun perspectief kan echter wel die indruk wekken. Hierbij gaat veel detail verloren en verwordt de geschiedenis soms tot een karikatuur van het verleden. Door ook de verhalen en perspectieven van vrouwen en niet-westerse personen te behandelen kan er een complexer, kleurrijker en vollediger beeld van het verleden overgedragen worden*

3) Ik wil bijdragen aan de ontwikkeling van de historische vaardigheden van mijn leerlingen.

- *Leerlingen moeten kritisch om kunnen gaan met bronnen, verbanden kunnen leggen en oordelen kunnen vormen, waarbij zij zich bewust moeten zijn van het bestaan van meerdere perspectieven op wat er in het verleden heeft plaatsgevonden. Het contrasteren van mannelijke en/of westerse perspectieven met vrouwelijke en/of niet-westerse perspectieven kan daarbij helpen.*

Tip:

Hoewel deze stap in principe volgt op de formulering van de leerdoelen, kunnen deze als gevolg van de reflectie nog wel bijgesteld worden om zo de ruimte voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven expliciet duidelijk te maken. Een voorbeeld:

“Leerlingen kunnen 3 kenmerken noemen van een industriële samenleving” wordt “Leerlingen kunnen 3 kenmerken noemen van een industriële samenleving en uitleggen dat deze kenmerken door mannen en vrouwen mogelijk anders werden ervaren.”

Reflectie

4) Ik wil bijdragen aan de democratische burgerschapsvorming van mijn leerlingen.

- *Actief burgerschap in een pluralistische, democratische samenleving vereist inlevingsvermogen en het om kunnen gaan met meerdere perspectieven. Lesmethodes bieden een voornamelijk enkelvoudig narratief zonder veel tegenstrijdigheden. Dit beperkt de ruimte om in de veilige context van de geschiedenisles te oefenen met soms onoplosbare tegenstellingen. De inclusie van meerdere perspectieven, zoals bijvoorbeeld feministische of antikoloniale kritiek, maakt dit wel mogelijk.*

5) Ik wil bijdragen aan de vrije persoonsvorming van mijn leerlingen.

- *Leerlingen moeten leren de ruimte te benutten tussen het blind opvolgen van bevelen en het negeren van consequenties voor het maken van verantwoorde keuzes op basis van persoonlijke overtuigingen. Dit vereist oefening. Daar is de vrijheid voor nodig om in debat te gaan en een eigen mening te vormen. Docenten kunnen hier ruimte voor creëren door kritiek op historische en bestaande sociale conventies te behandelen, zodat deze niet als in steen gebeiteld worden ervaren. Een nieuw normaal is en was immers altijd mogelijk. Het bestuderen van onderbelichte normatieve perspectieven op moraliteit en de samenleving biedt leerlingen daarnaast meer kansen om tot eigen inzichten te komen op basis van bewuste afwegingen. Deze perspectieven komen vaak tot uiting in de geschiedenis van vrouwen en niet-westerse personen, waardoor het behandelen hiervan bij kan dragen aan het behalen van deze doelstelling.*

6) Ik wil aansluiten op de beginsituatie van mijn leerlingen.

- *Interesse is belangrijk voor intrinsieke motivatie. De geschiedenis van machtige, westerse mannen is niet voor alle leerlingen interessant. Daarnaast voelen sommige leerlingen ook geen persoonlijke band met deze geschiedenis, waardoor het niet relevant voelt. Door ook niet-westerse en vrouwengeschiedenis in de les te behandelen kan een grotere diversiteit aan interesses en identiteiten aangesproken worden, zodat de geschiedenisles boeiend en relevant is voor alle leerlingen.*

Tip:

Vraag jezelf eens af: wil ik aanvullen of contrasteren? Aandacht voor een onderbelicht perspectief kan een bestaand verhaal aanvullen. Zo kan blijken dat er ook Chinese ontdekkingsreizigers en zwarte plantage-eigenaren waren. Het kan een bestaand verhaal echter ook tegenspreken. Zo ondermijnt de kille ontvangst van Surinaamse immigranten het beeld van Nederland als sociaal en gastvrij land. Door bewust te zijn van het doel kan een docent niet-westerse en vrouwelijke perspectieven meer gestuurd zoeken en implementeren.

Leerstof

De leerstof betreft de daadwerkelijke onderwerpen die tijdens de les behandeld worden. Zo kan een docent voor een les over de Holocaust er bijvoorbeeld kiezen om de totstandkoming van de concentratiekampen, de Jodenvervolging en antisemitisme in brede zin te behandelen, maar kan de les ook specifiek ingaan op Anne Frank als een representatie van deze ontwikkelingen.

Het kan verleidelijk zijn om vooral de leidraad van de geschiedenismethode te volgen bij het bepalen van de leerstof. Dit ligt immers al paraat. Bij de creatie van de Tien Tijdvakken en de Kenmerkende Aspecten is er echter bewust voor gekozen om deze oppervlakkig te houden, zodat docenten de vrijheid hebben om hier zelf invulling aan te geven. Zelfs de examensyllabi bevatten zo min mogelijk detail, zodat deze in de praktijk verder aangevuld moeten worden. Docenten die graag meer tijd zouden besteden aan onderwerpen die niet (uitgebreid) in een boek behandeld worden, staat het dan ook vrij om hier ruimte voor te maken door andere onderwerpen over te slaan.

Docenten kunnen natuurlijk alleen lesgeven over onderwerpen waar zij kennis over bezitten. Veel docenten hebben tijdens hun eigen opleiding niet veel tijd kunnen besteden aan niet-westerse en vrouwelijke geschiedenis. Hierdoor bestaat soms het idee dat er simpelweg niet veel informatie beschikbaar is. Dat is echter niet het geval! Verderop in dit naslagwerk staat daarom een overzicht met bruikbare bronnen voor leerstof en lesmateriaal en een lijst van boeiende historische personages wiens leven een uniek licht werpt op het verleden.

Tip:

Meer aandacht voor niet-westerse en vrouwelijke perspectieven betekent niet per se dat een hele les over een antiekoloniale strijder of middeleeuwse gravin hoeft te gaan. Het is ook mogelijk om deze perspectieven in de context van een groter onderwerp te behandelen. Zo kunnen de ontberingen van het Rampjaar bestudeerd worden met brieven van Nederlandse vrouwen die onderschept zijn door Engelse kapers (zie bijvoorbeeld Kleio 5 bij Bronnen).

Leeractiviteiten

De leeractiviteiten die tijdens een les plaatsvinden kunnen vele verschillende vormen aannemen. Zo kan een docent uitleggen, een gesprek aangaan, beeld- en geluidmateriaal gebruiken, didactische werkvormen toepassen, leerlingen zelfstandig aan het werk zetten en zelfs mensen van buiten de school inzetten. De gekozen leeractiviteiten moeten zowel aansluiten bij de beginsituatie (zoals samenwerkings- en concentratievermogen) als de doelstellingen. Daarnaast waarderen leerlingen afwisseling in hun bezigheden.

Hoewel het bepalen van de leerstof en de leeractiviteiten in het model tijdens dezelfde fase plaatsvinden, zal in de praktijk vaak de één of de ander prioriteit hebben. Wanneer een docent er bijvoorbeeld naar streeft om te oefenen met het omgaan met tegenstrijdige waarden of meningen zal de vorm—zoals een oefening waarbij leerlingen met elkaar in debat gaan—belangrijker kunnen zijn dan de inhoud. Wanneer een docent wil dat leerlingen bepaalde feitjes leren zal juist het omgekeerde het geval zijn. Alle leeractiviteiten kunnen in principe toegepast worden om aandacht te besteden aan niet-westerse en vrouwelijke perspectieven. Didactische werkvormen waarbij multiperspectiviteit een rol speelt zijn echter bovengemiddeld bruikbaar, aangezien deze activiteiten per definitie ruimte bieden aan meerdere perspectieven.

Tip:

Expertopdrachten zijn een uitstekend [voorbeeld](#) van een werkvorm die ruimte biedt aan niet-westerse en vrouwelijke perspectieven. Bij deze activiteit is het de bedoeling dat leerlingen eerst in groepjes een expert worden in een bepaald onderwerp, waarna zij in nieuwe groepjes hun expertise delen om zo met experts over andere onderwerpen samen tot weloverwogen conclusies te komen over een gebeurtenis, ontwikkeling of vraagstelling.

Lesmateriaal

Het lesmateriaal voor een geschiedenisles bestaat uit de middelen die tijdens de les ingezet worden om de leerstof over te brengen en de leeractiviteiten te begeleiden. Hierbij kan onder andere gedacht worden aan de geschiedenismethode, maar ook aan video's, muziek, presentaties, opdrachtformulieren, oefenbladen en sprekers.

In het aangepaste didactische analysemodel wordt er pas een keuze gemaakt voor het lesmateriaal nadat er is besloten welke leerstof en leeractiviteiten gebruikt zullen worden. In de praktijk zal deze volgorde niet altijd haalbaar zijn. Het is voor docenten immers moeilijk om een les voor te bereiden als zij niet weten of er wel bruikbaar materiaal beschikbaar is. Dat is het grote voordeel van de geschiedenismethode: die is er sowieso. Toch is het goed als docenten zich niet te veel laten leiden door de inhoud van één leermiddel. Dit beperkt namelijk hun vrijheid om hun lessen naar eigen inzicht in te vullen. Voor drukke docenten die graag wat meer aandacht zouden willen besteden aan niet-westerse en vrouwelijke perspectieven zou het dan ook goed zijn om op z'n minst af en toe het boek links te laten liggen—zelfs als dit niet iedere les kan.

Tip:

Er is online veel lesmateriaal beschikbaar over niet-westerse en vrouwengeschiedenis. Het is echter ook mogelijk om bestaand lesmateriaal aan te passen. Kennis over de verschillen tussen het absolutisme en verlicht absolutisme kan bijvoorbeeld goed getoetst worden met een opdracht over Catherina de Grote, terwijl bij een uitleg over de verspreiding van het Christendom in Europa ook de andere wereldreligies kort besproken kunnen worden.

Evaluatie

Tijdens de evaluatiefase reflecteert een docent op het gehele lesplan. Zo moet er bijvoorbeeld vastgesteld worden of de geplande leeractiviteiten daadwerkelijk zullen bijdragen aan het behalen van de leerdoelen voor de les. De evaluatiefase is ook een goed moment om te controleren of de inzichten uit de reflectiefase daadwerkelijk zijn toegepast. Evaluatie kan eveneens na de les plaatsvinden. Zo kan tijdens het lesgeven namelijk blijken dat de beginsituatie van de leerlingen niet was zoals verwacht of dat een bepaald leermiddel in de praktijk slecht bruikbaar was. Deze inzichten kunnen vervolgens meegenomen worden bij het plannen van de volgende les.

Tip:

Het kan soms nuttig zijn om de evaluatie van een lesplan samen met een collega uit te voeren, vooral wanneer er iets nieuws wordt uitgetoetst (zoals aandacht voor genderrollen bij een les over jagers en verzamelaars). Het is goed mogelijk dat docenten over kennis en lesmateriaal beschikken waar collega's niets vanaf weten. Daarnaast kan een extra paar ogen controleren of de mogelijke meerwaarde van niet-westerse en vrouwelijke perspectieven goed wordt benut en tot uitvoering wordt gebracht.

Bronnen

De onderstaande websites bieden zowel artikelen die gebruikt kunnen worden om kennis te verwerven over mogelijk onbekende vrouwen en niet-westerse personen als bronmateriaal en opdrachten die tijdens de les gebruikt kunnen worden. Onder iedere website staat een korte beschrijving van het beschikbare materiaal en een indicatie van de Tijdvakken waarvoor het relevant kan zijn.

[Atria](#)

Artikelen over vrouwen- en gendersgeschiedenis voor kennisverwerving en lesmateriaal.

Voornamelijk Tijdvak 8-10.

[Canon van Nederland](#)

Artikelen en lessen over vele onderwerpen, waaronder verschillende vrouwen.

Alle tijdvakken.

[De Correspondent: 12 zwarte sleutelfiguren](#)

Artikel over 12 zwarte historische personages voor kennisverwerving.

Tijdvak 2-4, 8-10

[De Correspondent: Verzwegen Geschiedenis](#)

Artikelen over voornamelijk koloniale geschiedenis voor kennisverwerving.

Tijdvak 5-10.

[De Wereld van de Oost](#)

Informatie en lesmateriaal voor een multiperspectieve benadering van Nederlands-Indië.

Tijdvak 5-10 (informatie), 9-10 (lesmateriaal).

[Digitaal Vrouwenlexicon van Nederland](#)

Biografieën van 2500+ vrouwen voor kennisverwerving en lesmateriaal.

Voornamelijk Tijdvak 4-10.

[F-Site](#)

Opdrachten over westerse en niet-westerse vrouwen.

Alle Tijdvakken.

Bronnen

[Geschiedenis en Didactiek](#)

Oprachten over vele onderwerpen, waaronder niet-westerse en vrouwengeschiedenis.

Alle Tijdvakken.

[Geschiedenis in de klas](#)

Lesmateriaal over meerdere onderwerpen, waaronder niet-westerse geschiedenis.

Alle Tijdvakken.

[Historica: Online Archief](#)

Artikelen over vrouwen- en gendergeschiedenis voor kennisverwerving.

Alle Tijdvakken.

[Historiek: Biografieën](#)

Biografieën van 1000+ historische personen, inclusief vele vrouwen en enkele niet-westerse.

Alle Tijdvakken.

[IsGeschiedenis: Personen](#)

Biografieën van 1000+ historische personen, inclusief vele vrouwen en enkele niet-westerse.

Alle Tijdvakken.

[Kleio 5 \(2018\): De geschiedenis kent veel bijzondere vrouwen](#)

Onderwijsgerichte artikelen over (onbekende) vrouwen voor kennisverwerving.

Alle Tijdvakken.

[Out of the Box – Wereldgeschiedenis](#)

Informatie en lesmateriaal over grote Afrikaanse en Aziatische rijken.

Tijdvak 2-10.

[The Black Archives: Tien keer meer geschiedenis](#)

Herindeling van de Tien Tijdvakken op basis van een wereldhistorisch perspectief.

Alle Tijdvakken.

[Vereniging voor Gendergeschiedenis: Dossiers](#)

Artikelen over vrouwen- en gendergeschiedenis voor kennisverwerving.

Tijdvak 2, 5-6, 8-10.

Historische Personages

Deze lijst betreft een beperkt overzicht van verschillende vrouwen en niet-westerse personen uit de Tien Tijdvakken en dient ter informatie en inspiratie. Bij iedere persoon is een verwijzing naar relevante Kenmerkende Aspecten toegevoegd, soms uit een ander Tijdvak, en een link voor meer detail.

Tijd van jagers en boeren

[Trijntje](#) (jagers en verzamelaars)

[Meisje van Yde](#) (landbouwsamenlevingen)

[Kushim](#) (eerste steden)

Tijd van Grieken en Romeinen

[Imhotep](#) (wetenschap, klassieke vormtaal)

[Zoroaster](#) (opkomst monotheïsme)

[Boudicca](#) (Romeins Imperium)

[Hypathia](#) (Romeins imperium, wetenschap, opkomst christendom)

[Koning Ezana van Aksum](#) (verspreiding christendom)

Tijd van monniken en ridders

[Khadija bint Khuwaylid](#) (opkomst islam)

[Walburga](#) (verspreiding christendom)

[Haroen ar-Rashid](#) (verspreiding islam, wereldwijde handelscontacten)

[Gravin Adela van Hamaland](#) (feodalisme)

[Fatima al-Fihri](#) (wetenschap, handel, verspreiding islam)

Tijd van steden en staten

[Eleonora van Aquitanië](#) (feodalisme, centralisatie, kruistochten, conflict met kerk)

[Ibn Battuta](#) (kruistochten, ontdekkingsreizen)

[Zeng He](#) (ontdekkingsreizen, wereldwijde handelscontacten)

[Maria van Bourgondië](#) (centralisatie, opkomst steden)

[Mehmet de Veroveraar](#) (verspreiding islam, wetenschap, expansie, klassiek erfgoed)

Historische Personages

Tijd van ontdekkers en hervormers

[Wendelmoet Claesdochter](#) (reformatie)

[Juan Garrido](#) (ontdekkingsreizen, Europese expansie)

[Kenau Simonsdochter Hasselaer](#) (Nederlandse Opstand)

[Sofonisba Anguissola](#) (Renaissance)

[Untung Soerapati](#) (Europese expansie, slavenhandel, antikolonialisme)

[Nzinga Mbande](#) (Europese expansie, slavenhandel, wereldwijde handelscontacten)

Tijd van regenten en vorsten

[Amalia van Solms](#) (Nederlandse Opstand, Nederlandse Republiek)

[Anna Maria van Schurman](#) (reformatie, wetenschappelijke revolutie, feminisme)

[Pieter Claesz Bruin van Brazil](#) (wereldhandel, Europese expansie, multiculturele samenleving)

[Aagje Luijtsen](#) (wereldhandel, Nederlandse Republiek)

[Maria Sibylla Merian](#) (wetenschappelijke revolutie, Europese expansie, slavernij)

[Keizer Kangxi](#) (staatsvorming, (verlicht) absolutisme, (Europese) expansie)

Tijd van pruiken en revoluties

[Catherina de Grote](#) (verlicht absolutisme)

[Elizabeth Samson](#) (Europese expansie, plantagekolonie, abolitionisme)

[Belle van Zuylen](#) (Verlichting, feminisme)

[Mary Wollstonecraft](#) (Verlichting, democratische revoluties, feminisme)

[Cuffy](#) (plantagekolonie, abolitionisme)

[Toussaint Louverture](#) (Verlichting, democratische revoluties, plantagekolonie, abolitionisme)

Historische Personages

Tijd van burgers en stoommachines

[Goeie Mie](#) (industriële samenleving, sociale kwestie)

[Johanna Borski](#) (industrialisatie)

[Sojourner Truth](#) (feminisme, abolitionisme, emancipatie, democratisering)

[Keizer Meiji](#) (centralisatie, liberalisme, nationalisme, industrialisatie, modern imperialisme)

[Alexandrine Tinne](#) (modern imperialisme, ontdekkingsreizen)

[Wilhelmina Drucker](#) (emancipatie, feminisme, socialisme, democratisering)

[Tjoet Nja Din](#) (modern imperialisme, antikolonialisme)

Tijd van wereldoorlogen

[Susanne Groeneweg](#) (feminisme, socialisme, democratisering)

[Leni Riefenstahl](#) (WOII, nazificatie, propaganda, Holocaust)

[Tineke Wibaut-Guilonard](#) (WOII, totale oorlog, Duitse bezetting)

[Ans van Dijk](#) (WOII, Holocaust, Duitse bezetting)

[Anton de Kom](#) (antikolonialisme, WOII, Duitse bezetting)

[Betsy Thung](#) (emancipatie, feminisme, democratisering, dekolonisatie)

[Hermina & Otto Huiswoud](#) (antikolonialisme, communisme, emancipatie)

Tijd van televisie en computer

[Haile Selassie](#) (WOII, democratisering, dekolonisatie, verlicht absolutisme, Koude Oorlog)

[Aaicha Bergamin](#) (sociaal-culturele veranderingen, pluriforme samenleving)

[Marga Klompé](#) (Duitse bezetting, verzorgingsstaat, Europese eenwording, confessionalisme)

[Fatima Mernissi](#) (feminisme, emancipatie, sociaal-culturele veranderingen)

[Andre Reeder](#) (dekolonisatie, multiculturele samenleving, sociaal-culturele veranderingen)

[Maria Liberia Peters](#) (multiculturele samenleving, sociaal-culturele veranderingen)

[Angela Merkel](#) (Koude Oorlog, Europese eenwording, pluriforme samenleving)



Handreiking Vrouwen- en Wereldgeschiedenis

Theorie — Stappenplan — Inspiratie — Lesmateriaal

Tim Feliks

Universiteit Utrecht, 2022

Inhoudsopgave

<u>Introductie</u>	2
<u>Deel 1: Theorie</u>	3
1.1 – <i>Er moet aansluiting zijn op de beginsituatie van leerlingen</i>	4
1.2 – <i>Leerlingen moeten kennis hebben van de westerse context van de oriëntatiekennis</i>	5
1.3 – <i>Leerlingen moeten een rijk, complex en volledig beeld van het verleden bezitten</i>	5
1.4 – <i>Leerlingen moeten over historische vaardigheden beschikken</i>	6
1.5 – <i>Leerlingen moeten democratisch burgerschap kunnen uitoefenen</i>	6
1.6 – <i>Leerlingen moeten zich kunnen ontwikkelen tot subject</i>	7
<u>Deel 2: Stappenplan</u>	8
<i>Stap 1 – Bepalen beginsituatie en lesdoelen</i>	10
<i>Stap 2 – Reflecteren op ruimte en mogelijkheden</i>	11
<i>Stap 3 – Selecteren leerstof en leeractiviteiten</i>	12
<i>Stap 4 – Selecteren lesmateriaal</i>	13
<i>Stap 5 – Uitvoeren en evalueren</i>	13
<u>Deel 3: Inspiratie</u>	14
<i>Websites</i>	15
<i>Voorbeelden</i>	17
<u>Deel 4: Lesmateriaal</u>	20
<i>Voorbeeldlessen</i>	21
<i>Voorbeeldopdracht</i>	23
<u>Referenties</u>	29
<u>Bijlage</u>	31

Introductie

Er bestaat onder veel geschiedenisdocenten een verlangen om meer te doen met vrouwen- en wereldgeschiedenis. Dit blijkt in de praktijk echter lastig. Deze handreiking poogt dat makkelijker te maken. De handreiking bestaat uit vier delen. Alle delen sluiten op elkaar aan maar kunnen ook afzonderlijk gebruikt worden. Gebruik de handreiking dus vooral naar eigen behoefte!

Vrouwengeschiedenis is geschiedenis die getuigt van de historische aanwezigheid van vrouwen met agentschap.

Wereldgeschiedenis is geschiedenis die getuigt van de historische aanwezigheid van niet-Europese actoren met agentschap.



Agentschap duidt op een handelend vermogen of enige vorm van zeggenschap over het eigen leven of de loop van de geschiedenis.

Deel 1: Theorie

Dit deel gaat aan de hand van zes onderwijsdoelen in op de waarde van vrouwen- en wereldgeschiedenis voor het geschiedenisonderwijs.

Dit deel is vooral geschikt voor docenten die graag willen reflecteren op het hoe en waarom van vrouwen- en wereldgeschiedenis.

Deel 2: Stappenplan

Dit deel helpt docenten vrouwen- en wereldgeschiedenis in vijf stappen onderdeel te maken van hun lessen.

Dit deel is vooral geschikt voor docenten die praktische tips en advies zoeken.

Deel 3: Inspiratie

Dit deel biedt handige websites en voorbeelden van interessante vrouwen en niet-Europese personen.

Dit deel is vooral geschikt voor docenten die zich willen laten inspireren of concrete informatie en opdrachten zoeken.

Deel 4: Lesmateriaal

Dit deel biedt uitgewerkte lesplannen en een opdracht.

Dit deel is vooral geschikt voor docenten die lesmateriaal zoeken dat meteen bruikbaar is of als voorbeeld kan dienen voor hun eigen materiaal.

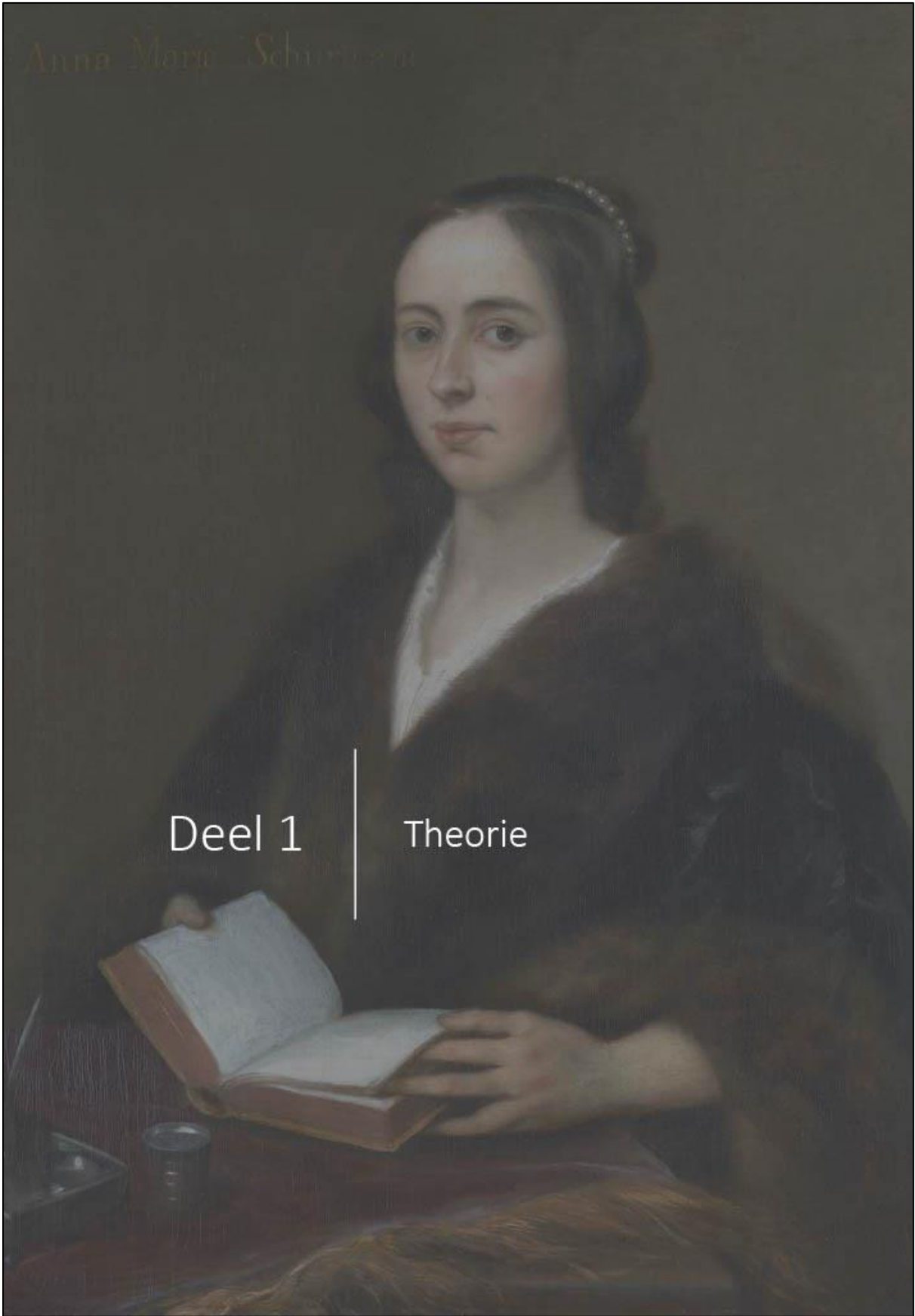
Laat het perfecte niet in de weg staan van het goede. Het zal in de praktijk misschien niet mogelijk zijn om alle adviezen uit deze handreiking op te volgen. Zelfs het toepassen van slechts één advies is echter al een stap vooruit!



Anna Maria Schurman

Deel 1

Theorie



Theorie

Onderwijs heeft altijd een doel. Er wordt niet van leerlingen verwacht dat zij jarenlang naar school toe gaan puur voor de gezelligheid. Het moet ook tot iets leiden. Leerlingen moeten kennis en vaardigheden vergaren. Zij moeten zich leren redden in de samenleving en bepaalde normen en waarden aanleren. Ook moeten zij voor zichzelf leren denken en eigen keuzes leren maken. Wanneer een docent besluit ergens les over te geven, dan moet daar dus een reden voor zijn. Dat geldt eveneens voor vrouwen- en wereldgeschiedenis.

In dit deel worden zes onderwijsdoelen uiteengezet waarvoor vrouwen- en wereldgeschiedenis van waarde kunnen zijn. Voor ieder doel wordt kort uitgelegd wat het precies inhoudt en hoe aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis kan helpen dat doel te behalen. Hiermee wordt duidelijk gemaakt waar — binnen de doelen die docenten al bezitten — er mogelijk aanknopingspunten liggen om meer te doen met deze geschiedenis.

1.1 – Er moet aansluiting zijn op de beginsituatie van leerlingen

Aansluiten op de beginsituatie van leerlingen is eigenlijk geen onderwijsdoel. Het is een didactisch basisprincipe dat het nastreven van alle andere doelen mogelijk maakt. Zo zal een docent die geen rekening houdt met de kennis en vaardigheden waarover de leerlingen beschikken weinig succes behalen. Ook interesse maakt onderdeel uit van de beginsituatie van een leerling. Aansluiten bij de interesses van leerlingen is belangrijk, want geïnteresseerde leerlingen presteren beter (Hornstra, Weijers, Van der Veen & Peetsma, 2016). Het is daarom goed om te weten dat veel leerlingen wereldgeschiedenis boeiend vinden (Grever & Ribbens, 2007). Interesse verschilt echter per persoon. Om geschiedenisonderwijs voor alle leerlingen interessant te maken is het daarom vooral belangrijk om te zorgen voor afwisseling. Enkel verhalen over Europese mannen is niet genoeg!

Een tweede punt is representativiteit. Onderrepresentatie en stereotypering zijn van negatieve invloed op motivatie, interesse en prestaties (Mesman, Van de Rozenberg & Van Veen, 2019). Volwaardige representatie leidt daarentegen juist tot betere prestaties. Een historisch narratief waarin vrouwen vrijwel nooit meer zijn dan *moeder, echtgenote of dochter* doet de helft van de leerlingen dan al snel te kort. De geschiedenisles is dus gebaat bij diversiteit. Aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis kan daar aan bijdragen.

1.2 – Leerlingen moeten kennis hebben van de westerse context van de oriëntatiekennis

De Tien Tijdvakken en de bijbehorende Kenmerkende Aspecten zijn prominent aanwezig in vrijwel het hele geschiedenisonderwijs. Veel docenten vinden het belangrijk dat leerlingen zich realiseren dat deze oriëntatiekennis een westerse kijk op het verleden vertegenwoordigt. Voor havo/vwo examenleerlingen is dit zelfs verplichte kost. Aandacht voor wereldgeschiedenis kan helpen. Door deze geschiedenis te contrasteren met contemporaine westerse gebeurtenissen wordt duidelijk dat het pad van de Europese geschiedenis niet universeel is. Denk bijvoorbeeld aan het Islamitische Gouden Tijdperk bij Tijdvak 3 en 4.

*Ben je al bekend met [Tien Keer Meer Geschiedenis](#) van *The Black Archives*? Dit project heeft alternatieve tijdvakken ontwikkeld met oog voor wereldgeschiedenis. Het biedt een mooi beginpunt om het verleden eens uit een ander perspectief te benaderen.*



1.3 – Leerlingen moeten een rijk, complex en volledig beeld van het verleden bezitten

Er wordt wel eens gesteld dat er in het historisch narratief geen plek is voor vrouwen of actoren van buiten Europa. Geschiedenis gaat immers vooral over machthebbers en in het Westen waren dat nou eenmaal mannen van Europese komaf. Daar is echter wel wat tegenin te brengen. *Weinig* machtige vrouwen betekent bijvoorbeeld niet *geen* machtige vrouwen. Neem Eleonora van Aquitanië, de middeleeuwse koningin van Frankrijk én Engeland of keizerin Catherina de Grote. Daarnaast bevatten vrouwen- en wereldgeschiedenis veel perspectieven die ongezien blijven in de verhalen over machtige, westerse mannen. Een curriculum dat alleen uit deze verhalen bestaat, mist dan ook nuance en detail. Door aandacht te besteden aan vrouwen- en wereldgeschiedenis zorgen docenten ervoor dat leerlingen een rijker, complexer en volledig beeld van het verleden vormen. Zo krijgen zij een beter idee van hoe de wereld er vroeger uitzag.



1.4 – Leerlingen moeten over historische vaardigheden beschikken

De ontwikkeling van historische vaardigheden is een belangrijk onderwijsdoel. Er bestaan veel verschillende ideeën over welke vaardigheden leerlingen echt moet bezitten. Uit dit scala van mogelijkheden zijn drie brede vaardigheden te destilleren waarbij vrouwen- en wereldgeschiedenis van waarde zijn.

Ten eerste moeten leerlingen kritisch met bronnen om kunnen gaan. Om te begrijpen dat een bron niet per se betrouwbaar of representatief is, helpt het om te weten dat er meerdere visies op het verleden bestaan. Doordat vrouwen- en wereldgeschiedenis vaak subalterne perspectieven en vergeten verhalen bevatten, kan aandacht daarvoor dit bewustzijn bijbrengen.

Ten tweede helpen vrouwen- en wereldgeschiedenis bij het verklaren van gebeurtenissen en ontwikkelingen. Concepten als oorzaak en gevolg kunnen zelden volledig uitgelegd worden zonder de belangen van meerdere groepen samen te brengen. Om echt te begrijpen hoe het Britse Rijk zich over India kon verspreiden, moeten bijvoorbeeld ook de overwegingen van lokale Mogolvorsten behandeld worden.

Ten derde moeten leerlingen oordelen kunnen vormen, zoals over het historisch belang van een gebeurtenis. Concepten als significantie en moraliteit veronderstellen de inname van een bepaald perspectief. Vrouwen- en wereldgeschiedenis maken het curriculum diverser, waardoor er meer ruimte ontstaat om te oefenen met multiperspectiviteit en tegengestelde waarden.

1.5 – Leerlingen moeten democratisch burgerschap kunnen uitoefenen

Sinds 2006 is burgerschapsvorming een wettelijke taak van het onderwijs. Het ontwikkelen van democratische affiniteit neemt daarbij een belangrijke plaats in. Docenten blijken het echter lastig te vinden leerlingen actief op te leiden tot kritische, democratische burgers (Veugelers, 2019). Vrouwen- en wereldgeschiedenis bieden kansen om de ruimte voor burgerschapsvorming in de geschiedenisles uit te breiden. Een diverse geschiedenis biedt de mogelijkheid om te leren omgaan met meerdere gezichtspunten. Daarnaast verschijnen de actoren van deze geschiedenis (zoals vrouwen en immigranten) vaak in het historisch narratief wanneer zij in conflict zijn met de heersende machten. Hierdoor bieden hun perspectieven toegang tot controversiële onderwerpen uit het verleden. De temporele afstand maakt deze onderwerpen minder gevoelig dan contemporaine controverses, zodat deze makkelijker in de klas besproken en bediscussieerd kunnen worden (Goldberg & Savenij, 2018). Dit geeft leerlingen de kans om te leren omgaan met conflicten, onverenigbare standpunten en consensusvorming, zodat zij actief deel kunnen gaan nemen aan onze conflictueuze, pluriforme en democratische samenleving.

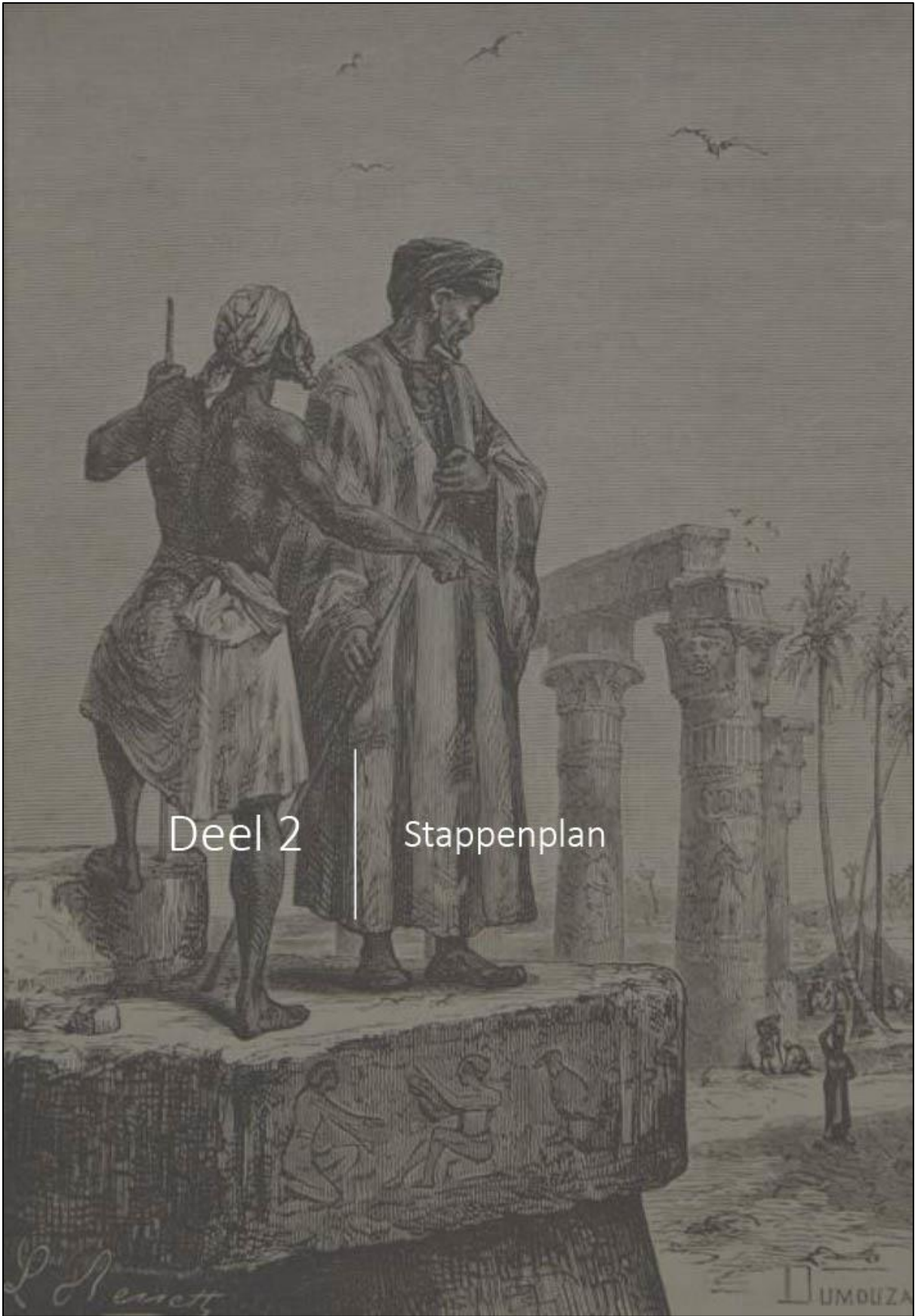
1.6 – Leerlingen moeten zich ontwikkelen tot subject

Subjectificatie is een begrip dat afkomstig is van de onderwijspedagoog Biesta (2020), maar dat al langer in andere gedaantes rondspookt. Het houdt in dat leerlingen zich bewust worden van hun vrijheid om te handelen (of niet te handelen) op basis van hun eigen ideeën en overtuigingen. Identiteitsvorming kan gezien worden als een opstap naar subjectificatie, omdat dit het maken van bewuste keuzes makkelijker maakt. Daarbij bestaat echter altijd het risico dat een leerling keuzes maakt waar de docent niet gelukkig van wordt!

Vanwege de gemarginaliseerde positie van vrouwen en niet-Europese personen in de westerse geschiedenis bieden hun verhalen en perspectieven de kans om te reflecteren op waarden zoals rechtvaardigheid, vreedzaamheid en vrijheid. Dit helpt leerlingen hun eigen identiteit te vormen (Hartel & Henskens, 2021).

De vrijheid om bewuste keuzes te maken vereist echter ook enige kennis van de beperkingen die er bestaan op deze vrijheid. Vrouwen- en wereldgeschiedenis zijn rijk aan verhalen waarin machtsstructuren en ongelijke verhoudingen aan het daglicht komen. Zo kunnen de legendes rondom Kenau Simonsdochter het niet nalaten om haar te omschrijven als *mannin*. Door hierop te reflecteren kunnen leerlingen een kritisch bewustzijn ontwikkelen, waarmee zij de kansen en beperkingen in hun samenleving beter kunnen aanschouwen.





Deel 2

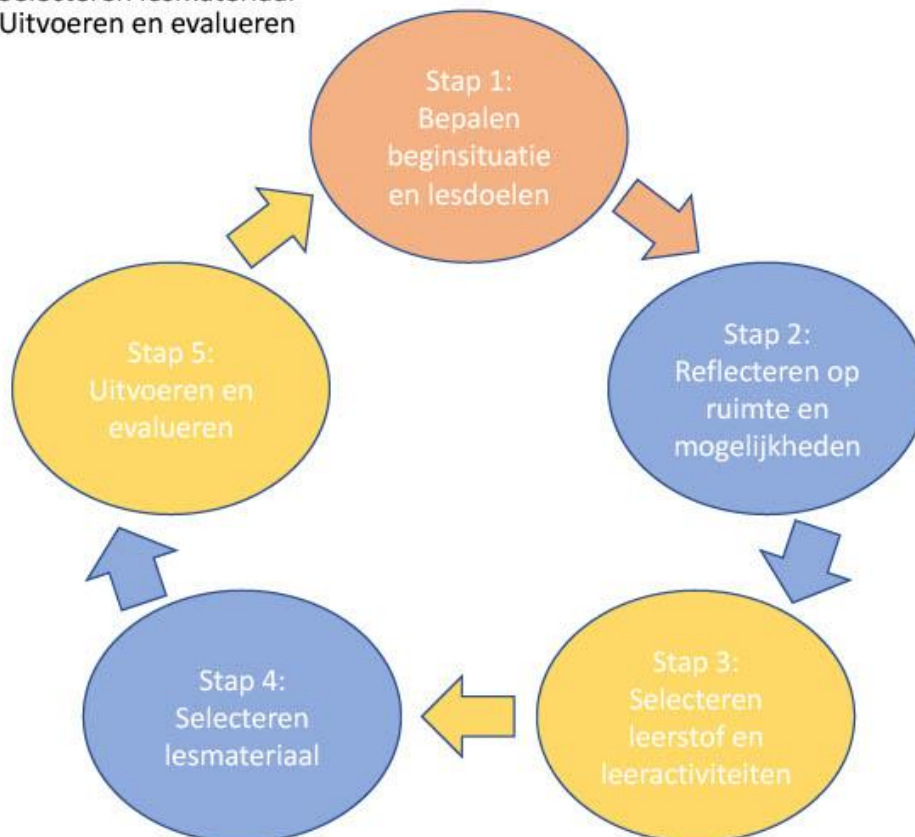
Stappenplan

Stappenplan

In deel 1 is besproken waarom en hoe vrouwen- en wereldgeschiedenis van waarde zijn voor het geschiedenisonderwijs. Het daadwerkelijk realiseren van meer aandacht voor deze geschiedenis is echter gemakkelijker gezegd dan gedaan. Dit deel biedt een stappenplan bestaande uit vijf stappen en praktische tips die daarbij kunnen helpen. Dit stappenplan is gebaseerd op een variatie van het bekende didactisch analysemodel. Dit model, het origineel en een lesvoorbereidingsformulier zijn terug te vinden in de bijlage. In deel 4 zijn twee lesplannen te vinden die met behulp van dit stappenplan zijn gemaakt.

De vijf stappen zijn:

- 1) Bepalen beginsituatie en lesdoelen
- 2) Reflecteren op ruimte en mogelijkheden
- 3) Selecteren leerstof en leeractiviteiten
- 4) Selecteren lesmateriaal
- 5) Uitvoeren en evalueren



Stap 1 – Bepalen beginsituatie en lesdoelen

Het bepalen van de beginsituatie van leerlingen en de doelstellingen voor de les vindt vaak in tandem plaats. De leerdoelen van de leerlingen moeten immers aansluiten op hun voorkennis, maar de gewenste doelen bepalen ook welke factoren van de beginsituatie mogelijk relevant zijn.

Het kan de moeite waard zijn om in een klas te peilen welke interesses leerlingen hebben, zodat hier rekening mee kan worden gehouden bij het bepalen van de lesdoelen. Zowel het aanspreken van persoonlijke interesses als zeggenschap over het eigen leerproces maken onderwijs relevanter voor leerlingen.



Bij het opstellen van lesdoelen is het goed om in gedachte te houden dat het verplichte curriculum (de kerndoelen en eindtermen) eigenlijk vrij abstract is. De Tien Tijdvakken, Kenmerkende Aspecten en Historische Contexten zijn 'kaal' gehouden om eigen invulling door docenten mogelijk te maken (Wilschut, 2007). De specifieke wijze waarop een lesmethode het curriculum invult, hoeft dan ook niet gevolgd te worden. Voor een docent die graag meer aandacht zou besteden aan vrouwen- en wereldgeschiedenis is het juist aangeraden om eerst te bepalen wat leerlingen moet weten en pas daarna te kijken of het boek daarbij kan helpen. Op die manier wordt de ruimte die het curriculum biedt voor de eigen invulling van de docent het beste benut.

Ruimte maken voor vrouwen- en wereldgeschiedenis betekent niet dat de hele les daarover hoeft te gaan. Zelfs een kleine aanpassing kan al een verschil maken. Zo kan het lesdoel 'leerlingen kunnen 3 kenmerken noemen van een industriële samenleving' omgezet worden naar 'leerlingen kunnen 3 kenmerken noemen van een industriële samenleving en uitleggen dat deze kenmerken door mannen en vrouwen mogelijk anders werden ervaren.'



Stap 2 – Reflecteren op ruimte en mogelijkheden

Deze stap vormt de voornaamste innovatie van dit stappenplan. Het idee is dat er vaak ruimte bestaat in een les voor vrouwen- en wereldgeschiedenis, maar dat deze niet altijd duidelijk is. Bewust reflecteren op de mogelijkheden kan deze ruimte zichtbaar maken. Het is natuurlijk mogelijk om een thema, verhaal of perspectief uit deze geschiedenis direct in een lesdoel op te nemen. Dat is bijvoorbeeld het geval bij een les over het feminisme. Bij sommige lesdoelen ligt het behandelen van deze geschiedenis daarnaast voor de hand. Om de Tijd van Ontdekkers en Hervormers in een wereldhistorische context te plaatsen, kunnen bijvoorbeeld ook de ontdekkingsreizen van Ibn Battatu en Zheng He behandeld worden. Ook lesdoelen die niet expliciet voor deze geschiedenis open staan, bieden echter mogelijkheden. Ontwikkelingen en concepten kunnen vaak uitgelegd worden aan de hand van personen uit de vrouwen- of wereldgeschiedenis. Zo is Leni Riefensthal praktisch een personificatie van moderne propagandamiddelen en de verspreiding van het nationaalsocialisme.

Wil je aanvullen of contrasteren? Onderbelichte geschiedenis kan een bestaand verhaal aanvullen. Er blijken bijvoorbeeld ook zwarte plantage-eigenaren te zijn geweest. Zij kan een bestaand verhaal echter ook tegenspreken. Zo ondermijnt de kille ontvangst van Surinaamse immigranten het beeld van Nederland als sociaal en gastvrij land. Door bewust te zijn van het doel kan een docent aandacht voor vrouwen- en wereldgeschiedenis meer gestuurd realiseren.



Veel ontwikkelingen en gebeurtenissen komen daarnaast het beste uit de verf wanneer zij besproken worden aan de hand van meerdere personen of gebeurtenissen. Hierdoor kunnen bij een onderwerp als de Verlichting naast Voltaire, Rousseau en Locke bijvoorbeeld ook de ideeën van Mary Wollstonecraft of Belle van Zuylen behandeld worden. De impact van de Franse Revolutie kan daarnaast uitgebreid worden door een licht te werpen op de Haïtiaanse Revolutie. Zelfs wanneer er van al deze mogelijkheden geen sprake is, kan er alsnog ruimte zijn om toch wat met vrouwen- of wereldgeschiedenis te doen. Er kan namelijk bronmateriaal gebruikt worden dat door een vrouw of niet-Europees persoon is gemaakt. Zo kunnen de ontberingen van het Rampjaar bestudeerd worden met behulp van brieven van Nederlandse vrouwen die onderschept zijn door Engelse kapers (zie Kleio 5 bij Inspiratie). Met al deze opties is er vrijwel altijd wel iets te doen met vrouwen- of wereldgeschiedenis.

Om meer ruimte voor vrouwen- en wereldgeschiedenis te creëren kunnen docenten ook gebruik maken van de thema's uit Domein C van het havo/vwo examenprogramma. Deze kunnen naar eigen inzicht ingevuld worden. Thema's zoals 'Japan van Tokugawa tot Meiji' of 'Invloedrijke Vrouwen' maken aandacht voor vrouwen- en wereld-geschiedenis een stuk makkelijker en kunnen tegelijk raakvlakken bieden voor Kenmerkende Aspecten!



Stap 3 – Selecteren leerstof en leeractiviteiten

Nadat gereflecteerd is op de ruimte voor vrouwen- en wereldgeschiedenis kunnen deze overwegingen in de praktijk gebracht worden bij de selectie van leerstof en leeractiviteiten.

De leerstof betreft de daadwerkelijke onderwerpen die tijdens de les behandeld worden. Zo kan een docent voor een les over de Holocaust er bijvoorbeeld kiezen om de totstandkoming van de concentratiekampen, de Jodenvervolging en antisemitisme in brede zin te behandelen, maar kan de les ook specifiek ingaan op Anne Frank als een representatie van dit begrip. Er kan bij het bepalen van de leerstof daarom bewust ruimte gemaakt worden voor vrouwen- en wereldgeschiedenis.

Iedere leerling brengt eigen voorkennis mee. Een docent kan deze kennis actief in de les betrekken. Zo kunnen leerlingen met een migratieachtergrond een persoonlijke invulling geven aan de ontwikkeling van een pluriforme en multi-culturele samenleving. Het aanspreken van deze kennis maakt een les voor hen interessant én relevant. Ook dat is wereldgeschiedenis!



Daarnaast bieden sommige leeractiviteiten meer ruimte voor vrouwen- en wereldgeschiedenis dan andere. Een waardevol voorbeeld om hier uit te lichten is de expertopdracht. Bij deze werkvorm worden leerlingen eerst in groepjes een expert in een bepaald onderwerp. Daarna delen zij hun expertise in nieuwe groepjes om zo met experts over andere onderwerpen samen tot weloverwogen conclusies te komen. Deze opzet maakt het makkelijk om een concept, ontwikkeling of vraagstelling vanuit meerdere hoeken te benaderen, waarbij ook dankbaar gebruikt kan worden gemaakt van personen, verhalen of perspectieven uit de vrouwen- en wereldgeschiedenis.

Het is mogelijk om bij de voorbereiding op het schooljaar een lijst van hoofdonderwerpen op te stellen die echt behandeld moeten worden. De wettelijke verplichtingen zullen daar een onderdeel van zijn, maar iedere docent heeft ook eigen interesses en voorkeuren. Vervolgens kan besloten worden welke gebeurtenissen en personen daadwerkelijk behandeld worden om deze onderwerpen toe te lichten. Door op deze manier te snoeien in het curriculum ontstaat er meer ruimte voor diepgang en om onderwerpen te behandelen die anders onderbelicht blijven (Loewen, 2018).



Hoewel het bepalen van de leerstof en de leeractiviteiten onderdeel zijn van dezelfde stap, zal in de praktijk vaak de één of de ander prioriteit hebben. Wanneer een docent er bijvoorbeeld naar streeft om te oefenen met het omgaan met tegenstrijdige waarden of meningen zal de vorm — zoals een oefening waarbij leerlingen met elkaar in debat gaan — belangrijker kunnen zijn dan de inhoud. Wanneer een docent wil dat leerlingen bepaalde historische feiten leren zal juist het omgekeerde het geval zijn.

Stap 4 – Selecteren lesmateriaal

Het selecteren van het lesmateriaal vindt in dit stappenplan later plaats dan in het traditionele didactische analysemodel. Lesmethodes zijn vaak namelijk van grote invloed op de invulling van het geschiedeniscurriculum, maar besteden relatief weinig aandacht aan vrouwen- en wereldgeschiedenis. Door het gebruik van de methode niet voorop te stellen, wordt deze beperkende invloed verminderd. Het aanvullen van de lesmethode met ander materiaal kost echter wel meer tijd en moeite. Om daarbij te helpen staat in deel 3 een lijst met bruikbare websites. In deel 4 is een uitgewerkte voorbeeldopdracht te vinden.

Er is online veel lesmateriaal beschikbaar voor vrouwen- en wereldgeschiedenis. Dit moet soms wel aangepast worden voor eigen gebruik. Lenders, Borger & Verharen (2021) hebben hier wat tips voor. Een overzicht:

- 1) Controleer of het materiaal aansluit bij jouw onderwijs- en lesdoelen.*
- 2) Controleer of opdrachten leerlingen stimuleren om zelf na te denken.*
- 3) Controleer of opdrachten alle instructies bevatten die jij nodig hebt.*
- 4) Controleer of opdrachten alle instructies bevatten die leerlingen nodig hebben.*

Deze tips zijn ook bruikbaar als je zelf materiaal wilt ontwikkelen en delen!



Stap 5 – Uitvoeren en evalueren

De uitvoering is natuurlijk waar het uiteindelijk allemaal op neerkomt. Daarna kan er geëvalueerd worden. Dat is het moment om te controleren hoeveel van het lesplan daadwerkelijk in de praktijk gebracht is en welke rol vrouwen- en wereldgeschiedenis daarbij hebben gespeeld. Ook voor de les kan er echter al geëvalueerd worden. Hierbij kan teruggekeken worden naar de conclusies uit de reflectiestap om te controleren of deze ook echt in de les zijn verwerkt.



Het kan soms nuttig zijn om een lesplan samen met een collega te evalueren, vooral wanneer er iets nieuws wordt uitgetoet. Het is goed mogelijk dat docenten over kennis en lesmateriaal beschikken waar collega's niets van weten. Daarnaast kan een extra paar ogen controleren of de ruimte voor vrouwen- en wereldgeschiedenis goed genoeg wordt benut.





Deel 3

Inspiratie

Websites

De onderstaande websites bieden zowel artikelen die gebruikt kunnen worden om kennis te verwerven over mogelijk onbekende vrouwen en niet-Europese personen als bronmateriaal en opdrachten die tijdens de les gebruikt kunnen worden. Onder iedere website staat een korte beschrijving van het beschikbare materiaal en een indicatie van de Tijdvakken waarvoor het relevant kan zijn.

[Atria](#)

Artikelen over vrouwen- en gendersgeschiedenis voor kennisverwerving en lesmateriaal.

Voornamelijk Tijdvak 8-10.

[Canon van Nederland](#)

Artikelen en lessen over vele onderwerpen, waaronder verschillende vrouwen.

Alle tijdvakken.

[De Correspondent: 12 zwarte sleutelfiguren](#)

Artikel over 12 zwarte historische personages voor kennisverwerving.

Tijdvak 2-4, 8-10

[De Correspondent: Verzwegen Geschiedenis](#)

Artikelen over voornamelijk koloniale geschiedenis voor kennisverwerving.

Tijdvak 5-10.

[De Wereld van de Oost](#)

Informatie en lesmateriaal voor een multiperspectieve benadering van Nederlands-Indië.

Tijdvak 5-10 (informatie), 9-10 (lesmateriaal).

[Digitaal Vrouwenlexicon van Nederland](#)

Biografieën van 2500+ vrouwen voor kennisverwerving en lesmateriaal.

Voornamelijk Tijdvak 4-10.

[F-Site](#)

Opdrachten over Europese en niet-Europese vrouwen.

Alle Tijdvakken.

Websites

[Geschiedenis en Didactiek](#)

Oprachten over vele onderwerpen, waaronder vrouwen- en wereldgeschiedenis.

Alle Tijdvakken.

[Geschiedenis in de klas](#)

Lesmateriaal over meerdere onderwerpen, waaronder wereldgeschiedenis.

Alle Tijdvakken.

[Historica: Online Archief](#)

Artikelen over vrouwen- en gendergeschiedenis voor kennisverwerving.

Alle Tijdvakken.

[Historiek: Biografieën](#)

Biografieën van 1000+ historische personen, waaronder vrouwen en niet-Europeanen.

Alle Tijdvakken.

[IsGeschiedenis: Personen](#)

Biografieën van 1000+ historische personen, waaronder vrouwen en niet-Europeanen.

Alle Tijdvakken.

[Kleio 5 \(2018\): De geschiedenis kent veel bijzondere vrouwen](#)

Onderwijsgerichte artikelen over (onbekende) vrouwen voor kennisverwerving.

Alle Tijdvakken.

[Out of the Box – Wereldgeschiedenis](#)

Informatie en lesmateriaal over grote Afrikaanse en Aziatische rijken.

Tijdvak 2-10.

[The Black Archives: Tien keer meer geschiedenis](#)

Herindeling van de Tien Tijdvakken op basis van een wereldhistorisch perspectief.

Alle Tijdvakken.

[Vereniging voor Gendergeschiedenis: Dossiers](#)

Artikelen over vrouwen- en gendergeschiedenis voor kennisverwerving.

Tijdvak 2, 5-6, 8-10.

Voorbeelden

Deze lijst betreft een beperkt overzicht van verschillende vrouwen en niet-Europeaanen uit de Tien Tijdvakken en dient ter informatie en inspiratie. Bij iedere persoon is een verwijzing naar relevante Kenmerkende Aspecten toegevoegd (soms uit een ander Tijdvak) en een link voor meer detail.

Tijd van jagers en boeren

[Trijntje](#) (jagers en verzamelaars)

[Meisje van Yde](#) (landbouwsamenlevingen)

[Kushim](#) (eerste steden)

Tijd van Grieken en Romeinen

[Imhotep](#) (wetenschap, klassieke vormtaal)

[Zoroaster](#) (opkomst monotheïsme)

[Boudicca](#) (Romeins Imperium)

[Hypathia](#) (Romeins imperium, wetenschap, opkomst christendom)

[Koning Ezana van Aksum](#) (verspreiding christendom)

Tijd van monniken en ridders

[Khadija bint Khuwaylid](#) (opkomst islam)

[Walburga](#) (verspreiding christendom)

[Haroen ar-Rashid](#) (verspreiding islam, wereldwijde handelscontacten)

[Gravin Adela van Hamaland](#) (feodalisme)

[Fatima al-Fihri](#) (wetenschap, handel, verspreiding islam)

Tijd van steden en staten

[Eleonora van Aquitanië](#) (feodalisme, centralisatie, kruistochten, conflict met kerk)

[Ibn Battuta](#) (kruistochten, ontdekkingsreizen)

[Zheng He](#) (ontdekkingsreizen, wereldwijde handelscontacten)

[Maria van Bourgondië](#) (centralisatie, opkomst steden)

[Mehmet de Veroveraar](#) (verspreiding islam, wetenschap, expansie, klassiek erfgoed)

Voorbeelden

Tijd van ontdekkers en hervormers

[Wendelmoet Claesdochter](#) (reformatie)

[Juan Garrido](#) (ontdekkingsreizen, Europese expansie)

[Kenau Simonsdochter Hasselaer](#) (Nederlandse Opstand)

[Sofonisba Anguissola](#) (Renaissance)

[Untung Soerapati](#) (Europese expansie, slavenhandel, antikolonialisme)

[Nzinga Mbande](#) (Europese expansie, slavenhandel, wereldwijde handelscontacten)

Tijd van regenten en vorsten

[Amalia van Solms](#) (Nederlandse Opstand, Nederlandse Republiek)

[Anna Maria van Schurman](#) (reformatie, wetenschappelijke revolutie, feminisme)

[Pieter Claesz Bruin van Brazil](#) (wereldhandel, Europese expansie, multiculturele samenleving)

[Aagje Luijtsen](#) (wereldhandel, Nederlandse Republiek)

[Maria Sibylla Merian](#) (wetenschappelijke revolutie, Europese expansie, slavernij)

[Keizer Kangxi](#) (staatsvorming, (verlicht) absolutisme, (Europese) expansie)

Tijd van pruiken en revoluties

[Catherina de Grote](#) (verlicht absolutisme)

[Elizabeth Samson](#) (Europese expansie, plantagekolonie, abolitionisme)

[Belle van Zuylen](#) (Verlichting, feminisme)

[Mary Wollstonecraft](#) (Verlichting, democratische revoluties, feminisme)

[Cuffy](#) (plantagekolonie, abolitionisme)

[Toussaint Louverture](#) (Verlichting, democratische revoluties, plantagekolonie, abolitionisme)

Voorbeelden

Tijd van burgers en stoommachines

[Goeie Mie](#) (industriële samenleving, sociale kwestie)

[Johanna Borski](#) (industrialisatie)

[Sojourner Truth](#) (feminisme, abolitionisme, emancipatie, democratisering)

[Keizer Meiji](#) (centralisatie, liberalisme, nationalisme, industrialisatie, modern imperialisme)

[Alexandrine Tinne](#) (modern imperialisme, ontdekkingsreizen)

[Wilhelmina Drucker](#) (emancipatie, feminisme, socialisme, democratisering)

[Tjoet Nja Din](#) (modern imperialisme, antikolonialisme)

Tijd van wereldoorlogen

[Susanne Groeneweg](#) (feminisme, socialisme, democratisering)

[Leni Riefenstahl](#) (WOII, nazificatie, propaganda, Holocaust)

[Tineke Wibaut-Guilonard](#) (WOII, totale oorlog, Duitse bezetting)

[Ans van Dijk](#) (WOII, Holocaust, Duitse bezetting)

[Anton de Kom](#) (antikolonialisme, WOII, Duitse bezetting)

[Betsy Thung](#) (emancipatie, feminisme, democratisering, dekolonisatie)

[Hermina & Otto Huiswoud](#) (antikolonialisme, communisme, emancipatie)

Tijd van televisie en computer

[Haile Selassie](#) (WOII, democratisering, dekolonisatie, verlicht absolutisme, Koude Oorlog)

[Aaicha Bergamin](#) (sociaal-culturele veranderingen, pluriforme samenleving)

[Marga Klompé](#) (Duitse bezetting, verzorgingsstaat, Europese eenwording, confessionalisme)

[Fatima Mernissi](#) (feminisme, emancipatie, sociaal-culturele veranderingen)

[Andre Reeder](#) (dekolonisatie, multiculturele samenleving, sociaal-culturele veranderingen)

[Maria Liberia-Peters](#) (multiculturele samenleving, sociaal-culturele veranderingen)

[Angela Merkel](#) (Koude Oorlog, Europese eenwording, pluriforme samenleving)



Deel 4

Lesmateriaal

Voorbeeldlessen

Naam	Tim	Klas	vmbo 1	Datum	12/01/22
Beginsituatie	Klas is bekend met cultuur/politiek/innovaties van de Romeinen uit de vorige les. Enthousiaste klas, maar heeft wel afwisseling nodig. Veel spraakzame leerlingen. Verder geen bijzonderheden.				
Lesdoelen	Leerlingen krijgen een beeld van de uitbreiding van het Romeinse imperium en gevolgen (positief & negatief). Leerlingen vormen hun identiteit door actief te reflecteren op het belang van vrijheid.				
Reflectie	Geen vrouwelijke Romeinse keizers/legerleiders/enz. (Elagabalus??). Vrouwelijke vijanden? Boudicca/Zenobia. Alternatief: Afrikaanse keizers.				
Leerstof	Het Romeinse Rijk op z'n hoogtepunt (Trajanus). De opstand van Boudicca.				

Tijd	Leeractiviteit	Lesmateriaal	Docentactiviteit
5 min	Binnenkomst. Zitten op vaste plek.	Laptops <u>dicht</u> op tafel.	Welkom heten. Controle aanwezigheid.
5 min	Ophalen voorkennis Romeinse innovaties.	-	Opschrijven antwoorden op bord.
10 min	In tweetallen landen opzoeken die binnen het imperium vielen.	Laptops.	Uitleg opdracht. Kaart van Romeinse Rijk onder Trajanus op het bord.
15 min	Opdracht Boudicca. Eerst alleen, bespreken in groepjes, plenair delen.	Opdracht op F-Site . Met audio (als het weer werkt).	Voorlezen/afspelen verhaal. Uitleg opdracht. Observeren/helpen.
10 min	Klassikaal gesprek: hoe belangrijk is vrijheid? Eerst nadenken!	-	Gesprek leiden. Vraag naar: rechtvaardigheid, vooruitgang, vrijheid.
5 min	Laatste vragen. Noteren huiswerk.	Werkboek.	Huiswerk op bord.

Evaluatie	Gebruik audio was effectief, maar volgende keer misschien met transcriptie. Gesprek over vrijheid ging goed. Rechtvaardigheid blijkt een lastig begrip. Eerst definities bespreken?
------------------	---

Naam	Tim	Klas	havo 5	Datum	22/01/22
Beginsituatie	Dekolonisatie is uitgebreid behandeld, arbeidsmigratie minder. Meerdere leerlingen met migratieachtergrond. Hard toe aan vakantie (wie niet).				
Lesdoelen	Leerlingen krijgen een beeld van de ontwikkeling van de multiculturele samenleving. Leerlingen werken aan historische vaardigheden (contextualiseren, argumenteren, met bronnen werken).				
Reflectie	Aandacht voor ervaringen/beweegredeenen migranten. Verhalen van leerlingen? Mogelijk verschil ervaringen mannen & vrouwen bij arbeidsmigratie en gezinshereniging (geen prioriteit).				
Leerstof	HC: Nederland. KA multiculturele samenleving. Recente migratiegeschiedenis.				

Tijd	Leeractiviteit	Lesmateriaal	Docentactiviteit
5 min	Binnenkomst. Groepjes vormen.	Laptops paraat.	Welkom heten. Aanzet tot groepjes vormen.
20 min	Onderzoek in groepjes naar een specifieke migratiegroep.	Expert opdracht ' Pluriform Nederland '. Laptops.	Uitleg. Begeleiden uitvoering.
20 min	Uitwisselen resultaten met andere groepen.	Expert opdracht ' Pluriform Nederland '.	Nieuwe groepjes maken. Uitleg. Begeleiding.
15 min	Nabespreken. Koppeling met eigen verleden?	-	Gesprek begeleiden.
Tijd over	Video kijken.	Onderneming Onderdak : 4:30 – 15:22.	Korte uitleg bij film.

Evaluatie	Enerverende les. Opdracht liep lekker na een trage start. Wat scherpe reacties bij de nabespreking, maar dat leidde uiteindelijk tot een goed gesprek. Geen tijd voor video (zoals verwacht), dus volgende week.
------------------	--

Voorbeeldopdracht

Ontdekkingsreizigers – Docenteninstructie

Onderwerp: Ontdekkingsreizigers 15^e-16^e eeuw: Pizarro, Vasco da Gama en Zheng He.

Activiteit: Leerlingen plaatsen ontdekkingsreizigers in hun historische context.

Tijdsduur: 30-50 min (afhankelijk van keuzes in uitvoering).

Doelen: Leerlingen kunnen voorbeelden noemen van ontdekkingsreizigers.

Leerlingen kunnen historische personen contextualiseren.

Leerlingen kunnen de wederzijdse invloed tussen personen en hun historische context uitleggen.

Leerlingen worden zich bewust van de westerse context van tijdvak 5.

Beginsituatie: Bovenbouw havo/vwo. De opdracht veronderstelt kennis over Columbus.

Vorbereiden: Kopieer de opdrachtbladen en zo gewenst het bronmateriaal. Zorg ervoor dat elk derde van de klas een andere ontdekkingsreiziger kan bestuderen.

Er zijn verschillende opties voor bronmateriaal. Voor Pizarro en Vasco da Gama kan de lesmethode gebruikt worden. Voor Zheng He, zie [hier](#).

Leerlingen kunnen ook zelf onderzoek doen online (let op dat er over Zheng He een hoop ongesubstantieerde theorieën over reizen naar Australië en Amerika bestaan).

Instrueren: Leg uit dat leerlingen vragen over ontdekkingsreizigers gaan beantwoorden met trefwoorden. Dit kan alleen of in paren. Met die trefwoorden wordt daarna een kort verhaal (historische context) geschreven. Enkele leerlingen delen hun verhaal met de klas. Zo gewenst kan er geraden worden over wie het gaat.

Uitvoeren: Het opdrachtformulier over Columbus kan eerst samen met de klas ingevuld worden om te oefenen met de opdracht en om voorkennis op te halen.

Leerlingen vullen de opdrachtbladen zelfstandig in. Zo gewenst doen zij daarbij ook zelfstandig onderzoek. Loop rond om waar nodig ondersteuning te bieden.

Nabespreken: Neem de tijd voor de nabespreking, want het is een belangrijk leermoment.

Vul waar nodig de kennis van de leerlingen aan.

Wat was de historische context van Europese ontdekkingsreizen in de 15^e & 16^e eeuw? Hoe past Zheng He/China in die context? Wat waren de gevolgen van deze ontdekkingsreizen? Wat was er uniek aan deze personen? Welke persoon was van het meeste historische belang? Hoe kan je een historische context bepalen?

Vervolg: Kennis over Columbus, Pizarro, Vasco da Gama en Zheng He kan de volgende les getest/opgehaald worden met een Welk Woord Weg opdracht.

Ontdekkingsreizigers – Opdrachtblad

Naam :

Klas:

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een ontdekkingsreiziger in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden over de persoon op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaaltje wordt gedeeld met de rest van de klas.

Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doet dit door je eerst in te lezen over deze persoon.

Persoon

Christoffel Columbus

Noem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).

.....
.....

2. Het **land/gebied** waar de persoon vandaan kwam.

.....
.....

3. Een **gebeurtenis/prestatie** die typerend is voor de persoon.

.....
.....

4. Het **doel** van de ontdekkingsreis.

.....
.....

5. De **gevolgen** van de acties van deze persoon op de korte termijn.

.....
.....

6. De **gevolgen** van de acties van deze persoon op de lange termijn.

.....
.....

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon hieronder *in vier zinnen* in de historische context.

.....
.....
.....
.....
.....

Ontdekkingsreizigers – Opdrachtblad

Naam :

Klas:

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een ontdekkingsreiziger in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden over de persoon op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaaltje wordt gedeeld met de rest van de klas.

Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doet dit door je eerst in te lezen over deze persoon.

Persoon

Francisco Pizarro

Noem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).

.....

2. Het **land/gebied** waar de persoon vandaan kwam.

.....

3. Een **gebeurtenis/prestatie** die typerend is voor de persoon.

.....

4. Het **doel** van de ontdekkingsreis.

.....

5. De **gevolgen** van de acties van deze persoon op de korte termijn.

.....

6. De **gevolgen** van de acties van deze persoon op de lange termijn.

.....

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon hieronder *in vier zinnen* in de historische context.

.....

.....

.....

.....

.....

Ontdekkingsreizigers – Opdrachtblad

Naam :

Klas:

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een ontdekkingsreiziger in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden over de persoon op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaaltje wordt gedeeld met de rest van de klas.

Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doet dit door je eerst in te lezen over deze persoon.

Persoon

Vasco da Gama

Noem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).

.....

2. Het **land/gebied** waar de persoon vandaan kwam.

.....

3. Een **gebeurtenis/prestatie** die typerend is voor de persoon.

.....

4. Het **doel** van de ontdekkingsreis.

.....

5. De **gevolgen** van de acties van deze persoon op de korte termijn.

.....

6. De **gevolgen** van de acties van deze persoon op de lange termijn.

.....

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon hieronder *in vier zinnen* in de historische context.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ontdekkingsreizigers – Opdrachtblad

Naam :

Klas:

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een ontdekkingsreiziger in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden over de persoon op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaaltje wordt gedeeld met de rest van de klas.

Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doet dit door je eerst in te lezen over deze persoon.

Persoon

Zheng He

Noem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).

.....

2. Het **land/gebied** waar de persoon vandaan kwam.

.....

3. Een **gebeurtenis/prestatie** die typerend is voor de persoon.

.....

4. Het **doel** van de ontdekkingsreis.

.....

5. De **gevolgen** van de acties van deze persoon op de korte termijn.

.....

6. De **gevolgen** van de acties van deze persoon op de lange termijn.

.....

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon hieronder *in vier zinnen* in de historische context.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ontdekkingsreizigers – Antwoordenblad

Alle antwoorden zijn voorbeelden.

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).

Columbus: Rond 1500. Tijd van Ontdekkers en Hervormers. Vroegmoderne Tijd.

Pizarro: 16^e eeuw. Tijd van Ontdekkers en Hervormers. Vroegmoderne Tijd.

Da Gama: Rond 1500. Tijd van Ontdekkers en Hervormers. Vroegmoderne Tijd.

He: 15^e eeuw. Tijd van Steden en Staten. Late Middeleeuwen.

2. Het **land/gebied** waar de persoon vandaan kwam.

Columbus: Genua. Italië. Spanje (werk). Zuid-Europa.

Pizarro: Trujillo. Spanje. Zuid-Europa.

Da Gama: Sines. Portugal. Zuid-Europa.

He: Kunyang. China. Ming Rijk.

3. Een **gebeurtenis/prestatie** die typerend is voor de persoon.

Columbus: Ontdekking van Amerika.

Pizarro: Verovering van het rijk van de Inca's.

Da Gama: Eerste Europese expeditie naar India over zee.

He: Grootste armada ter wereld.

4. Het **doel** van de ontdekkingsreis.

Columbus: Handelsroute naar Indië ontdekken. Christendom verspreiden.

Pizarro: Nieuw gebieden ontdekken en veroveren.

Da Gama: Handelsroute naar Indië ontdekken.

He: Nieuwe handelsrelaties opzetten. Macht van de Ming tonen.

5. De **gevolgen** van de acties van deze persoon op de korte termijn.

Columbus: Exploratie van nieuwe wereld. Begin trans-Atlantische handelsroutes en kolonisatie van Amerika. Onderwerping van inheemse bevolking (Taino).

Pizarro: Toestroom van edelmetalen naar Spanje. Kolonisatie van Peru. Einde Inca-rijk.

Da Gama: Bewijs dat het mogelijk was om van Europa naar Azië te varen. Eerste Portugese (en Europese) koloniën in Azië.

He: Acquisitie van nieuwe en exotische producten. Uitbreiding macht en prestige van de Ming.

6. De **gevolgen** van de acties van deze persoon op de lange termijn.

Columbus: Columbiaanse uitwisseling. Introductie van westerse cultuur in Amerika. Indianen als naam voor inheemse bevolking.

Pizarro: Onderwerping van grote delen van Zuid-Amerika door Spanje. Verspreiding Katholicisme in Zuid-Amerika.

Da Gama: Expansie van het Portugese Rijk in Afrika en Azië. Intensivering van contact tussen Europa en Azië als onderdeel van de wereldhandel.

He: Weinig gevolgen op de lange termijn doordat de Ming dynastie stopte met ontdekkingsreizen.

Referenties

Afbeeldingen

Titelpagina: Eleanor van Aquitanië, *Frederick Sandys* (1858).

Pagina 3: Anna Maria van Schurman, *Jan Lievens* (1649).

Pagina 5: Catherina de Grote, *Fyodor Rokotov* (1780).

Pagina 7: Kenau Simonsdochter Hasselaer, *Barend Wijnveld* (1854).

Pagina 9: Ibn Battuta, *Léon Benett* (1878).

Pagina 10: Goeie Mie, *Roelof Raar* (1885).

Pagina 13: Belle van Zuylen, *Jens Juel* (1777).

Pagina 14: Untung Soerapati, *Tirto* (1890-1900).

Pagina 20: Toussaint Louverture, *Alexandre-François-Louis* (1804-1805).

Literatuur

Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.

Goldberg, T. & Savenij, G. (2018). Teaching Controversial Historical Issues. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 503-526). Hoboken: John Wiley & Sons.

Grever, M. & Ribbens, K. (2007). *Nationale Identiteit en Meervoudig Verleden*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Hartel, R. & Henskens, K. (2021). Identiteitsvorming in de geschiedenisles: Een didactisch stappenplan. *Kleio*, 62(4), 59-63.

Hornsta, L., Weijers, D., Van der Veen, I. & Peetsma T. (2016). *Motiverend lesgeven: Handleiding voor docenten*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Lenders, J., Borger, A. & Verharen, A. (2021). 'Beter goed gejat, dan slecht bedacht? Een beoordelingsstrategie voor lesmateriaal van collega's.' *Kleio*, 62(3), 59-61.

- Loewen, J. (2018). *Teaching What Really Happened: How to Avoid the Tyranny of Textbooks and Get Students Excited About Doing History*. New York: Teachers College Press.
- Mesman, J., Van de Rozenberg, T. & Van Veen, D. (2019). *Representatie en stereotypering van vrouwen en mannen in schoolboeken voor de brugklas*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Van Gelder, L., Oudkerk Pool, T., Peters, J. & Sixma, J. (red.). (1979). *Didactische Analyse: Studieboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Veugelers, W. (2019). *Learning and Teaching in Critical-Democratic Citizenship Education*. Utrecht: Net aan Zet.
- Wilschut, A. (2007). Inleiding: een nieuw examen geschiedenis havo/vwo. In A. Wilschut & Rita Schut (Red.), *Het nieuwe examen geschiedenis havo/vwo* (pp. 7-12). Tilburg: MesoConsult.

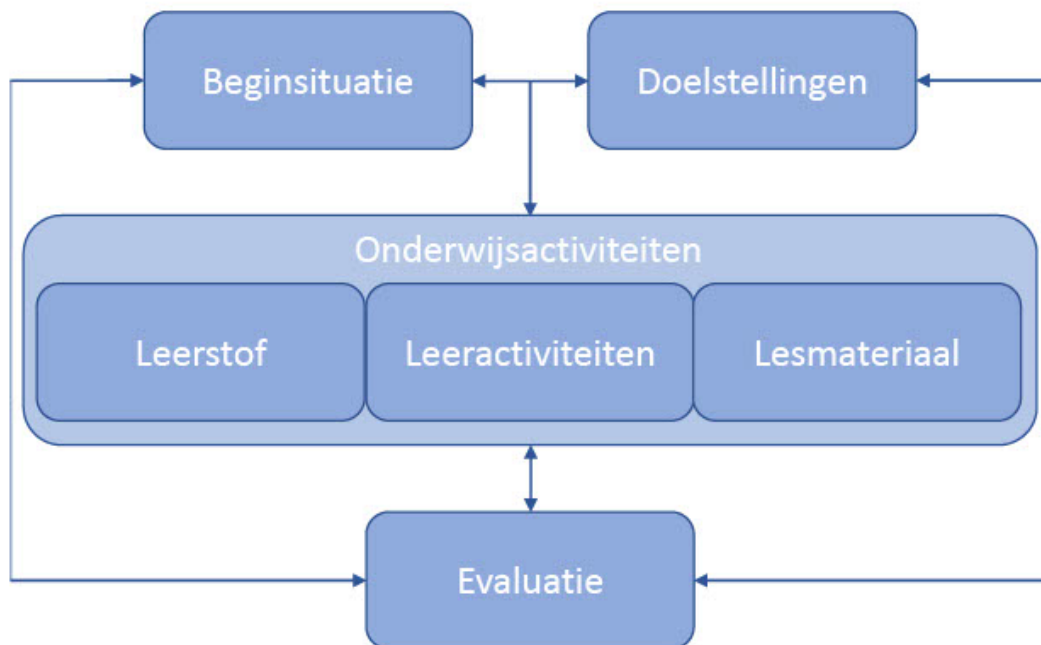
Voorbeeldopdracht

De voorbeeldopdracht is origineel maar gebaseerd op een opdracht en de principes uit:

- Aardema, A. (red.), De Vries, J. & Havekes, H. (2011). *Leerlingen construeren het verleden*. Actief Historisch Denken 3. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- De Vries, J. (red.), Aardema, A., Havekes, H. & Van Rooijen, B. (2004). *Actief Historisch Denken*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.

Bijlage

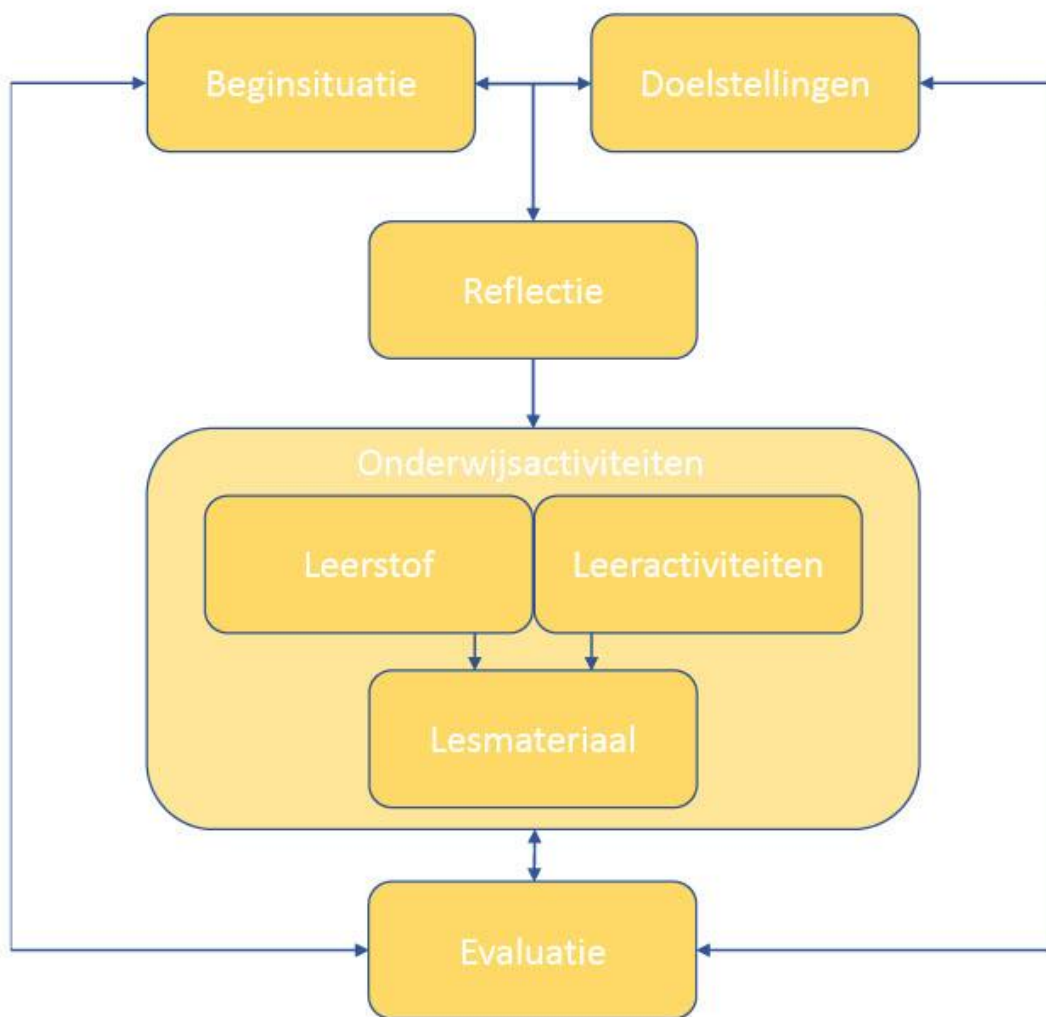
Didactische Analysemodel



Gebaseerd op Van Gelder, Oudkerk Pool, Peters & Sixma (1979).

Bijlage

Aangepast Didactische Analysemodel



Bijlage

Lesvoorbereidingsformulier

Naam		Klas		Datum	
Beginsituatie					
Lesdoelen					
Reflectie					
Leerstof					

Tijd	Leeractiviteit	Lesmateriaal	Docentactiviteit

Evaluatie	
------------------	--

Bijlage 13 – Audit trail

Visibility: Is de procedure transparant beschreven?

Selectie deelnemers

Er hebben 20 mensen aan dit onderzoek deelgenomen. Vier waren docenten-in-opleiding die deelnamen aan een college van mijn eerste begeleider, Hanneke Tuithof. Het beoordelen van de handreiking werd hen als één van meerdere opties in dat college voorgelegd. 16 waren docenten die deel hadden genomen aan het vooronderzoek. Deze docenten hadden aangegeven geïnteresseerd te zijn in het uitproberen van lesmateriaal als onderdeel van een vervolgonderzoek.

Indeling in groepen

De deelnemers zijn opgedeeld in twee focusgroepen. De eerste focusgroep bestond uit de vier docenten-in-opleiding. De tweede focusgroep bestond uit de 16 docenten.

Handreiking

Mijn keuze voor het ontwerpen van een handreiking om de curriculumuitvoering door docenten aan te passen was voornamelijk een praktische. Ik wilde zowel lesmateriaal als een stappenplan en advies aanbieden. Een handreiking bood de mogelijkheid om beide te doen. Het ontwerp van de handreiking is gebaseerd op 8 ontwerpcriteria. Het herontwerp is gebaseerd op 10 ontwerpcriteria.

Datacollectie

De focusgroep docenten-in-opleiding hebben hun feedback gezamenlijk geformuleerd en mondeling aan Hanneke Tuithof overgedragen. Zij heeft hun feedback vervolgens met mij gedeeld. De feedback is in volledigheid opgenomen in hoofdstuk 3. De feedback van de tweede focusgroep is overgeleverd door middel van een vragenlijst met Likertschaalstellingen, ja/nee-stellingen en open vragen. De vragenlijst is terug te vinden in bijlage 8. De resultaten heb ik gepresenteerd met behulp van diagrammen in de tekst.

Data-analyse

Voor de analyse van de feedback van de docenten-in-opleiding heb ik geen specifieke technieken gebruikt. De feedback van de docenten staat in bijlage 10. Ik heb de gemiddeldes berekend van de reacties op de Likertschaalstellingen om een gewogen beeld te geven van de antwoorden op deze vragen. Daarnaast heb ik de kwalitatieve data van de open vragen gecodeerd aan de hand van thema's die uit de antwoorden naar voren kwamen. Deze codering heb ik met kleuren aangegeven in bijlage 10.

Comprehensibility: zijn de keuzes onderbouwd?

Selectie deelnemers

De criteria voor mijn selectie van de docenten-in-opleiding waren beschikbaarheid, interesse en de relevantie van het onderzoek voor hun eigen toekomstige onderwijspraktijk. De docenten heb ik geselecteerd omdat zij al bekend waren met het onderzoek en bereidheid hadden getoond om lesmateriaal uit te proberen. Hoewel er bij het beoordelen van de handreiking geen sprake was van het uitproberen van lesmateriaal, was dit wel een waardevolle indicatie dat deze docenten mogelijk geïnteresseerd genoeg waren om de handreiking te evalueren. Dit was een belangrijk selectie criterium, omdat een gebrek aan respons een probleem zou zijn voor mijn onderzoek.

Indeling in groepen

De verdeling in twee focusgroepen komt voort uit het feit dat deelnemers uit beide groepen op verschillende wijze zijn geselecteerd en hun resultaten op een verschillende manier zijn overgeleverd. Ik heb de resultaten vervolgens ook gescheiden gehouden, omdat ik het verschil in ervaring tussen de twee groepen als een significant onderscheid zag en ik deze resultaten daarnaast niet op dezelfde wijze kon analyseren.

Handreiking

Een handreiking is een beproefde methode voor het aanpassen van de curriculumuitvoering door docenten. Het SLO maakt bijvoorbeeld al lange tijd handreikingen met dit doel. Bij de ontwikkeling van mijn handreiking heb ik feedback op het prototype ontvangen van een medestudent. Deze feedback is terug te vinden in bijlage 7. Aanpassing van het prototype op basis van deze feedback heeft het product opgeleverd dat is gebruikt in het onderzoek. Mijn herontwerp is niet extern geëvalueerd.

Datacollectie

Mijn collectie van de feedback van de docenten-in-opleiding was geen keuze. Het was oorspronkelijk mijn bedoeling dat deze deelnemers ook de vragenlijst zouden invullen. Hier was echter in of na het college geen gelegenheid voor. Daarom is hun feedback enkel mondeling overgedragen en bestaat er geen geschreven verslag van. De vragenlijst voor de docenten is door mij geëvalueerd op betrouwbaarheid aan de hand van specifieke ontwerpcriteria. De zelfevaluatie staat in bijlage 9.

Data-analyse

Mijn analyse van de feedback van de docenten-in-opleiding bestond enkel uit het presenteren van feedback en de koppeling daarvan aan hun specifieke doelgroep

(weinig/geen ervaring). Ik heb de resultaten van de Likerschaalstellingen gepresenteerd en geanalyseerd als gemiddeldes om zo een gewogen beeld te geven van de reacties. Deze methode wordt ook in andere onderzoeken toegepast. Daarbij heb ik aangegeven wanneer de antwoorden op een vraag erg verdeeld waren en enkel het gemiddelde dus geen volledige representatie was. Het coderen van kwalitatieve data op basis van thema's die voortkomen uit de antwoorden (en dus niet van tevoren zijn voorbereid) is een gebruikelijke methode wanneer niet duidelijk is wat voor soort antwoorden gegeven gaan worden. Mijn categorisatie heb ik verantwoord door deze duidelijk te laten zien in bijlage 8. Daarnaast heb ik een beroep gedaan op mijn kennis over de onderzoekscontext en mijn eigen ervaring als docent om de reacties in de juiste interpretatieve context te plaatsen.

Acceptability

Is de representativiteit van de focusgroepen goed beschreven?

Een kanttekening bij mijn selectieprocedure is dat het een deelnemersgroep heeft opgeleverd met gemiddeld meer interesse in vrouwen- en wereldgeschiedenis dan de volledige docentenpopulatie. Er is dus sprake van enige *selection bias*. In de praktijk zullen vooral docenten met deze interesse van de handreiking gebruik maken, waardoor deze *bias* mijn niet problematisch lijkt.

Spanning tussen de voorgenomen systematiek en de specifieke omstandigheden bij de evaluatie

Het was de bedoeling dat de docenten-in-opleiding ook de vragenlijst zouden invullen, maar hier was geen gelegenheid voor. Hierdoor heb ik hun feedback minder secuur kunnen analyseren van de feedback van de docenten. Als gevolg hiervan heb ik hun feedback daarom minder gewicht toegekend in mijn analyse van de resultaten.

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

Bij mijn handreiking en vragenlijst maakte nog gebruik van het begrip 'niet-westerse en vrouwelijke perspectieven' in plaats van 'vrouwen- en wereldgeschiedenis'. Hier heb ik in mijn analyse rekening mee gehouden door duidelijk weer te geven over welk begrip ik sprak en wanneer ik 'meer niet-westerse en vrouwelijke perspectieven' karakteriseerde als 'meer vrouwen- en wereldgeschiedenis'. Daarnaast heb ik deze verandering meerdere keren toegelicht in tekst en voetnoten en met een uitgebreide beschrijven in paragraaf 4.2.

Bijlage 14 – Audit report

Mijn *audit trail* is geëvalueerd door mijn medestudent, Judith Smitskamp. Judith is goed bekend met het onderwerp van mijn scriptie en heeft mijn onderzoek de voet gevolgd. Dit maakt haar een geschikt persoon om mijn keuzes en verantwoording te evalueren.

Evalutie:

Hoihallo!

Je audit trail is erg overzichtelijk. Het grootste deel van je onderzoek ken ik natuurlijk al goed, maar dit maakt duidelijk dat je onderzoek goed doordacht en onderbouwd is. Ik heb enkele adviespunten over je data-analyse:

- De uiteenzetting die je doet met standaardafwijking etc. is incorrect. De analyse is op zich interessant, en goed dat je eraan denkt, alleen een standaardafwijking wordt eigenlijk alleen berekend over een grote groep data waarin een representatief gemiddelde geconstateerd kan worden. Een standaardafwijking is dan ook als nietig verklaarbaar als de significantie te hoog is, wat bij een kleine groep data altijd al zo is.
- Zelfde probleem geldt voor je scatterplot (diagram met spreiding). Ik snap wat je probeert duidelijk te maken (dat de antwoorden uiteenlopen), maar een scatterplot is bedoeld voor (wederom) een onderzoek met een heldere lijn/gemiddelde. Dan beeldt een dergelijk diagram uit dat er veel of weinig bolletjes ver van die lijn liggen, wat aantoont dat de spreiding vanaf het gemiddelde groot is, of niet. Maar door jouw scatterplot kan geen lijn getrokken worden, dus het is net de verkeerde grafiek. Ik adviseer een staafdiagram.

Je keuzes zijn enorm doordacht. Er is op veel plekken geen speld tussen te krijgen, vooral omdat je zelf in je scriptie ook al aangeeft waar het soms aan ontbreekt. Je transparantie en comprehensibility zijn dus goed uitgewerkt.

Acceptability is een interessant punt wat je ook goed onderbouwt. Ik snap wel wat je bedoelt met die *selection bias*. (Ik denk ergens ook dat veel kwalitatieve onderzoeken vooral geïnteresseerden trekken, of juist antithesen die hun mening willen laten horen). Je zegt 'In de praktijk zullen vooral docenten met deze interesse van de handreiking gebruik maken, waardoor deze *bias* mijn niet problematisch lijkt.' – Klinkt logisch, maar het is wel een simpele oplossing (beetje wegstippen?). Je constateert in je scriptie dat er een probleem is

onder geschiedenisdocenten. Nu klinkt het alsof je je er makkelijk bij neerlegt dat alleen gemotiveerde docenten dit probleem gaan aanpakken. Je zou je met jouw conclusies van je TK best hard mogen maken dat ook docenten die er niet mee *willen* werken wel mee zouden *moeten* werken. Het is wel een eerlijke reflectie. Wat ik nog niet weet > ga je in je aanbevelingen o.i.d. in op hoe de docenten zonder interesse ook betrokken kunnen worden? Dat zou wel interessant zijn.

Als laatste: ik denk zelf dat die wisseling in terminologie in je onderzoek niet zo veel uitmaakt. Maar dat is wel een persoonlijke mening. Het is goed dat je het als kanttekening plaatst. Ik denk niet dat je er verder heel veel aan kunt doen. Misschien kun je het in je aanbevelingen opnemen.

Ik hoop dat je hier wat aan hebt en dat dit een beetje was wat je zocht!

Groetjes Juud

Reflectie auteur:

Op basis van deze feedback heb ik de incorrect gebruikte standaarddeviaties uit mijn onderzoek en analyse verwijderd. Daarnaast heb ik het besproken diagram (*diagram 12*) omgezet van een spreidingsdiagram naar een staafdiagram. Omdat ik geen onderzoek heb gedaan naar het motiveren van ongeïnteresseerde docenten, heb ik de feedback met betrekking tot mijn aanbevelingen niet verder verwerkt.