

[illegible]

l.kickken@student.fontys.nl

2160978

Fontys Tweedegraads Lerarenopleiding
geschiedenis Sittard

21-06-2014

Peter Augustin (FLOS)

p.augustin@fontys.nl

Maurice Heemels (FLOS)

m.heemels@fontys.nl

Voorwoord

Voor U ligt mijn afstudeeronderzoek waaraan ik de afgelopen acht maanden hard heb gewerkt. Ik ben zeer tevreden over het eindresultaat.

Mijn naam is Lisanne Kickken. Ik ben 21 jaar en woonachtig in Kerkrade.

Ik studeer aan de Fontys Lerarenopleiding geschiedenis te Sittard en zit momenteel in mijn vierde jaar. Mijn LIO stage heb ik gelopen in het Broekland College te Hoensbroek. Hier heb ik ook mijn onderzoek uitgevoerd.

Het Broekland College is een vmbo-school. Ik heb tijdens mijn stage les gegeven aan tweede, derde -en vierdejaars leerlingen.

Momenteel ben ik ook bezig met de minor eerstegraads Lerarenopleiding geschiedenis in Tilburg. Tijdens deze minor kwam ik vaak in aanraking met historisch denken. Hierbij ging het vooral om de ontwikkeling van historisch denken bij leerlingen in de bovenbouw van Havo en Vwo.

Tijdens mijn vorige stages heb ik vaker gemerkt dat leerlingen moeite hebben met het interpreteren en analyseren van beeldbronnen, zoals spotprenten en foto's. Het gaat hierbij vooral om het verklaren en beeldvormen, twee belangrijke aspecten van historisch denken. Door de interesse die er tijdens mijn minor is opgewekt en mijn ervaringen uit vorige stages ben ik op het onderwerp van mijn afstudeeronderzoek gekomen.

Mijn dank gaat uit naar mijn begeleider Peter Augustin, docent aan de Fontys Lerarenopleiding te Sittard voor de goede begeleiding en feedback. Verder gaat mijn dank uit naar mijn SPD'ers van het Broekland College, Erik Molnar en Michou Bressers en mijn FCD'er José Faarts van de Fontys Lerarenopleiding te Sittard voor de mogelijkheden die zij mij gaven en hun betrokkenheid, medewerking en feedback.

Ik hoop dat u dit afstudeeronderzoek met veel plezier zult lezen en dat U er misschien zelfs door wordt geïnspireerd om dit zelf toe te passen in uw eigen werk.

Lisanne Kickken

Juni, 2014

Samenvatting

Deze scriptie geeft antwoord op de vraag: Hoe kunnen docenten het verklaren en beeldvormen als wezenlijke onderdelen van historisch denken structureel met leerlingen uit vmbo 3 oefenen zodat er voldoende groei kan worden gerealiseerd? Aan deze hoofdvraag zijn vier deelvragen gekoppeld.

Het onderzoek is uitgevoerd op het Broekland College, bij drie vmbo 3 klassen.

Het onderzoek beantwoordt de volgende deelvragen:

- ❖ Wat is historisch denken?
- ❖ Wat bedoelt men, binnen de context van het historisch denken, met verklaren en beeldvormen?
- ❖ Hoe kan een docent structureel aandacht besteden met leerlingen aan verklaren en beeldvormen?
- ❖ Is de groei in resultaten voldoende?

Het doel van dit afstudeeronderzoek is dat docenten geschiedenis in de toekomst structureel gaan oefenen met verklaren en beeldvormen. Leerlingen worden hierdoor beter voorbereid op het eindexamen en docenten zullen zelf vakinhoudelijk en didactisch sterker worden.

Het onderzoeksinstrument dat ik heb gebruikt is de RTTI theorie. Hierbij worden vragen onderverdeeld in vier categorieën: reproductie, toepassing 1, toepassing 2 en inzicht. In mijn onderzoek heb ik mij vooral gericht op T2- en I-vragen, omdat hierbij de redeneerwijzen verklaren en beeldvormen aan bod komen. Ik heb hierbij gebruik gemaakt van twee onderzoeksmethoden;

- ❖ Methodevergelijking: Ik heb gekeken naar de soorten vragen en de aspecten van historisch denken die aan bod komen. Hieruit bleek dat er in de methodes te weinig aandacht wordt besteed aan de complexere vormen van historisch denken. Voor de redeneerwijzen verklaren en beeldvormen ben ik zelf lesmateriaal gaan ontwikkelen. Denk hierbij aan een spotprentwijzer, fotoanalyse, opdrachtenboekje, powerpoint en een bronnenboekje.
- ❖ Praktijkonderzoek: Ik heb drie vmbo 3-klassen met elkaar vergeleken. Hierbij had ik twee onderzoeksgroepen en één controlegroep. Met de onderzoeksgroepen heb ik structureel geoefend met verklaren en beeldvormen. Dit heb ik gedaan aan de hand van zelf ontwikkeld materiaal, waarin deze twee redeneerwijzen veelvuldig aan bod kwamen. Ik heb de klassen vergeleken door een voor- en nameting te doen. De voormeting vond plaats in december 2013 en de nameting in april 2014. In de tussentijd hebben twee klassen dus structureel geoefend en de andere klas heeft alleen de schoolmethode gebruikt. Uiteindelijk is hieruit voort gekomen dat de klassen waarbij ik heb geoefend op zowel T2 -als I-niveau vooruit zijn gegaan. De controlegroep is ook op T2-niveau vooruitgegaan, maar is op I-niveau niet vooruitgegaan.

De conclusie is dan ook dat het werken met het zelf ontwikkelde materiaal zeker zijn vruchten heeft afgeworpen. In de methodes wordt er te weinig geoefend met verklaren en beeldvormen, waardoor de docent zelf materiaal zal moeten ontwikkelen waarin dit nadrukkelijk naar voren komt.

Inhoudsopgave

VOORWOORD	2
SAMENVATTING.....	3
INHOUDSOPGAVE	5
1. INLEIDING	6
2. HISTORISCH DENKEN	7
§2.1 DE ONTWIKKELING VAN HET BEGRIIP 'HISTORISCH DENKEN' EN HET GESCHIEDENISONDERWIJS IN NEDERLAND'	7
§ 2.2 WAT IS HISTORISCH DENKEN?	9
3. PRAKTIJKONDERZOEK	18
§3.1 CONTEXT VAN HET ONDERZOEK	18
§3.2 ONDERZOEKSINSTRUMENT	18
§3.3 ONDERZOEKSMETHODE 1: METHODEVERGELIJKING	21
§3.4 ONDERZOEKSMETHODE 2: PRAKTIJKONDERZOEK	22
§3.5 ONTWIKKELDE MATERIALEN VOOR PRAKTIJKONDERZOEK	24
§3.5.1 Spotprentwijzer en fotoanalyse (zie Bijlage E Spotprentwijzer en Bijlage F fotoanalyse)	24
§3.5.2 Opdrachtenboekje (zie Bijlage G Opdrachtenboekje)	29
§3.5.3 PowerPoint (zie Bijlage H PowerPoint)	29
§3.5.4 Bronnenboekje (zie Bijlage I Bronnenboekje)	30
§3.6 CONCLUSIE	30
4. RESULTATEN.....	31
§4.1 METHODEVERGELIJKING	31
§4.2 PRAKTIJKONDERZOEK	34
§4.3 CONCLUSIE	39
5. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	40
§5.1 ONDERZOEKSVRAGEN	40
§5.2 INTERPRETATIE EN VERKLARING VAN RESULTATEN GERELATEERD AAN LITERATUUR	45
§5.3 OPBRENGSTEN EN AANBEVELINGEN VOOR DE SCHOOLPRAKTIJK	45
§5.4 VERBETERPUNTEN VOOR HET ONDERZOEK	46
§5.5 SUGGESTIES VOOR VERVOLGONDERZOEK	46
LITERATUURLIJST	47
BIJLAGEN	49
A. 10 TIJDVAKKEN EN 49 KENMERKENDE ASPECTEN	49
B. HISTORISCHE CANON VAN NEDERLAND	52
C. PROEFWERK INDONESIË VMBO 3.....	55
D. PROEFWERK KOUDE OORLOG VMBO 3	64
E. SPOTPRENTWIJZER	70
F. FOTO ANALYSE.....	71
G. OPDRACHTENBOEKJE	73
H. POWERPOINT	89
I. BRONNENBOEKJE.....	127

1. Inleiding

De laatste jaren is er veel belangstelling voor het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Er werd zelfs een commissie ingesteld om te onderzoeken hoe het Nederlandse geschiedenisonderwijs kon worden verbeterd. Zij kwam tot de conclusie dat het bevorderen van historisch denken het belangrijkste doel van het geschiedenisonderwijs moest zijn.¹

Historisch denken staat ook in de eindexamen eisen vernoemd en is dus een vaardigheid waarover leerlingen na hun middelbare school moeten beschikken. Door de ervaringen die ik tijdens mijn vorige stages heb opgedaan, kwam ik erachter dat een groot deel van de leerlingen nog moeite heeft met het interpreteren en analyseren van beeldbronnen, zoals spotprenten en foto's. Het gaat hierbij vooral om het verklaren en beeldvormen, twee belangrijke redeneerwijzen van historisch denken. Het doel van dit onderzoek is dan ook dat docenten geschiedenis in de toekomst structureel gaan oefenen met verklaren en beeldvormen. Leerlingen worden hierdoor beter voorbereid op het examen en docenten worden zelf vakinhoudelijk en didactisch sterker.

In dit onderzoek heb ik mij dan ook gericht op deze twee redeneerwijzen, verklaren en beeldvormen. Hieruit is de volgende hoofdvraag voortgekomen:

Hoe kunnen docenten het verklaren en beeldvormen als wezenlijke onderdelen van historisch denken structureel met leerlingen uit vmbo 3 oefenen zodat er voldoende groei kan worden gerealiseerd in deze twee redeneerwijzen?

Voor het beantwoorden van mijn hoofdvraag zal ik allereerst de volgende deelvragen beantwoorden:

- ❖ Wat is historisch denken?
- ❖ Wat bedoelt men, binnen de context van het historisch denken, met verklaren en beeldvormen?
- ❖ Hoe kan een docent structureel aandacht besteden met leerlingen aan verklaren en beeldvormen?
- ❖ Is de groei in resultaten voldoende?

Ik heb mijn onderzoek uitgevoerd bij 85 vmbo 3 leerlingen. Ik heb voor de derdejaars gekozen, omdat historisch denken ook in het eindexamen is opgenomen. Dit is dus een goede voorbereiding voor hen op het eindexamen. Op mijn stageschool werd er ook nog weinig aandacht besteed aan historisch denken en zij vonden dit onderzoek dan ook relevant voor de eigen school. Het onderzoek is ook relevant voor mijn eigen professionele ontwikkeling. Hierbij denk ik vooral aan de vak –en didactische competentie. Door het zelf ontwikkelen van materialen en het analyseren van schoolmethodes ben ik actief bezig geweest met het vak geschiedenis en ben ik vak- en didactisch gegroeid. Daarnaast heeft het literatuuronderzoek mij ook theoretisch sterker gemaakt.

¹ Commissie de Rooij, *De samenhang in de programma's geschiedenis: Algemene verantwoording en toelichting*, 2001

2. Historisch denken

Historisch denken is een veelzijdig begrip. Er is geen eenduidige definitie en historici interpreteren het op veel verschillende manieren. Dit kan komen doordat historici door de eigen cultuur met een ander perspectief kijken naar de vraag 'Wat is historisch denken?' (Wilschut, 2002, p. 2)

Allereerst zal ik hieronder kort de ontwikkeling van het begrip historisch denken en de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs in Nederland beschrijven.

§2.1 De ontwikkeling van het begrip 'Historisch denken' en het geschiedenisonderwijs in Nederland'

Het geschiedenisonderwijs heeft de laatste jaren grote publieke aandacht gekend. Het geschiedenisonderwijs zou tekortschieten in het overdragen van feitenkennis. Leerlingen zouden slechts vaardigheden krijgen voorgeschoteld, met als resultaat dat zij aan het einde van hun loopbaan niet het grote geheel kenden en bijvoorbeeld niet wisten wie Willem van Oranje was (Wilschut, 2002, p. 6).

De klachten waren ook in de politiek doorgedrongen. In 1996 maakten honderd Tweede Kamerleden een proefwerk Nederlandse geschiedenis op verzoek van het Historisch Nieuwsblad. Het gemiddelde rapportcijfer wat door de volksvertegenwoordigers werd gehaald was een 4+. Dit resultaat voedde het besef dat Nederland was vervreemd van de gezamenlijke historische wortels.

De minister van onderwijs stelde een commissie in, de Commissie De Wit, die als taak kreeg te onderzoeken wat de Nederlandse samenleving van het geschiedenisonderwijs verwachtte. Hieruit bleek dat er een herstel moest komen van het evenwicht tussen kennis, inzicht en vaardigheden, met meer nadruk op feitenkennis in het onderwijs. Hieruit vloeide de Commissie De Rooij voort.

Zij moest deze bevindingen uitwerken in concrete voorstellen voor programma's van kerndoelen en exameneisen. Zij kwamen tot de conclusie dat het bevorderen van het historisch besef en denken het belangrijkste doel van het geschiedenisonderwijs moest zijn. Hiervoor was niet alleen maar kennis van of belangstelling voor geschiedenis nodig. Het omvatte volgens de commissie de samenhang tussen interpretatie van het verleden, het begrijpen van het verleden en het perspectief op de toekomst.² De Commissie De Rooij maakte ook een periodisering in tien tijdvakken met daarbij behorend 49 kenmerkende aspecten. (zie Bijlagen A *Tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten*)

Doel hiervan was het ontwikkelen van een kader van oriënterende kennis, het kunnen denken in termen van historische tijd. Het is niet bedoeld om te reproduceren, maar om te gebruiken. Het zorgt er ook voor dat er permanent achtergrondkennis aanwezig is.³ Er kwam in 2006 nog een derde commissie, namelijk de Commissie Oostrom, en zij ontwierp de historische canon van Nederland. (zie bijlagen B *Historische Canon van Nederland*)

² Commissie de Rooij, *De samenhang in de programma's geschiedenis: Algemene verantwoording en toelichting*, 2001.

³ Wilschut, *Zijn we op de goede weg met de tien tijdvakken?*, lezing LIO-dag, Nijmegen 11 april 2014

De vraag die ik hierbij stel is, hoe kan het dat men eind twintigste eeuw ervoer dat er een tekort aan historisch denken was bij de Nederlandse jongeren? Hiervoor ga ik kijken naar de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs in de loop der tijd.

In de traditionele samenlevingen, rond 1750, was er weinig historische belangstelling. Zij zagen het verleden als voorbeeld voor het heden. Men was bezig met de eeuwige normen en waarden, die al in het verleden golden en ook 'altijd' zouden blijven gelden. Men dacht dat wat vroeger belangrijk was, nu ook goed was en in de toekomst zou dit ook nog goed zijn. Zij vonden het niet nodig om het verleden te bestuderen, want het onderscheidde zich weinig van het heden. Er was wel belangstelling voor grote helden. Van Straaten (2012) zegt dat de traditionele samenleving in Europa heeft bestaan tot aan de grote veranderingen van de wetenschappelijke revolutie en de Verlichting. Hieruit vloeiden democratische en industriële revoluties voort. Voorheen had men bij veranderingen nooit getwijfeld aan de waarde van de traditie. Vanaf de achttiende eeuw moest men zich steeds meer richten op een toekomst waarin alles heel anders was dan vroeger. Van Straaten verwijst hierbij naar de Duitse historicus Koselleck (1923-2006) die stelde dat de "ruimte van de ervaring" (uit het verleden) en de "horizon van verwachting" (voor de toekomst) uit elkaar groeiden. Het besef van de ingrijpende breuk tussen het verleden en het heden heeft het ontstaan van historisch denken bevorderd.

In de negentiende eeuw dacht men dat de persoon die een historisch boek schreef er niet toe deed. Het ging erom hoe het eigenlijk was. Leopold Ranke beschrijft dit als "Wie es eigentlich gewesen ist." Het ging er niet om hoe wij er tegenwoordig tegenaan kijken.⁴

Eind negentiende eeuw en begin twintigste eeuw werd het vormen van goede staatsburgers steeds belangrijker. Men moest weten in wat voor een land men woonde en men moest weten hoe zich te gedragen in dit land. Dit is nauw verbonden met de opkomst van de nationale staten. Hierbij werd gebruik gemaakt van de 'whig-interpretation'. Dit is de opvatting dat het verleden een voorgeschiedenis is van het heden en dat veel zaken in het verleden erop gericht waren het heden te doen ontstaan. Bij deze vorm van geschiedenisonderwijs stonden vooral feiten voorop. Geschiedenis werd in 1857 (Wet Lager Onderwijs) verplicht op de lagere scholen en men schreef hierbij dat de opwekking van een warme vaderlands-liefde als bestanddeel der nationale opvoeding het doel van het vak was. Later werd hier nog aan toegevoegd dat het dat deel was wat de leerling een overzicht gaf van de wording van de Nederlandse staat en hem de grote daden leert kennen van het voorgeslacht, onder leiding van de Oranjes. Deze interpretatie over het geschiedenisonderwijs bleef tot de jaren zestig van de twintigste eeuw. Door onder andere de grote sociaal-culturele veranderingen in die tijd klonk deze visie op het geschiedenisonderwijs als achterhaald. Leerlingen moesten vanaf nu worden opgevoed tot kritische mensen. Er ontstond een nieuwe didactiek.

⁴ Straaten van, e.a., *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*, 2012, pp. 21-23

Dit ging samen met de komst van de Mammoetwet in 1963. Hierdoor werd geschiedenis een keuzevak in de bovenbouw. Dit leidde er toe dat veel leerlingen vanaf hun vijftiende geen geschiedenis meer hadden, terwijl dit juist het moment is dat de maatschappelijke en politieke interesse toeneemt. In de onderbouw werd een chronologisch-thematisch overzicht van de 'gehele' geschiedenis samengeperst en aangeboden aan een leeftijdsgroep die eigenlijk niet tot werkelijk begrip in staat is.

In de jaren negentig van de twintigste eeuw leidde dit dan ook tot veel kritiek. Men vroeg zich af op de nieuwe aanpak daadwerkelijk zorgde voor bevordering van het historisch denken. Volgens sommigen heeft dit er mee te maken dat er een vernieuwde interesse in het nationale verleden was en in het nationale erfgoed, omdat Nederland een steeds minder duidelijke positie in Europa in nam. Ook het ontstaan van de multiculturele samenleving heeft hier volgens sommige historici mee te maken. De vraag "Wie zijn wij en wat is ons verleden?" zou volgens historicus Paul Scheffer met het oog op de integratie behoorlijk moeten kunnen worden beantwoord. (Scheffer, 2000, p.1)

Het grote probleem bij de discussie is dat velen graag het historisch denken willen bevorderen, maar dat niemand precies kan uitleggen wat historisch denken is en hoe men dit in het onderwijs het beste kan toepassen. Vandaar dat er ook nog geen eind is gekomen aan deze discussie.

§ 2.2 Wat is historisch denken?

De definitie van historisch denken die ik in dit afstudeeronderzoek zal hanteren is de definitie die Van Straaten gebruikt in zijn boek *Historisch denken, basisboek voor de vakdocent* (2012). Deze definitie wordt veel gehanteerd in het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Volgens hem gaat het bij historisch denken over het onderscheiden van de voorbije tijd van de eigen tijd. In plaats van aandacht hebben voor eeuwige onveranderlijke waarheden, hebben mensen die goed historisch denken juist aandacht voor het steeds veranderende, steeds wisselende beeld van de tijd.⁵

Men moet aandacht hebben voor zowel de eigen tijd als de beschouwde historische periode. Men moet namelijk overeenkomsten en verschillen tussen beiden perioden kunnen omschrijven (Bosch, 2002, p. 2)

Om deze complexe relatie tussen het heden en het verleden te zien moeten leerlingen over het volgende beschikken:

- ❖ Een kader van oriënterende kennis
- ❖ Denkwijzen en vaardigheden die typerend zijn voor het vak geschiedenis.

⁵ Straaten van, e.a., *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*, 2012, pp. 24-25

1. Een kader van oriënterende kennis

Aan historische informatie is geen gebrek, maar voor leerlingen is het vaak moeilijk om al deze informatie te plaatsen en te duiden. Daarvoor hebben zij een kader nodig – een plattegrond, een kapstok. Als je leerlingen oriëntatiekennis wilt aanleren, zul je niet alles zo uitgebreid kunnen behandelen als je zelf misschien graag wilt. Er moeten keuzes worden gemaakt. Bij het geschiedenisonderwijs is deze keuze gemaakt door de indeling aan te houden van de tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten. Leerlingen leren hierdoor de grote lijnen. De tien tijdvakken zijn ontworpen door de Commissie De Rooij en zijn nu ook terug te vinden in het examenprogramma van het voortgezet onderwijs. Het examenprogramma van de leerlingen beoogt een algemene oriëntatie aan te bieden in geschiedenis zoals dat voor een inwoner van Nederland het meest relevant is. Hierbij gaat het dus om geschiedenis van uit een West-Europees en soms vanuit een Nederlands oogpunt, dus geen wereldgeschiedenis. Deze indeling is een doel en middel tegelijk. Doel, omdat de ontwikkelingen en verschijnselen die per tijdvak zijn gekozen op zichzelf de moeite waard zijn om te bestuderen. Middel, omdat die ontwikkelingen en verschijnselen kunnen helpen om andere, nieuwe informatie over het verleden in een context te plaatsen. Het werken met een kader van 49 kenmerkende aspecten geeft houvast, maar draagt ook risico's met zich mee. Zonder kennis te nemen van het doel van deze keuzes, kunnen kenmerkende aspecten al snel gaan dienen als uitsluitend kennis op zichzelf. Het worden dan thema's die achtereenvolgend na elkaar worden behandeld. Op deze manier krijgen leerlingen dus geen zicht op het grotere geheel.⁶ Vandaar dat het aan de docent is om de samenhang tussen de verschillende tijdvakken en kenmerkende aspecten duidelijk over te brengen bij de leerlingen. Hoe de docent dit kan doen zal verderop in dit afstudeeronderzoek worden behandeld.

2. Denkwijzen en vaardigheden die typerend zijn voor het vak geschiedenis

De kennis die de leerlingen opdoen zullen niet direct leiden tot historisch denken. Voor het ontwikkelen van historisch denken moeten leerlingen een aantal vaardigheden en denkwijzen krijgen aangeleerd, zij moeten handvatten krijgen aangeboden.

Volgens Lee⁷ zijn er vijf stappen die men moet doorlopen om het historisch denken bij leerlingen te bevorderen:

1. Vragen stellen
2. Feiten vaststellen
3. Vergelijken en ordenen
4. Verklaren
5. Beeldvormen en oordelen.

⁶ Riessen van, e.a., *Oriëntatie op geschiedenis. Basisboek voor de vakdocent*, 2008, pp. 8-9

⁷ Lee, *Theorizing historical consciousness*, 2006, pp. 129-164.

Een bekender en veel in ons onderwijs gehanteerd model, dat wel veel overeenkomsten heeft met het model van Lee is van Wilschut en van Van Straaten. Hierbij worden vier redeneerwijzen onderscheiden:⁸

- ❖ Het verzamelen van bronnen en het vaststellen van feiten
- ❖ Het ordenen van de feiten in perioden en thema's
- ❖ Het verklaren wat er gebeurde door analyses van oorzaken en gevolgen
- ❖ Het zich vormen van een beeld; een interpretatie van het geheel die er een betekenis aan geeft.

In dit afstudeeronderzoek heb ik het laatste model gehanteerd. Hier heb ik voor gekozen omdat het een bekender model is in het Nederlandse onderwijs. Veel methodes werken ook aan de hand van dit model, daarom vind ik dit beter bruikbaar.

De vier redeneerwijzen:

Belangrijk is dat men denkt en beargumenteert vanuit het besef van tijdsverschil. Bij het omgaan met bronnen en gegevens moet men zich realiseren dat het om overblijfselen uit een andere tijd gaat. Hierbij moet men dus de context beschrijven waarin de bronnen zijn ontstaan. Bij het ordenen van gegevens heeft ook het tijdsverschil invloed. Men moet gaan periodiseren en dit kan alleen maar vanuit een achteraf perspectief.

Bij het verklaren speelt het tijdsverschil ook een grote rol. Wat in het heden heel logisch lijkt, kan voor het verleden misschien helemaal niet logisch zijn. Men moet zich dus in een andere tijd verplaatsen.

Een belangrijke rol speelt het ook bij de historische beeldvorming. Daarbij is het perspectief van het heden, van waaruit het beeld wordt opgesteld, vaak beslissend. Waarden en normen uit het heden kunnen in aanvaring komen met waardepatronen uit het verleden. Het is lastig om zaken te beoordelen vanuit hedendaagse maatstaven.

Hieronder zal ik de vier redeneerwijzen beschrijven.

1. Het verzamelen van bronnen en het vaststellen van feiten⁹

Allereerst is het belangrijk om te weten wat een historische bron is. Dit zijn overblijfselen uit het verleden die gebruikt worden om iets te weten te komen over de ontwikkeling van de menselijke cultuur. Overblijfselen worden echter pas bronnen van informatie wanneer een historicus er bewijzen aan ontleent ter ondersteuning van een bepaalde redenering over het verloop van de geschiedenis.

Je zou dus kunnen zeggen dat een overblijfsel pas een bron wordt als er vragen aan worden gesteld. Historici stellen allerlei soorten vragen aan overblijfselen. Dit kan beïnvloed worden door de actualiteit op dat moment, de waarden en

⁸ Straaten van, e.a., *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*, 2012, p. 28

⁹ Van Straaten van, e.a., *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*, 2012, pp. 40-65

normen van de historici, etc. Bij het stellen van vragen moet er een onderscheid worden gemaakt tussen politieke, sociaal-economische en culturele vragen. Leerlingen zullen ook vragen moeten stellen. Hierbij moeten zij onderscheid kunnen maken tussen de soorten vragen die er zijn. Hierbij mag men denken aan beschrijvende, waarderende, verklarende en evaluerende vragen.¹⁰

Als de leerlingen weten wat ze willen onderzoeken, moeten zij tijd en ruimte afbakenen. Leerlingen stellen vragen over het verleden, maar dat zegt eigenlijk meer over de tijd waarin de leerling zelf leeft. Het perspectief van het heden verschuift telkens, waardoor er ook steeds nieuwe vragen worden gesteld. Ook hiervan moeten leerlingen zich bewust zijn.

Er is een grote hoeveelheid aan overblijfselen uit het verleden, vandaar dat er een onderscheid is gemaakt tussen primaire en secundaire bronnen. Onder primaire bronnen valt het materiaal dat stamt uit de tijd die wordt bestudeerd. Onder secundaire bronnen valt het materiaal dat die tijd naderhand reconstrueert en interpreteert. Leerlingen zullen het onderscheid tussen deze bronnen moeten kunnen maken. Een primaire bron is niet altijd betrouwbaarder dan een secundaire bron. Tijdgenoten kunnen ook partijdig zijn of bepaalde zaken vergeten.

De beoordeling van de betrouwbaarheid van bronnen is een belangrijk onderdeel van mijn praktijkonderzoek. Leerlingen kunnen het historisch denken ontwikkelen door hier gestructureerd mee te oefenen. Hiervoor heb ik een spotprentwijzer en een fotoanalyse ontwikkeld, die verderop in dit afstudeeronderzoek zullen worden besproken.

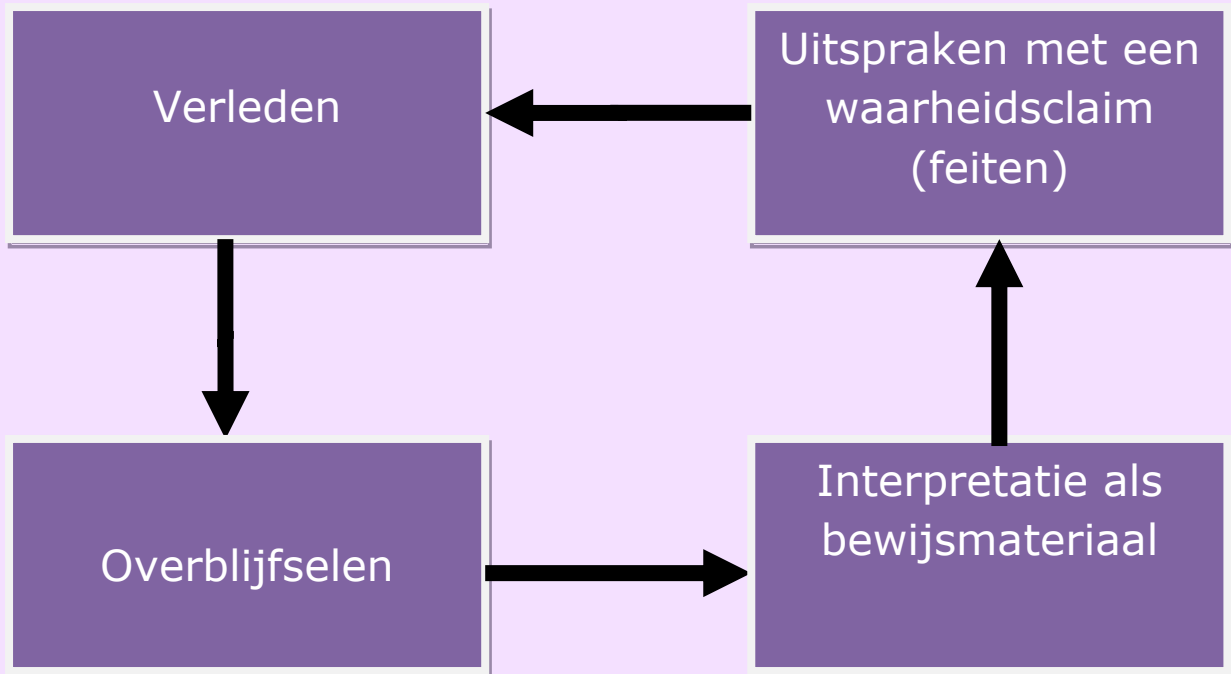
Bij de eerste redeneerwijze behoort ook het vaststellen van feiten. Het gaat bij geschiedenis om het vaststellen van 'waarheden' over het verleden. Vaak wordt er gedacht dat de feiten er gewoon zijn en dat de historicus ze alleen maar hoeft over te nemen. Dit klopt niet, het verleden heeft namelijk geen feiten voortgebracht. Volgens de historicus Carl Becker bestaan feiten alleen maar in de hoofden van historici. Als dit zo zou zijn, zou er eindeloos kunnen worden gediscussieerd over alles. Volgens Van Straaten¹¹ moet er een onderscheid worden gemaakt tussen iets wat in het verleden is gebeurd en de manier waarop we daarover spreken. Het laatste zijn volgens hem 'feiten'. Feiten zijn uitspraken over standen van zaken in het verleden. Dit onderscheid wordt gemaakt om aan te geven dat het verleden niet meer bestaat. Iets wat niet bestaat kan ook geen feiten voortbrengen. Iets wat ooit heeft bestaan, kan wel later worden beschreven in de vorm van uitspraken of feiten. Overblijfselen spreken echter niet uit zichzelf, het is de historicus die ze als bewijsmateriaal opvat en er uitspraken aan verbindt. Dit is wel altijd een interpretatie.

Als er over een feit wordt gesproken zegt dat iets over de geldigheid van de uitspraak van de historicus. Met een feit bedoelen we dat de uitspraak waar is, dat wil zeggen dat deze kan worden onderbouwd met voldoende bewijsmateriaal. Voor leerlingen is vaak alles wat in de methode staat een feit.

¹⁰ Boxtel Van en Drie Van, *Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past*, 2008, pp. 87-110

¹¹ Straaten Van, e.a., *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*, 2012, p. 63

Bij het ontwikkelen van het historisch denken moeten de docenten er aan werken dat leerlingen dit meer gaan relativeren. Niet alles wat in de methode staat is een feit en niet alles wat door een historicus is geschreven is ook daadwerkelijk waar. In figuur 2.1 op de volgende pagina zal ik het bovenstaande verder verduidelijken.



Figuur 2.1

Het verzamelen van bronnen en het vaststellen van feiten

Overgenomen uit *Historisch denken en redeneren* van Van Straaten e.a., 2012, p. 63

2. Het ordenen van feiten in perioden en thema's¹²

Nadat de leerlingen 'feiten' hebben verzameld zullen ze deze moeten ordenen. Bij het ordenen moeten leerlingen rekening houden met continuïteit en discontinuïteit in de geschiedenis. Bij continuïteit spreken we over iets wat voortduurt, iets wat in de loop van de tijd niet of nauwelijks verandert. Bij discontinuïteit spreken we over gebeurtenissen die tot een geheel nieuwe situatie hebben geleid. (Wilschut, *structuurbegrippen verklaard*, 1993, Kleio nr. 7, 8 en 10) De 'feiten' die zijn verzameld, moeten in perioden worden ingedeeld. Er zijn verschillende manieren om dit te doen. Een bekende is de indeling in vijf perioden namelijk, prehistorie, oudheid, middeleeuwen, nieuwe tijd en nieuwste tijd. Een andere indeling is de indeling in tien tijdvakken; deze wordt veel in het onderwijs gebruikt. Als men de wereldgeschiedenis wilt gaan periodiseren heeft men aan bovenstaande periodisering niks en kan men gebruik maken van de indeling in vijf samenlevingstypen. In dit afstudeeronderzoek zal ik de periodisering in tien tijdvakken met 49 bijbehorende kenmerkende aspecten aanhouden, dit omdat dit de meest gangbare periodisering is en ze het meest gebruikt wordt in het Nederlandse geschiedenisonderwijs.

¹² Straaten Van, e.a., *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*, 2012, pp. 68-91

Leerlingen moeten zich ervan bewust zijn dat deze periodisering achteraf is gedaan door historici. Zij moeten kunnen nagaan welke afwegingen er zijn gemaakt om een periode op een bepaald tijdstip te laten eindigen of beginnen. Daarnaast is het periodiseren belangrijk voor het in de tijd plaatsen van historische zaken.

3. Het verklaren van wat er gebeurde door analyses van oorzaken en gevolgen¹³

Nadat de leerlingen feiten hebben verzameld en deze hebben geordend kunnen ze gaan verklaren. Zij moeten aan de hand van een aantal stappen kunnen verklaren hoe een bepaalde historische gebeurtenis, verschijnsel of ontwikkeling heeft kunnen ontstaan. Hierbij moeten zij gebruik maken van structuurbegrippen zoals oorzaak, gevolg, aanleiding en intentie. Allereerst moeten de leerlingen weten wat deze structuurbegrippen inhouden en hoe zij deze kunnen toepassen. Bij oorzaken wordt er een onderscheid gemaakt tussen incidentele en structurele oorzaken. Bij incidentele oorzaken gaat het om gebeurtenissen die weer andere grote gebeurtenissen tot gevolg hebben. Het zijn eenmalige gebeurtenissen die op een bepaalde tijd en plaats plaatsvinden. Structurele oorzaken werken op lange termijn en bepalen tot op zekere hoogte het gedrag van een grote groep mensen.

Er zijn altijd meerdere oorzaken bij een gebeurtenis. Leerlingen moeten dus van beide soorten oorzaken gebruik maken om te verklaren wat er gebeurde. Bij gevolgen wordt er een onderscheid gemaakt tussen bedoelde en onbedoelde gevolgen. Over bedoelde gevolgen hebben we het als de beoogde doelen van een actie ook echt gerealiseerd worden. De term onbedoelde gevolgen geeft aan dat er soms neveneffecten zijn en dat er onverwachte wendingen kunnen plaatsvinden. Leerlingen moeten beide gevolgen analyseren bij het verklaren van wat er gebeurde. Het is voor leerlingen vaak lastig om een onderscheidt tussen beide soorten gevolgen te maken. Zij moeten dus over voldoende oriëntatiekennis bezitten om na te gaan wat bedoeld en wat onbedoeld is.

¹³ Straaten Van, e.a., *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*, 2012, pp. 94-118

4. Het zich vormen van een beeld; een interpretatie van het geheel die er een betekenis aan geeft¹⁴

Het beeld dat de historici vormen is een constructie van datgene wat er is gebeurd. Zoals ik hierboven ook al heb beschreven bestaat er in het geschiedenisonderwijs dan ook geen objectieve waarheid. Het zijn allemaal interpretaties. Er bestaan wel algemeen geaccepteerde waarheden, waarover de meeste historici het eens zijn doordat er voldoende bewijsmateriaal voor is, maar ook dit is altijd een constructie van het verleden en geen objectieve waarheid. Bij het beeldvormen spelen de verschillen tussen het heden en het verleden een grote rol. In het verleden waren er andere normen en waarden, andere denkbeelden en gedragingen. Wie een goed beeld van een bepaalde tijd wilt krijgen, zal zich moeten 'inleven' en gebeurtenissen in hun historische context zien. Dit is voor leerlingen vaak erg lastig. Leerlingen kijken toch met hedendaagse maatstaven naar een bepaalde tijd en kunnen deze moeilijk aan de kant zetten. Leerlingen zullen moeten openstaan voor ander gedrag en andere denkbeelden. Zij moeten dit gedrag dan niet vanuit het eigen perspectief bekijken en dit dus niet als primitief beschouwen.

Om zich te kunnen inleven in bepaalde situaties zullen leerlingen voldoende oriëntatiekennis moeten hebben. Hieruit blijkt weer dat dit van essentieel belang is.

Voor leerlingen is het ook moeilijk om zelf een beeld te vormen vanuit de verzamelde 'feiten'. Vaak komen zij allerlei bronnen tegen die elkaar tegenspreken. Dit scheidt verwarring bij de leerlingen. De leerlingen moeten dan nagaan welke bron het meest betrouwbaar is en vanuit hier hun eigen beeld vormen. Leerlingen moeten hierbij ook rekening houden met de standplaatsgebondenheid van de maker van de bron. Door hier rekening mee te houden kan de verwarring van tegenstrijdige bronnen ook verminderd worden. Ik heb hiervoor een spotprentwijzer en een fotoanalyse ontworpen die verder in dit onderzoek nader zullen worden besproken. Leerlingen gaan aan de hand van dit instrument bronnen beoordelen en zullen deze bronnen ook moeten beoordelen op hun betrouwbaarheid. Uiteindelijk moeten zij zelf een beeld vormen over de gebeurtenis.

¹⁴ Straaten Van, e.a., *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*, 2012, pp. 122-147

In figuur 2.2 ziet u een overzicht van de vier redeneerwijzen met bijbehorende vaardigheden en begrippen.

Aspecten	Begrippen
Verzamelen 1. Kunnen uitleggen wat bedoeld wordt met een bron: een overblijfsel uit het verleden dat gebruikt wordt om iets over het verleden te weten te komen. Beseffen dat men alleen iets over het verleden te weten kan komen met behulp van bronnen 2. Onderzoeksvragen kunnen formuleren, bijvoorbeeld na het zien van een afbeelding of het lezen van een tekst. Zich realiseren dat informatie uit een bron afhankelijk is van de vraag die daarbij gesteld wordt. 3. Duidelijk maken dat niet iedere bron bruikbaar (relevant) is voor iedere vraag. 4. Duidelijk maken dat bronnen meer of minder betrouwbaar kunnen zijn 5. Duidelijk maken dat bronnen meer of minder representatief kunnen zijn. 6. Uitleggen wat wordt bedoeld met een feit: een uitspraak waarvoor voldoende betrouwbare bronnen bestaan. Uitleggen waarom geschiedenis gebaseerd moet zijn op feiten.	Bron Vraagstelling Relevantie Betrouwbaarheid Representativiteit Feit
Ordenen 1. Basisbegrippen van chronologie kunnen hanteren: jaren, eeuwen, perioden, tijdvakken enzovoort. 2. Jaartellingen, met name de christelijke jaartelling kunnen hanteren 3. Beschikken over een kader van perioden en tijdvakken als referentiekader. Perioden en tijdvakken kunnen typeren met kenmerkende aspecten 4. Kunnen uitleggen dat in de geschiedenis sommige dingen veranderen terwijl tegelijkertijd andere dingen niet of bijna niet veranderen. 5. Op grond van het onderscheid verandering/continuïteit een bepaalde periodisering kunnen beredeneren 6. Zaken uit verschillende perioden en/of culturen met elkaar kunnen vergelijken met behulp van sleutelbegrippen en basisinzichten. 7. Factoren kunnen onderscheiden die verandering bevorderen en factoren die veranderingen afremmen of bemoeilijken. 8. Kunnen uitleggen dat veranderingen als verbeteringen of verslechtingen kunnen worden uitgelegd en dat een en dezelfde verandering door sommigen als verbetering en door anderen als verslechtering wordt uitgelegd.	Chronologie Eeuwen Perioden Tijdvakken Verandering Continuïteit Vergelijking Factoren van verandering
Verklaren 1. Met behulp van de begrippen 'oorzaak' en 'gevolg' een verklaring kunnen geven voor een historisch verschijnsel, daarbij beseffend dat voor iedere historische gebeurtenis of verschijnsel meerdere oorzaken zijn aan te wijzen, nooit één. 2. Structurele en incidentele oorzaken onderscheiden. Sommige incidentele onderscheiden als aanleidingen 3. Opvattingen, waarden, belangen en bedoelingen van mensen kunnen herkennen als oorzaken 4. Gevolgen op korte en lange termijn kunnen onderscheiden 5. Bedoelde en onbedoelde gevolgen kunnen onderscheiden	Oorzaak Gevolg Structureel Incidenteel Aanleiding Korte en lange termijn Bedoel en onbedoeld (geen) Monocausaliteit

Beeldvormen 1. Kunnen uitleggen wat bedoeld wordt met normen, waarden en belangen en hoe deze een rol kunnen spelen in een bepaalde historische gebeurtenis 2. Kunnen uitleggen wat bedoeld wordt met 'tijdgebondenheid 3. Zich kunnen verplaatsen in de positie van anderen in heden en verleden en daarmee rekening houden bij het vormen van een oordeel 4. Kunnen oordelen op grond van expliciete waarden en geldige argumenten.	Tijdgebondenheid Waarde Norm Interpretatie Objectiviteit
---	---

Figuur 2.2

Overzicht historische redeneerwijzen

Overgenomen uit *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* van Wilschut e.a., 2013, pp. 79-80

3. Praktijkonderzoek

§3.1 context van het onderzoek

In dit afstudeeronderzoek heb ik met leerlingen van het derde jaar vmbo structureel geoefend met verklaren en beeldvormen, twee wezenlijke onderdelen van historisch denken. Ik heb het onderzoek uitgevoerd op het Broekland College te Hoensbroek. Ik heb hier mijn afstudeerstage gelopen bij dhr. E Molnar en mevr. M Bressers. Ik heb stage gelopen van augustus 2013 tot en met maart 2014. De schoolmethode die op mijn stageschool wordt gehanteerd is Memo.



Hieronder zal ik het onderzoeksinstrument en de onderzoeksmethoden die ik voor dit afstudeeronderzoek heb gebruikt beschrijven:

Het onderzoeksinstrument dat ik heb gebruikt is de RTTI theorie. In deze theorie worden vragen in vier categorieën onderverdeeld, reproductie, toepassing 1, toepassing 2 en inzicht. Ik heb mij vooral bezig gehouden met T2 -en I-vragen, omdat hierbij verklaren en beeldvormen aan bod komt. Voor het ontwikkelen van het lesmateriaal heb ik ook gebruik gemaakt van deze methode. De vragen die ik stel zijn geordend met behulp van deze theorie en de opdrachten zijn vooral T2 -en I-opdrachten.

De eerste onderzoeksmethode is een methodevergelijking. Hierbij heb ik twee schoolmethodes met elkaar vergeleken. Hierbij heb ik gebruik gemaakt van de RTTI theorie. Ik heb gekeken naar welke soorten vragen er worden gesteld en daarna heb ik bij de T2 -en I-vragen gekeken welke van de vier redeneerwijzen van het historisch denken aan bod komen.

De tweede onderzoeksmethode is het praktijkonderzoek. Hierbij heb ik drie klassen met elkaar vergeleken. Bij twee klassen heb ik structureel geoefend met verklaren en beeldvormen. Ik heb gekeken of er voldoende groei is te zien in de resultaten door een voor -en nameting uit te voeren.

§3.2 Onderzoeksinstrument

Voor de onderzoeksmethoden die ik in dit afstudeeronderzoek heb gehanteerd heb ik gebruik gemaakt van de RTTI theorie. Deze theorie wordt op mijn stageschool gebruikt. Ik ben door mijn afstudeerstage hiermee in aanraking gekomen en deze bleek uitermate geschikt te zijn voor mijn afstudeeronderzoek. Ik zal deze hieronder bespreken. Daarna zal ik per onderzoeksmethode uitleggen hoe deze theorie hierin terug komt.

R= Reproductie vragen: Deze kunnen worden opgelost op basis van herkenning of reproductie. Je hoeft zelf niets wezenlijks toe te voegen aan het geleerde. Dit type vragen wordt gebruikt om doelstellingen te toetsen waarbij het gaat om het kunnen weergeven of herkennen van wat letterlijk geleerd is.

Deze vragen zijn erop gericht dat je bepaalde feitelijke informatie, zoals begrippen, definities, namen, data etc. die expliciet gegeven zijn kunt herkennen, onthouden en later kunt reproduceren.

Voorbeeldvraag: Wie was de president van de VS tijdens de Cubacrisis? Dit is een R vraag omdat het gegeven staat in de methode en de leerlingen dit dus letterlijk kunnen leren.

T1= Toepassing 1 vragen: Vragen die gericht zijn op het toepassen van de leerstof in de reeds geleerde situaties. Met toepassingsvragen wordt nagegaan of de leerling in staat is om het geleerde zelfstandig toe te passen in een bekende context.

Leerlingen moeten de reeds geoefende leerstof in een geoefende situatie gebruiken. Hierbij wordt dus nagegaan of het geleerde (R) zelfstandig kan worden toegepast in een bekende situatie. Deze vraagstukken zijn dus ook in de les of in het werkboek aan bod geweest.

Voorbeeldvraag: In hoeverre heeft de bewapeningswedloop ervoor gezorgd dat de oorlog 'koud' bleef? Dit is een T1-vraag omdat er twee, bij de leerling, bekende begrippen met elkaar in verband moeten worden gebracht binnen het behandelde thema de Koude Oorlog.

T2 = Toepassing 2 vragen: Deze zijn gericht op het toepassen van de leerstof in nieuwe situaties. Met toepassingsvragen wordt nagegaan of de leerling in staat is om het geleerde te koppelen aan andere situaties. De leerling moet tevens in staat zijn om in een gegeven situatie zelf te bepalen welke methode het meest geschikt is om te gebruiken.

Hierbij moeten de leerlingen dus de leerstof in een nieuwe onbekende situatie gaan toepassen. Hierbij wordt nagegaan of de leerling in staat is het geleerde te koppelen aan andere nog niet eerder geoefende situaties. Hij moet in staat zijn om in een gegeven situatie zelf te bepalen welke methode het meest geschikt is om te gebruiken.

Voorbeeldvraag: Leg uit waarom je Willem van Oranje 'de vader des vaderlands' kunt noemen? Dit is een T2-vraag omdat leerlingen het geleerde (Willem van Oranje) in een onbekende situatie moeten toepassen. Zij moeten voor zichzelf nagaan wanneer je iemand 'vader des vaderlands' kunt noemen en moeten dan de casus Willem van Oranje hierop toepassen.

I = Inzicht vragen: Bij vraagstukken op dit niveau wordt een actievere inbreng van de leerling verwacht. Hij moet zelf iets aan het geleerde toevoegen. Er moet bijvoorbeeld een verband worden gelegd dat in het boek of in de klas niet klassikaal is besproken. Leerlingen kiezen zelf de methode en de toepassing om de vraag op te lossen.

Hierbij wordt nagegaan of de leerling in staat is zelfstandig en systematisch een nieuw vraagstuk op te lossen en te doorgronden vanuit verschillende perspectieven. De leerling moet zelf iets aan het geleerde toevoegen. Voorbeeldvraag: Hoe is het Koninkrijk der Nederlanden ontstaan? Dit is een I-vraag omdat leerlingen hierbij verbanden moeten leggen die van tevoren nog niet zijn gelegd.

In figuur 3.1 is weergegeven welke aspecten van de leeromgeving in welk soort vragen wel of niet worden gegeven.

Als u kijkt naar opdracht, ziet u dat bij R, T1 -en T2-vragen de opdracht is gegeven. Leerlingen weten dus wat van hen wordt verwacht. Bij I-vragen is de opdracht echter niet gegeven. Leerlingen moeten zelf inzicht krijgen in datgene wat er van hen wordt verwacht. Als u kijkt bij methode, dan ziet u dat bij de R -en T1-vragen de methode waarop de leerling de opdracht kan oplossen gegeven is. Bij de T2 -en I-vragen is dit echter niet gegeven. Leerlingen moeten dus bij deze vragen zelf een methode bedenken waarop ze de opdracht kunnen oplossen.

Aspecten van leeromgeving	Reproductief	Toepassing 1	Toepassing 2	Inzicht
Leerstof	Gegeven	Gegeven	Gegeven	Gegeven
Opdracht	Gegeven	Gegeven	Gegeven	Niet gegeven
Toepassing	Gegeven	Gegeven	Gegeven	Niet gegeven
Methode	Gegeven	Gegeven	Niet gegeven	Niet gegeven
Resultaat	Gegeven	Niet gegeven	Niet gegeven	Niet gegeven

Figuur 3.1

RTTI

Het is belangrijk om aan te geven wat voor een soort vraag het is. Dit is voor jou als docent handig maar ook voor de leerling. Zo weten zij ook welke cognitieve niveaus vereist zijn en behaald moeten worden. Achteraf kan worden bekeken op welk onderdeel de leerling goed of minder goed presteert. Daarna kan hier effectief op worden ingespeeld tijdens de lessen en kunnen de leerprestaties worden bevorderd.

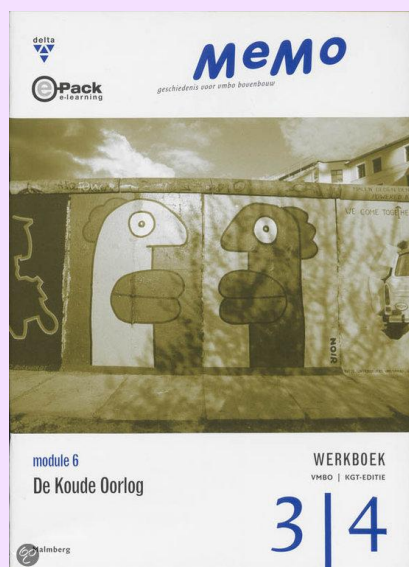
Zoals eerder beschreven komen vier redeneerwijzen aan bod bij historisch denken. Door te werken met RTTI, heb ik mij vooral gericht op T2 en I. Deze komen vooral overeen met de redeneerwijzen verklaren en beeldvormen. Het onderzoeksinstrument RTTI heb ik gebruikt voor een tweetal zaken, deze zal ik hieronder nader beschrijven:

- ❖ Methodevergelijking
- ❖ Voor- en nameting.

§3.3 Onderzoeksmethode 1: Methodevergelijking

Ten eerste heb ik een methodevergelijking uitgevoerd. Hierbij heb ik gekeken naar in hoeverre de twee methodes die ik heb vergelijken aandacht besteden aan historisch denken. Het komt er dus op neer dat ik heb gekeken in hoeverre er T2 -en I-vragen in de methode aan bod komen. Ik vond het belangrijk om naar de methodes te kijken, zodat ik daarna zelf materiaal kon gaan ontwikkelen waarbij ik datgene waar naar mijn mening te weinig aandacht aan wordt besteed, in kon laten terugkomen. Een belangrijk onderdeel van de methodevergelijking was het vergelijken van de werkboeken. Hierbij heb ik gekeken naar de soorten vragen die worden gesteld. Het was de bedoeling dat de leerlingen met behulp van de door mij ontwikkelde materialen uiteindelijk beter zouden gaan scoren op T2 en I. In de methodevergelijking heb ik ook gekeken op welke manier de redeneerwijzen waar het in dit onderzoek om gaat (verklaren en beeldvormen) aan bod komen.

Nadat ik beide schoolmethodes had vergeleken, kon ik uit beide methodes elementen verzamelen die ik in mijn zelf ontwikkelde materiaal wilde gebruiken. De eerste methode die ik heb gebruikt is de methode die ook op mijn stageschool wordt gehanteerd, Memo.¹⁵ Hierbij gaat het om het thema de Koude Oorlog. Ik ga deze vergelijken met de methode voor het derde jaar vmbo van Sfinx.¹⁶ Hiervoor heb ik gekozen, omdat het een andere veel gebruikte methode is op het vmbo.



¹⁵ W. Schrover en J. Jongejans, *Memo 3+4 Vmbo KGT, module 6 De Koude Oorlog*, 2006.

¹⁶ J. Lelieveld, *Sfinx 3+4 Vmbo*, 2005.

<u>Methode</u>	<u>T2</u>	<u>I</u>	<u>Verzamelen</u>	<u>Ordenen</u>	<u>Verklaren</u>	<u>Beeldvormen</u>	<u>Conclusie</u>
<u>Memo</u>							
<u>Sprekend</u> <u>Verleden</u>							

Figuur 3.2

Werkboek vergelijken

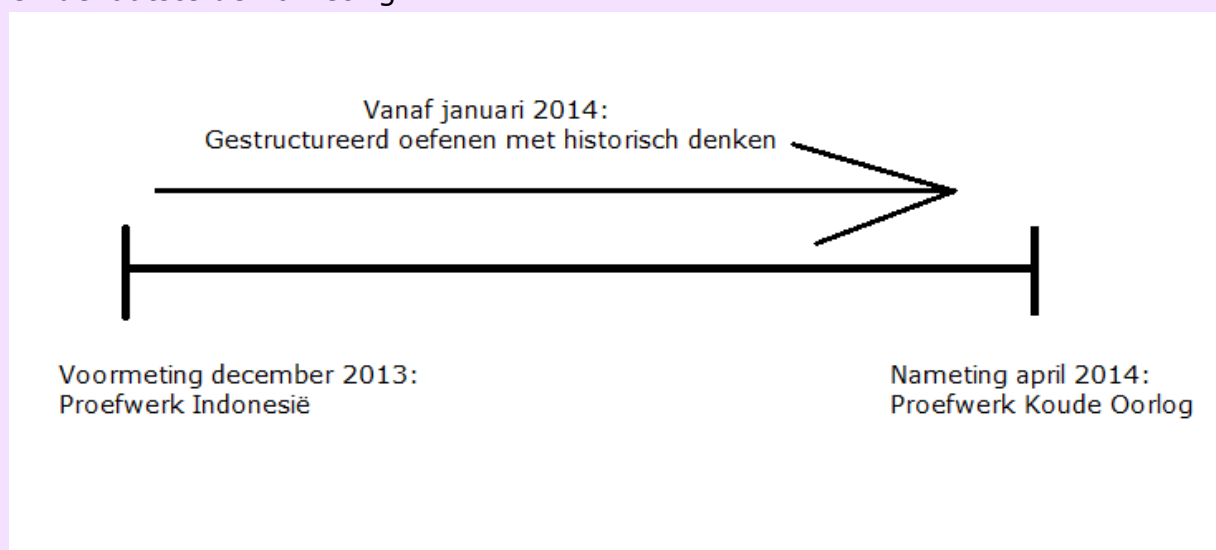
Figuur 3.2 laat zien welk schema ik ga gebruiken voor het vergelijken van de werkboeken.

Ik zal eerst alle vragen onderverdelen in R, T, T1 -of I-vragen. Dit zal ik daarna schematisch weergeven. Daarna zal ik bij de T2 -en I-vragen kijken welke soort vaardigheid van het historisch denken wordt getoetst bij de leerlingen. Dit zal ik ook schematisch weergeven.

§3.4 Onderzoeksmethode 2: Praktijkonderzoek

Ik heb op mijn stageschool lesgegeven aan drie derdejaars klassen en heb daarom voor deze klassen gekozen. Daarnaast is het derde jaar van het vmbo geschikt, omdat dit het jaar voor het examen is. Zij zullen tijdens het examen ook in aanraking komen met historisch denken en het is dus goed om hier nu al mee te oefenen.

Ik heb het met twee klassen structureel geoefend met verklaren en beeldvormen en in één klas niet. Ik had dus twee onderzoeksgroepen en één controlegroep. De klassen hebben dezelfde proefwerken gekregen (zie Bijlage C *proefwerk Indonesië vmbo 3* en Bijlage D *proefwerk Koude Oorlog 3*) In deze toetsen zaten een aantal T2 -en I-vragen zitten, waarbij onder andere de redeneerwijzen verklaren en beeldvormen aan bod komen. De eerste toets was de voormeting en de laatste de nameting.



Figuur 3.3

Tijdsplanning gestructureerd oefenen met leerlingen inclusief voor -en nameting.

De voormeting heeft plaatsgevonden in december 2013. Bij afname van dit proefwerk had nog geen enkele klas structureel geoefend met historisch denken, alleen via de schoolmethode. In april 2014 heeft er een nameting plaatsgevonden. In de periode vanaf januari 2014 hebben twee van de drie klassen gestructureerd geoefend met historisch denken.

Ik heb achteraf de proefwerken geanalyseerd met behulp van het programma RTTI-rekenmodule – docentplus. Ik heb geanalyseerd hoe de leerlingen hebben gescoord op T2 -en I-niveau. Dit heb ik uiteindelijk per klas vergeleken.

Mijn doelen bij deze onderzoeksmethode:

- ❖ Kijken naar de verschillen tussen de voor -en nameting bij de klassen waarbij ik wel structureel heb geoefend
- ❖ Kijken naar de (verschillende) resultaten tussen de klassen waarbij ik wel structureel heb geoefend en waarbij ik niet structureel heb geoefend.

Ik ga het onderzoek in twee klassen wel uitvoeren en in een klas niet. Ik heb dus twee onderzoeksgroepen en een controlegroep.

Ten eerste heb ik de twee onderzoeksgroepen met elkaar vergeleken. Ik heb gekeken naar de resultaten tijdens de voor -en nameting. Dit is de meest betrouwbare vergelijking in deze methode, omdat er wordt gekeken naar de resultaten van dezelfde groep.

Ten tweede heb ik gekeken naar de resultaten van de onderzoeksgroepen t.o.v. de controlegroep. Vooral TL3A (onderzoeksgroep 1) en TL3B (controlegroep) zijn goed uitwisselbaar. In deze klassen zitten de leerlingen die hebben gekozen voor de sector economie. Alle leerlingen in deze klas hebben ook geschiedenis gekozen. Het aantal leerlingen met leer- en gedragstoornissen is ook nagenoeg gelijk. In TL3A zijn dit 7 leerlingen en in TL3B zijn dit 9 leerlingen. Beide klassen bestaan uit 31 leerlingen, dit is dus ongeveer $\frac{1}{4}$ van het aantal leerlingen. Hierbij gaat het vooral om leerlingen met dyslexie en een leerling uit TL3A heeft ADD. De derde groep, TL3D is minder vergelijkbaar met de andere twee groepen. Het is een kleinere klas. Daar waar TL3A en TL3B uit 31 leerlingen bestaat, zitten er in TL3D maar 23 leerlingen. Daarnaast zijn dit de leerlingen van de overige twee sectoren, zorg en welzijn en techniek. Zij vormen samen het cluster voor het vak geschiedenis. Deze leerlingen zijn dus qua sectorkeuze niet te vergelijken met de andere twee groepen. Als je echter kijkt naar het aantal leerlingen met leer- en gedragsstoornissen is het procentueel gelijk. De groepen TL3A en TL3B bestaan namelijk beiden uit 31 leerlingen, waarvan $\frac{1}{4}$ deel een leer -of gedragsstoornis heeft. TL3D bestaat uit 23 leerlingen, waarvan 6 leerlingen een leer -of gedragsstoornis hebben, ook dit is ongeveer $\frac{1}{4}$ deel van het totaal aantal leerlingen in de klas. Ik heb in mijn onderzoek dus ook vooral TL3A en TL3B met elkaar vergeleken, omdat zij het meest uitwisselbaar zijn met elkaar. Dit onderdeel heeft mijn conclusie onderbouwd, maar hierbij heb ik rekening gehouden met de mogelijkheid dat er toch een verschil is tussen de groepen en dat dit invloed heeft gehad op de resultaten.

§3.5 Ontwikkelde materialen voor praktijkonderzoek

Voor dit onderzoek heb ik verschillende materialen ontwikkeld. Ik heb een spotprentwijzer, een fotoanalyse, een opdrachtenboekje, een powerpoint en een bronnenboekje ontwikkeld voor de lessenserie. Ik zal hieronder de ontwikkelde materialen toelichten en de materialen zelf kunt u vinden in de bijlagen.

§3.5.1 Spotprentwijzer en fotoanalyse (zie Bijlage E *Spotprentwijzer* en Bijlage F *fotoanalyse*)

In dit afstudeeronderzoek heb ik mij vooral bezig gehouden met de laatste twee redeneerwijzen, namelijk verklaren en beeldvormen. Hierbij komt vooral aan bod de betrouwbaarheid van bronnen, standplaatsgebondenheid en inleven in historische personen en gebeurtenissen. Hiermee ben ik dus ook aan de slag gegaan met de leerlingen. Om hier structureel mee te oefenen heb ik een spotprentwijzer en een fotoanalyse ontwikkeld. Vaak wordt het interpreteren van spotprenten als moeilijk ervaren door leerlingen. Deze spotprentwijzer is bedoeld om leerlingen gestructureerd te werk te laten gaan met het interpreteren van spotprenten en/of cartoons. Bij leerlingen gaat het vaak mis omdat ze niet nauwkeurig kijken en essentiële informatie daardoor over het hoofd zien. Denk hierbij aan symbolen, onderschriften en dateringen.

Voordat leerlingen spotprenten kunnen interpreteren is er een basis nodig. Deze basis bestaat uit historische kennis. Hierbij komt weer naar voren dat er een kader van oriëntatiekennis nodig moet zijn bij leerlingen. Leerlingen moeten voldoende kennis hebben van relevante symbolen en uiterlijke kenmerken van personen of gebeurtenissen. De docent moet de leerlingen ook ervan bewust maken dat een spotprent vaak vol humor, ironie en/of kritiek zit.¹⁷ Als hiermee vaak wordt geoefend tijdens lessen, zal dit er uiteindelijk inslijpen. Leerlingen zullen gewend raken aan de manier waarop zij een spotprent moeten analyseren en zullen deze na verloop van tijd automatisch gaan toepassen. Er kan veel worden gevarieerd in het oefenen. Hieronder een drietal zaken waarin de docent kan variëren, met de bedoeling leerlingen steeds zelfstandiger te laten worden.

- ❖ De docent kan variëren tussen klassikaal bespreken, samenwerken en individueel werken. Eerst zal er klassikaal worden geoefend, daarna zullen leerlingen in groepjes en/of tweetallen oefenen en uiteindelijk zal de leerlingen de spotprent individueel moeten kunnen analyseren.
- ❖ De docent kan variëren tussen de soorten bronnen. Eerst moet er worden begonnen met de makkelijke spotprenten. Hierbij denkende aan spotprenten met weinig symbolische elementen en spotprenten die duidelijk de gebeurtenis weergeven. Leerlingen zullen namelijk eerst nog vaardig moeten worden in de stappen die zij moeten doorlopen en daarna kan er worden geoefend met de lastigere spotprenten.

¹⁷ Veldhuis-Meester, *Loods je leerlingen door politieke cartoons*, 2005, Kleio nr. 6

- ❖ De derde manier waarop er kan worden gevarieerd in het oefenen is met behulp van hulpmiddelen. Aan het begin mogen leerlingen woordenboeken, historische atlassen en dergelijke gebruiken. Als de leerlingen vaardig zijn in het analyseren van spotprenten zullen zij deze hulpmiddelen ook minder nodig hebben.

Leerlingen leren dus stap voor stap een spotprent te analyseren. Het oefenen zal ook veel tijd in beslag nemen, maar is een goede training voor het examen. De spotprentwijzer bestaat uit vier stappen die de leerlingen telkens moeten doorlopen als zij een spotprent moeten interpreteren. Hieronder zal ik die vier stappen bespreken.

Stap 1: Figuren en voorwerpen

Leerlingen moeten de datering van de bron vaststellen. Deze staat er niet altijd bij, maar als dit wel het geval is moeten zij deze zeker vaststellen. Hierdoor kunnen zij straks de spotprent beter in de tijd plaatsen en zich dus uiteindelijk beter proberen in te leven.

De leerlingen moeten bij deze stap naar de figuren kijken.

- ❖ Welke figuren staan er op de spotprent?
- ❖ Wat zijn de uiterlijke kenmerken van de figuren?
- ❖ Wat of wie stellen de figuren voor?
- ❖ Wat doen de figuren?

De leerlingen moeten bij deze stap ook kijken naar de voorwerpen die op de bron staan.

- ❖ Welke voorwerpen staan er op de figuur?
- ❖ Wat stellen de voorwerpen voor?
- ❖ Welke symbolen zijn er te zien?

Stap 2: Thema

Bij deze stap moeten de leerlingen de historische gebeurtenis in de tijd plaatsen. Zij moeten aangeven om welke gebeurtenis het gaat in de geschiedenis en welk thema hier bij past. Bij het onderwerp Koude Oorlog moeten zij bijvoorbeeld kunnen aangeven dat het over het thema 'bewapeningswedloop' gaat. Hierbij hebben zij het kader van oriënterende kennis nodig. Leerlingen moeten bij deze stap ook niet vanuit het hedendaags perspectief naar de situatie kijken, maar moeten zich proberen in te leven in het verleden. Zij moeten hun eigen waarden en normen aan de kant zetten en met behulp van de waarden en normen uit de bestudeerde tijd de spotprent analyseren.

Stap 3: Mening of boodschap van de maker

Leerlingen moeten hierbij kijken naar de manier waarop de maker van de spotprent de figuren, voorwerpen en de situatie heeft afgebeeld. Is dit positief of negatief afgebeeld? Leerlingen moeten zich ervan bewust zijn dat als personen of voorwerpen negatief zijn afgebeeld de maker het vaak oneens was met deze figuren of voorwerpen. Als de maker de hele situatie negatief afbeeldt, heeft hij meestal kritiek op de gehele gebeurtenis.

Leerlingen moeten hierbij ook kijken naar het onderschrift wat er eventueel wel of niet bij de spotprent staat. Is dit onderschrift kritisch, ironisch of grappig bedoeld?

Soms staat bij een spotprent ook wie de maker is en waar hij/zij vandaan komt. Hieruit kunnen leerlingen dan ook herleiden wat de boodschap van de maker kan zijn geweest. Zij zijn hierbij dus bezig met de standplaatsgebondenheid van de maker, maar ook van zichzelf. Bij deze stap zijn ze dus vooral bezig met de redeneerwijze 'beeldvormen'.

Stap 4: Klopt de boodschap met wat de leerling weet over de historische gebeurtenis?

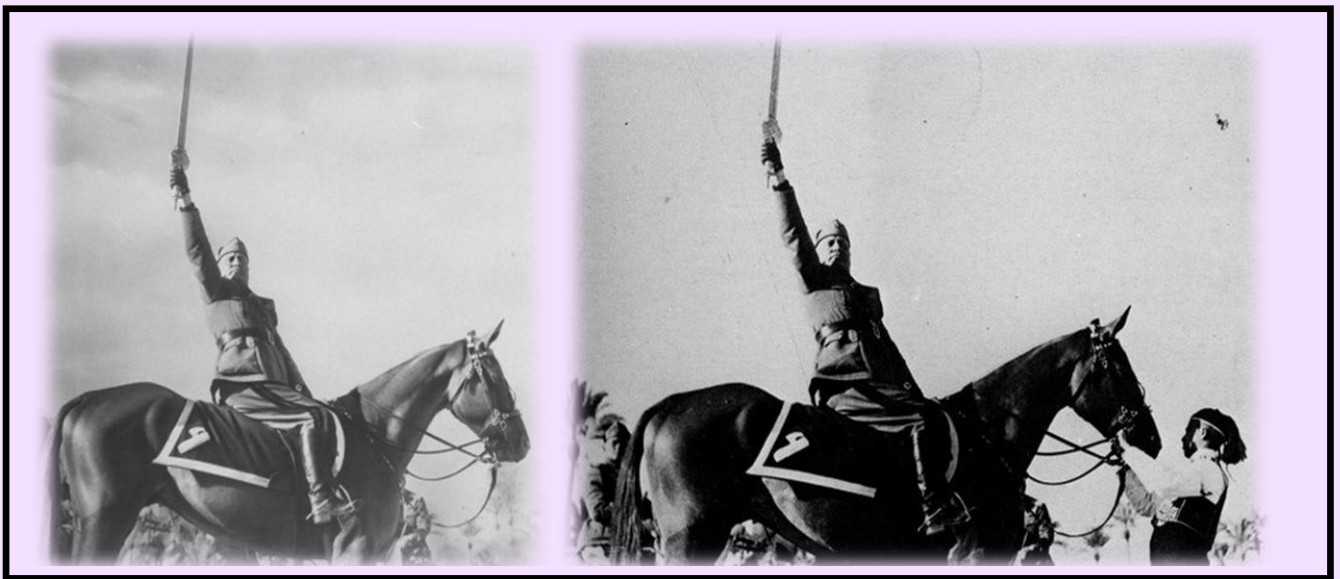
Hierbij gaan leerlingen kijken of zij de te maken hebben met 'feiten' of meningen. Zij hebben hiervoor het kader van oriënterende kennis nodig. Zij gaan de boodschap van de maker koppelen aan de eigen kennis en zullen er op deze manier achter komen of de boodschap klopt met de kennis die zij hebben.

Naast het interpreteren van spotprenten zullen leerlingen ook in aanraking komen met historische foto's als bron. Het bestuderen van historische foto's is niet eenvoudig en er zijn nogal wat valkuilen aan verbonden. Leerlingen zullen bij het analyseren van historische foto's een aantal vragen moeten beantwoorden:

- ❖ Wie heeft de foto gemaakt? Leerlingen moeten hierbij rekening houden met de standplaatsgebondenheid van de maker.
- ❖ Wanneer is de foto gemaakt? Leerlingen moeten hierbij kijken naar de context waarin de foto is gemaakt.
- ❖ Waarom is de foto gemaakt? Hierbij moeten leerlingen kijken naar de boodschap van de maker van de foto, wat wilde hij hiermee bereiken?
- ❖ Wie/wat staat er op de foto? Hierbij moeten de leerlingen kijken naar wie of wat er op de foto staat en wat dit voorstelt.

Daarnaast moeten zij rekening houden met een aantal valkuilen¹⁸ De fotograaf kan de mensen hebben laten poseren, waardoor er een ander beeld dan de werkelijkheid kan zijn gecreëerd.

- ❖ Het perspectief van de fotograaf kan het beeld beïnvloeden.
- ❖ De foto is slechts een deel van het grote geheel, de leerlingen weten niet wat zich buiten de foto afspeelt.
- ❖ De foto is slechts een momentopname. Leerlingen weten niet wat er voor of na de foto gebeurt.
- ❖ De fotograaf kan gebruik hebben gemaakt van 'fotoshop' en hiermee de foto hebben gemanipuleerd.



Figuur 3.4

Gemanipuleerde foto

Figuur 3.4 is een voorbeeld van een foto die slechts een deel van het grotere geheel laat zien. Als leerlingen deze foto zien, geeft dit een verkeerd beeld van de werkelijkheid. Hiervoor moeten zij dus oppassen. Door hen hier vaak mee te laten werken en hen voorbeelden van deze manipulatie te laten zien worden zij beter in het herkennen hiervan en leren zij kritisch kijken naar foto's.

Stilstaan bij historische foto's helpt leerlingen in het ontwikkelen van het historisch denken. Daarnaast kan het hen ook helpen de stortvloed aan beelden in het dagelijks leven te duiden. Ik kan hen hier dus enerzijds mee fascineren voor het verleden, maar hen anderzijds ook een kritische houding aanleren in het heden.

¹⁸ Aardema, *Dwing leerlingen echt te kijken*, 2012, Kleio nr. 4

Bij het interpreteren van spotprenten en het analyseren van historische foto's wordt er op de volgende manieren het historisch denken ontwikkeld:

- ❖ Verzamelen: Leerlingen verzamelen stapsgewijs informatie uit de bronnen en stellen vast of de maker vooral feiten of meningen in zijn bron naar voren laat komen.
- ❖ Ordenen: Leerlingen plaatsen de spotprenten en foto's in de tijd. Zij geven aan bij welk thema of welke gebeurtenis uit de geschiedenis de bron komt.
- ❖ Verklaren: Zij verklaren de informatie die zij uit de bron hebben verzameld aan de hand van het kader van oriënterende kennis.
- ❖ Beeldvormen: De leerlingen gaan een beeld vormen over een bepaalde historische gebeurtenis. Zij gaan de eigen kennis koppelen aan de informatie die zij uit de bron hebben gehaald. Hierbij houden ze rekening met de standplaatsgebondenheid van de maker, maar ook van zichzelf. De eigen normen en waarden moeten zij proberen aan de kant te zetten en zij moeten proberen een zo objectief mogelijk beeld over de historische gebeurtenis te vormen.

§3.5.2 Opdrachtenboekje (zie Bijlage G *Opdrachtenboekje*)

Ik heb voor de leerlingen van het derde jaar van het vmbo op het Broekland College een opdrachtenboekje gemaakt. Dit werd gebruikt tijdens de lessen over de Koude Oorlog. Dit boekje werd gebruikt naast het leerkatern en het werkboek. Per paragraaf stonden er een aantal opdrachten in. Er werden twee lessen besteed aan een paragraaf. De leerlingen maakten tijdens de les opdrachten uit dit opdrachtenboekje. Dit deden zij of individueel of in tweetallen, (dit staat per opdracht aangegeven). Opdrachten waarbij vooral R -en T1-vragen aan bod kwamen moesten de leerlingen alleen maken. De hogere orde vragen, T2 en I, mochten de leerlingen meestal in tweetallen maken.

In het opdrachtenboekje is veel gewerkt met bronnen. Hierbij moet men denken aan foto's, spotprenten en teksten. Per vraag werd aangegeven wat voor een soort vraag het was (RTTI). Daarnaast stond per vraag aangegeven waar de leerlingen extra informatie konden zoeken, hierbij denkende aan het leerkatern en het werkboek. Soms moesten zij bronnen gebruiken die hierin stonden om de vragen te beantwoorden. Voor het beantwoorden van de vragen met spotprenten en foto's mochten de leerlingen de spotprentwijzer en fotoanalyse gebruiken.

§3.5.3 PowerPoint (zie Bijlage H *PowerPoint*)

Ik heb voor de leerlingen van het derde jaar van het vmbo op het Broekland College een powerpoint gemaakt. Deze powerpoint werd gebruikt tijdens de lessen over de Koude Oorlog. De powerpoint was de rode draad en vanuit hier heb ik samen met de leerlingen het onderwerp behandeld.

Tijdens de eerste les ben ik begonnen met het uitleggen wat we de komende lessen gingen doen. Het zou anders worden dan voorheen, omdat we nu met een extra opdrachtenboekje gingen werken en veel met bronnen aan de slag gingen. Dit had dus wel een duidelijke introductie nodig. De leerlingen kregen uitgelegd dat we met bronnen gingen oefenen en dat we vooral naar de volgende zaken gingen kijken:

- ❖ Welke informatie geeft de bron over de gebeurtenis, situatie of personen?
- ❖ Vanuit welk standpunt geeft de maker van de bron informatie?
- ❖ Is de maker van de bron partijdig?

Het begin van de powerpoint is vooral oriëntatie op het onderwerp. De leerlingen maken een opdracht waardoor zij erachter komen wanneer de Koude Oorlog is, welke landen er een hoofdrol speelden tijdens de Koude Oorlog, wat hun doelen waren en waarom deze periode 'Koude Oorlog' wordt genoemd.

In de powerpoint staat telkens uitleg over de stof. Daarna komt er steeds een dia waarop staat welke opdrachten de leerlingen moeten maken uit het opdrachtenboekje. De volgende dia bevat de antwoorden, zodat de leerlingen het direct kunnen nakijken. In de powerpoint staat ook telkens aangegeven wanneer de leerlingen een aantekening moeten maken. In de titel staat dan dikgedrukt 'aantekening'. De leerlingen weten dat ze dan van de uitleg een aantekening moeten maken. Aan het einde van iedere paragraaf staat een tijdlijn. Hier werken ze bij de geschiedenissectie op het Broekland College mee. Ik heb deze dus toegevoegd in de powerpoint.

De leerlingen moeten deze overnemen in het schrift en leren voor de toetsen. Aan het einde staat ook altijd wat het huiswerk is. Hier staat wat het maak- en leerwerk is.

In de powerpoint komen vaak bronnen terug. Deze zijn klassikaal besproken en leerlingen hebben spotprenten en foto's geanalyseerd aan de hand van de spotprentwijzer of de fotoanalyse.

§3.5.4 Bronnenboekje (zie Bijlage I *Bronnenboekje*)

Het bronnenboekje bevat een aantal bronnen over de Koude Oorlog. Tijdens een van de laatste lessen voor de toets hebben de onderzoeksgroepen aan de hand van deze bronnen geoefend met de spotprentwijzer. Zij hebben de bronnen geanalyseerd met behulp van de spotprentwijzer. Zij hebben iedere vraag zorgvuldig moeten beantwoorden. Dit hebben ze in groepjes van vier gedaan.

§3.6 Conclusie

Ik heb dus voor mijn praktijkonderzoek een aantal materialen zelf ontwikkeld. Ik heb een spotprentwijzer, fotoanalyse, opdrachtenboekje, bronnenboekje en powerpoint gemaakt. Met deze materialen ben ik aan de slag gegaan met de leerlingen uit de onderzoeksgroepen. Zij hebben gedurende drie maanden structureel geoefend met dit materiaal. Door middel van het ontwikkelen van dit materiaal en het oefenen met de leerlingen heb ik geprobeerd voldoende groei te realiseren in het verklaren en beeldvormen bij de leerlingen.

Daarnaast heb ik vaak afgewisseld in werkvormen. Hierbij moet men denken aan afwisseling tussen klassikaal werken, groepswork of zelfstandig werken. In het begin heb ik vooral klassikaal gewerkt. Ik heb hiervoor gekozen omdat het allemaal nieuw was voor de leerlingen en ik hen hierbij dus goed moest ondersteunen. Ik kon hen duidelijk aangeven wat er van hen werd verwacht en zij kregen nog veel steun van mij als docent en van de medeleerlingen.

Naderhand heb ik de leerlingen in groepjes laten werken. Ik heb de groepjes zelf willekeurig samengesteld aan de hand van de namenlijst. De eerste vijf leerlingen vormde groep 1, de nummers zes tot en met tien vormde groep 2 enz. De laatste week voor het proefwerk heb ik de leerlingen zelfstandig laten werken. De leerlingen kregen toen het bronnenboekje en moesten zelfstandig aan de slag gaan met het analyseren van de spotprenten. Ik heb hen hier nog feedback op gegeven de laatste les, zodat zij zich nog goed konden voorbereiden op het proefwerk.

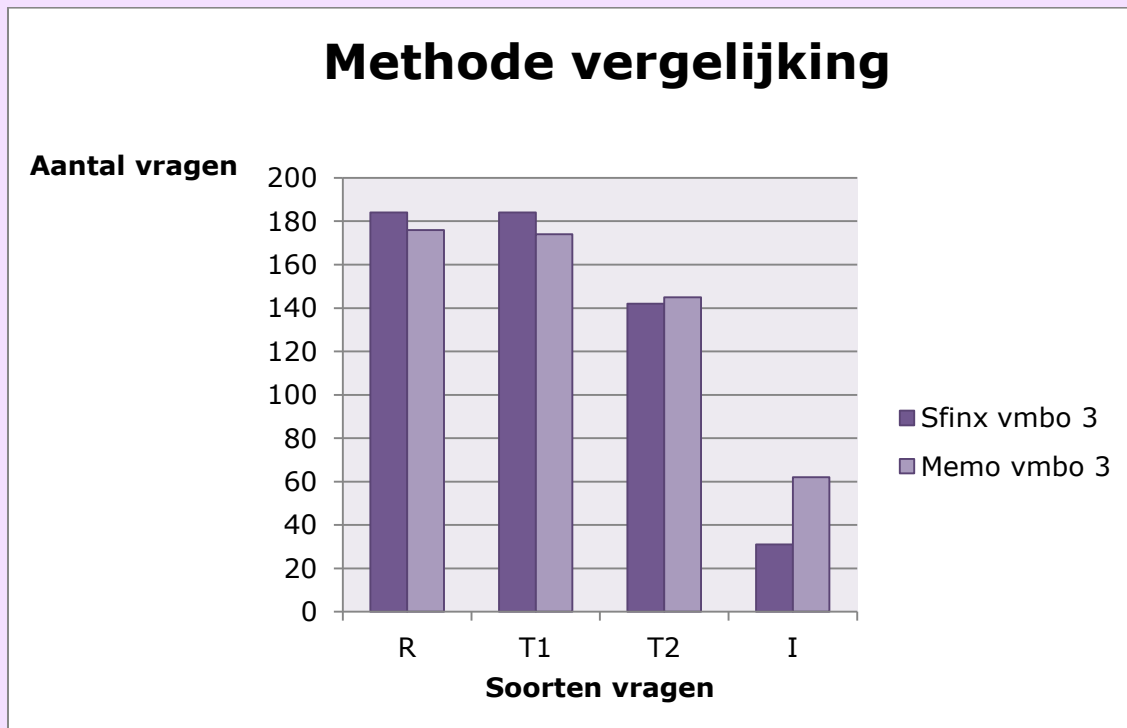
Daarnaast zou je als docent kunnen afwisselen in de bronnen die je gebruikt. Ik heb op het begin vooral spotprenten gebruikt waarin niet of nauwelijks symbolische betekenissen zaten, waarin niet of nauwelijks kritische of ironische opmerkingen werden gemaakt. Leerlingen kunnen dan starten met het oefenen van de vaardigheden bij een 'makkelijkere' bron. Als zij uiteindelijk iets moeilijker bronnen krijgen, dan kunnen zij de geoefende vaardigheden hier ook bij gebruiken.

4. Resultaten

§4.1 Methodevergelijking

Hieronder vindt u twee grafieken. In de eerste grafiek ziet u per methode het aantal R, T1, T2 -of I-vragen. In de tweede grafiek ziet u hoe vaak, welke aspecten van het historisch denken bij de T2 -en I-vragen worden getoetst. Ik heb van beide boeken 15 paragrafen aselect onderzocht. Bij de Sfinx methode waren dit in totaal 541 vragen en bij de Memo methode waren dit in totaal 557 vragen.

In de methode Sfinx waren dit drie verschillende hoofdstukken, dus ook verschillende onderwerpen. De onderwerpen die aan bod kwamen waren: Staatsinrichting van Nederland, Nederland en Indonesië en de Koude Oorlog. In de methode Memo was er maar één onderwerp dat werd besproken, namelijk de Koude Oorlog.

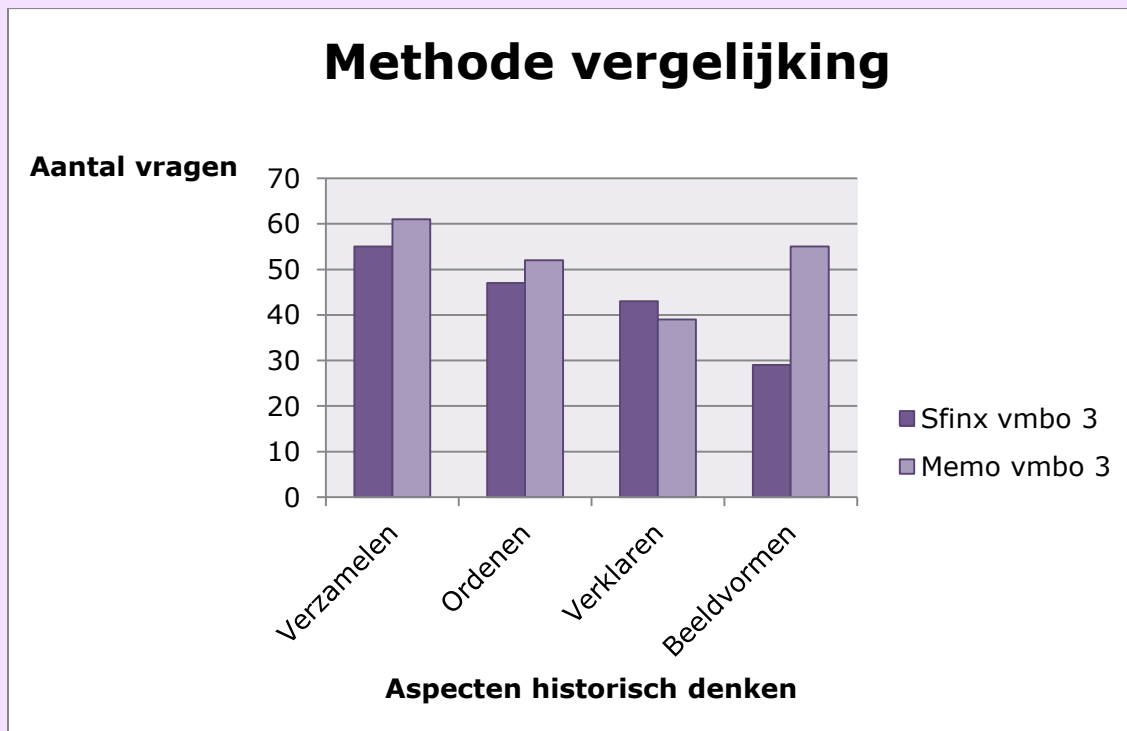


Figuur 4.1
Methodevergelijking – RTTI

Hierboven ziet u van beiden methodes die ik heb onderzocht schematisch weergegeven welke soort vragen hoe vaak aan bod kwam in de boeken. Wat direct opvalt is dat het aantal T2 -en I-vragen een stuk lager is dan het aantal R -en T1-vragen. Beide boeken toetsen dus vooral reproductie en de eerste vorm van toepassing. Het tweede wat direct opvalt is dat het aantal I-vragen bij de Memo methode een stuk hoger is dan bij de Sfinx methode. Een reden hiervoor kan zijn dat men bij Memo 15 paragrafen aan één onderwerp besteedt, dus ook dieper op de stof kan ingaan. Bij Sfinx worden er aan één onderwerp ongeveer 5 paragrafen besteed; dit kan een reden zijn waarom Sfinx minder I-vragen stelt.

Conclusie:

Beide schoolmethodes stellen meer R -en T1-vragen. Historisch denken komt echter vooral aan bod bij T2 -en I-vragen. Het aantal T2 -en I-vragen omvat in beide methodes maar een klein deel van het totale aantal vragen. In beide methodes treft men dus maar weinig oefeningen aan op het gebied van historisch denken. Het is dus belangrijk dat als een van de methodes wordt gebruikt er nog extra wordt geoefend met historisch denken.



Figuur 4.2

Methodevergelijking – aspecten historisch denken

Hierboven ziet u van beiden methodes die ik heb onderzocht schematisch weergegeven hoe vaak, welke aspecten van het historisch denken aan bod kwamen. Ik heb hiervoor alleen gekeken naar de T2 -en I-vragen. Bij de Sfinx methode ging het hierbij om 174 vragen en bij de Memo methode ging het om 207 vragen.

Het aantal vragen waarbij de vaardigheden verzamelen, ordenen en verklaren worden getoetst is nagenoeg gelijk bij beide methodes. Maar wat opvalt is dat het aantal vragen waarbij de vaardigheid beeldvormen wordt getoetst bij de Memo methode veel hoger is dan bij de Sfinx methode. Een reden hiervoor kan zijn, zoals hierboven ook al beschreven, dat bij Memo 15 paragrafen aan hetzelfde onderwerp worden besteed. Hierdoor kan men ook dieper op de stof ingaan en kan ook de moeilijkste vaardigheid zoals beeldvormen worden getoetst.

Conclusie:

Er is maar een gering deel van het totaal aantal vragen dat historisch denken toetst. Er wordt dus te weinig aandacht besteed aan historisch denken in beide methodes. Beide methodes besteden ongeveer hetzelfde aantal vragen aan de vaardigheden verzamelen, ordenen en verklaren. De vaardigheid beeldvormen wordt in de Memo methode vaker getoetst. Het lijkt mij wel noodzakelijk als docent om toch nog extra te oefenen met het historisch denken, aangezien het aantal keren dat het wordt getoetst gering is.

§4.2 Praktijkonderzoek

Hieronder vindt u zes grafieken. Per klas zijn er twee grafieken gemaakt. In de eerste grafiek vindt u het T2-niveau van de klas en in de tweede grafiek het I-niveau van de klas. In elke grafiek ziet u de voor- en nameting terug.

Ik zal hieronder kort uitleggen hoe u de grafiek moet lezen:

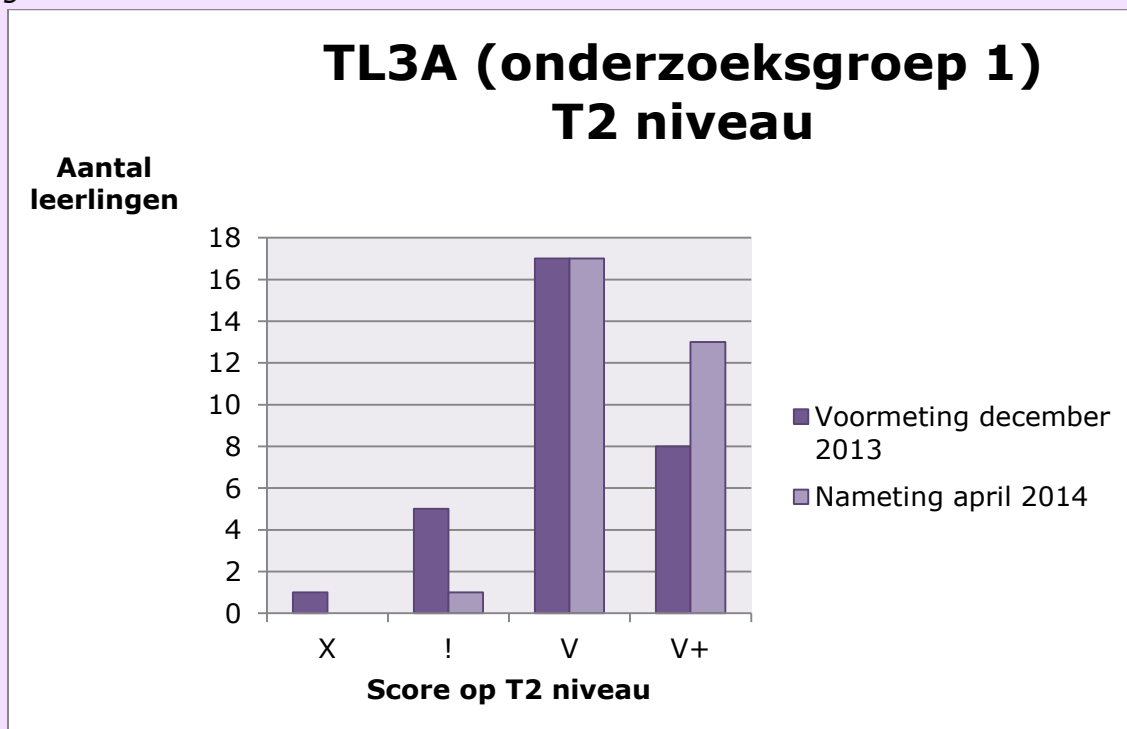
X= Slecht. Leerlingen die een X scoren bij T2 of I scoren slecht op dit onderdeel en hebben dus nog veel oefening en/of hulp nodig hierbij.

!= Matig. Leerlingen die een ! scoren bij T2 of I scoren matig op dit onderdeel. Zij hebben deze vaardigheid nog niet voldoende en zullen nog moeten oefenen hiermee.

V= Voldoende. Leerlingen die een V scoren bij T2 of I scoren voldoende op dit onderdeel.

V+= Goed. Leerlingen die een V+ scoren bij T2 of I scoren goed in dit onderdeel en bezitten deze vaardigheid.

TL3A Onderzoeksgroep 1(31 leerlingen): Bij deze klas heb ik wel structureel geoefend met historisch denken.



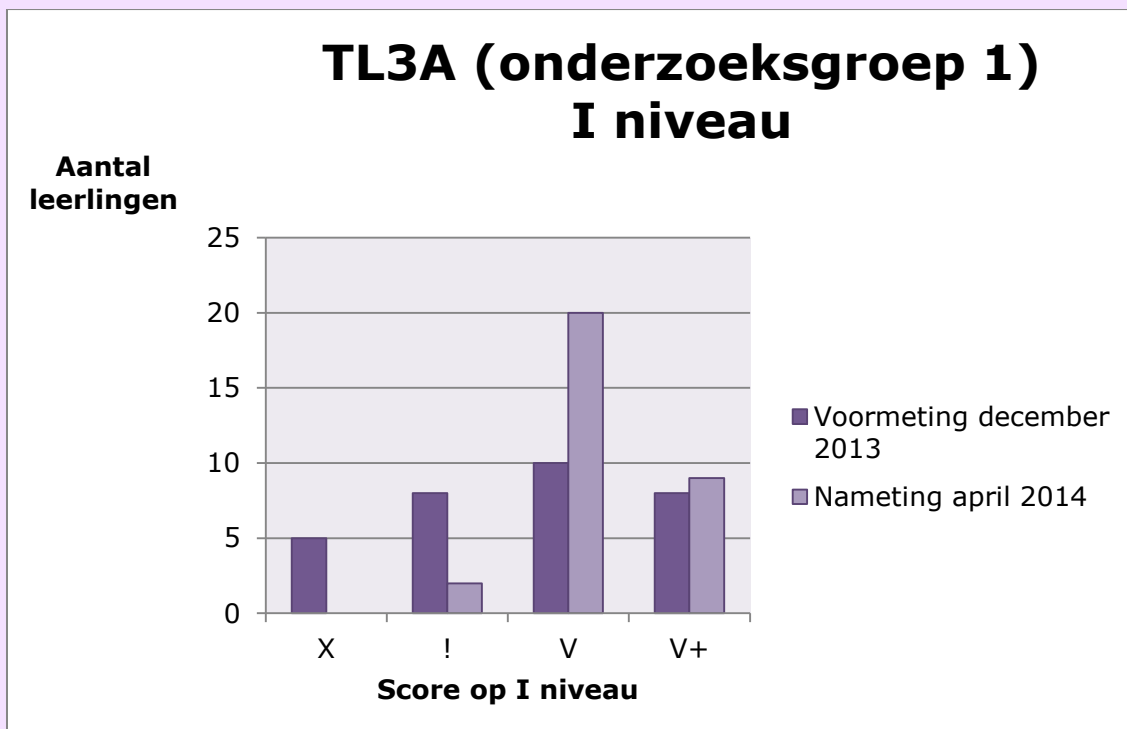
Figuur 4.3

TL3A (onderzoeksgroep 1) score op T2-niveau

U ziet dat bij de voormeting nog een aantal leerlingen X scoorde en een nog groter aantal !. Een groot deel van de klas beschikte dus nog onvoldoende genoeg over de vaardigheid T2. Bij de nameting is een duidelijke vooruitgang te zien. Er zijn een stuk minder leerlingen die X of ! scoren. De V blijft gelijk en de vooruitgang is duidelijk te zien bij de V+.

Conclusie:

Er is bij TL3A (onderzoeksgroep 1) een duidelijke vooruitgang te zien en de klas scoorde nu gemiddeld V.



Figuur 4.4

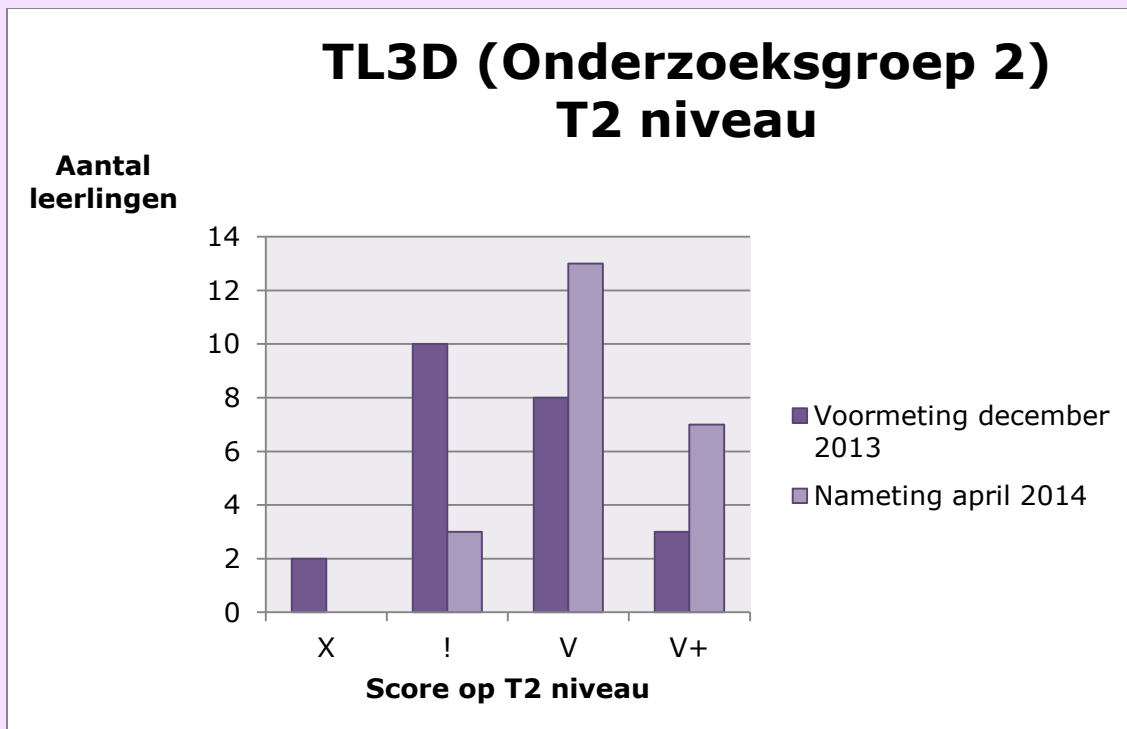
TL3A (onderzoeksgroep 1) score op I-niveau

U ziet dat bij de voormeting een aantal leerlingen nog X scoorde, bij de nameting scoorde geen enkele leerling meer X in deze klas op I-niveau. Bij de voormeting is te zien dat er nog een groot aantal leerlingen ! scoren op I-niveau, bij de nameting is hier een duidelijke daling in te zien. Het aantal leerlingen dat V scoorde bij de voormeting was 10, bij de nameting is een duidelijke vooruitgang te zien en is dit aantal zelfs verdubbeld. Bij de voormeting waren er al een groot aantal leerlingen die V+ scoorde op I-niveau, maar in de nameting is dit aantal alleen maar toegenomen.

Conclusie:

Deze klas is, net als op T2-niveau, op I-niveau vooruitgegaan. De klas scoorde nu gemiddeld V.

TL3D (Onderzoeksgroep 2) (23 leerlingen): Bij deze klas heb ik wel structureel geoefend met historisch denken.



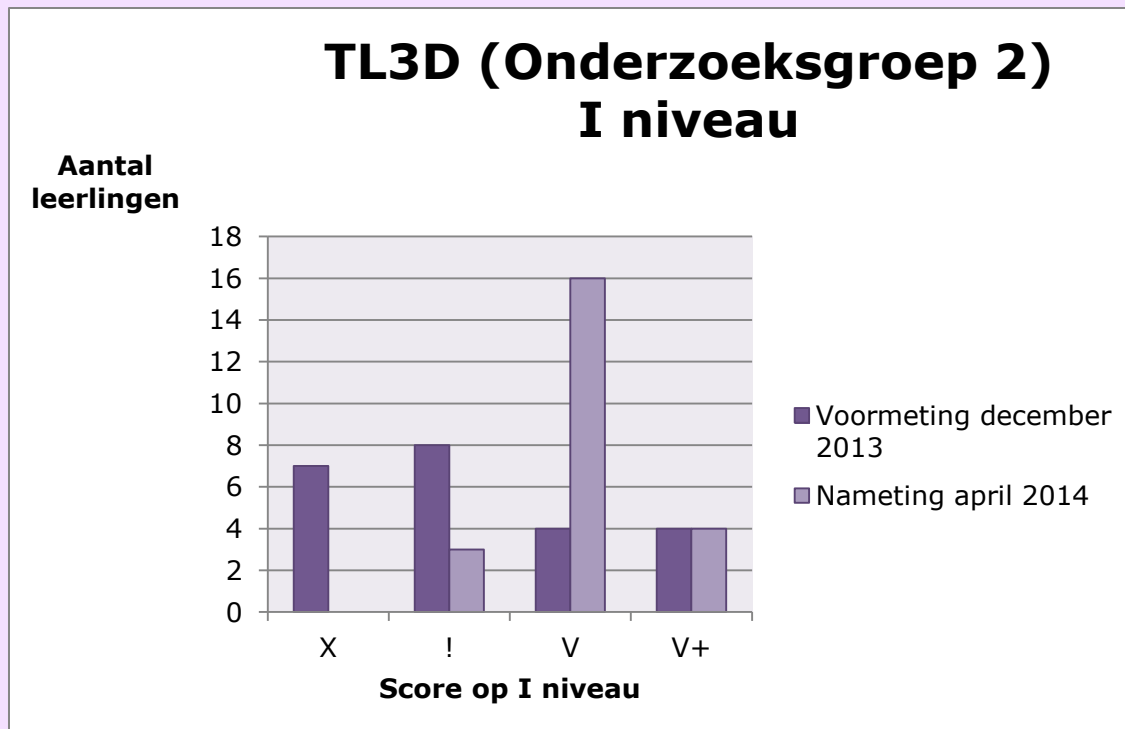
Figuur 4.5

TL3D (onderzoeksgroep 2) score op T2-niveau

Bij de voormeting is te zien dat er nog een aantal leerlingen X scoren bij T2-niveau, bij de nameting scoorde geen enkele leerling meer X. Bij de voormeting is te zien dat een groot gedeelte van de klas ! scoorde op T2-niveau, bij de nameting is dit met meer dan de helft verminderd. Bij de voormeting scoorde al een groot gedeelte van de klas V op het T2-niveau, maar dit is alleen maar toegenomen bij de nameting en nu scoorde het grootste gedeelte van de klas V. Bij de voormeting is ook te zien dat maar een klein gedeelte van de klas V+ scoorde op T2-niveau, bij de nameting is te zien dat het aantal leerlingen dat V+ scoorde met meer dan de helft is gestegen

Conclusie:

TL3D (onderzoeksgroep 2) is vooruitgegaan. Het aantal leerlingen dat matig scoorde is met de helft gedaald, terwijl V en V+ enorm zijn gestegen. De gemiddelde score is nu V.



Figuur 4.6

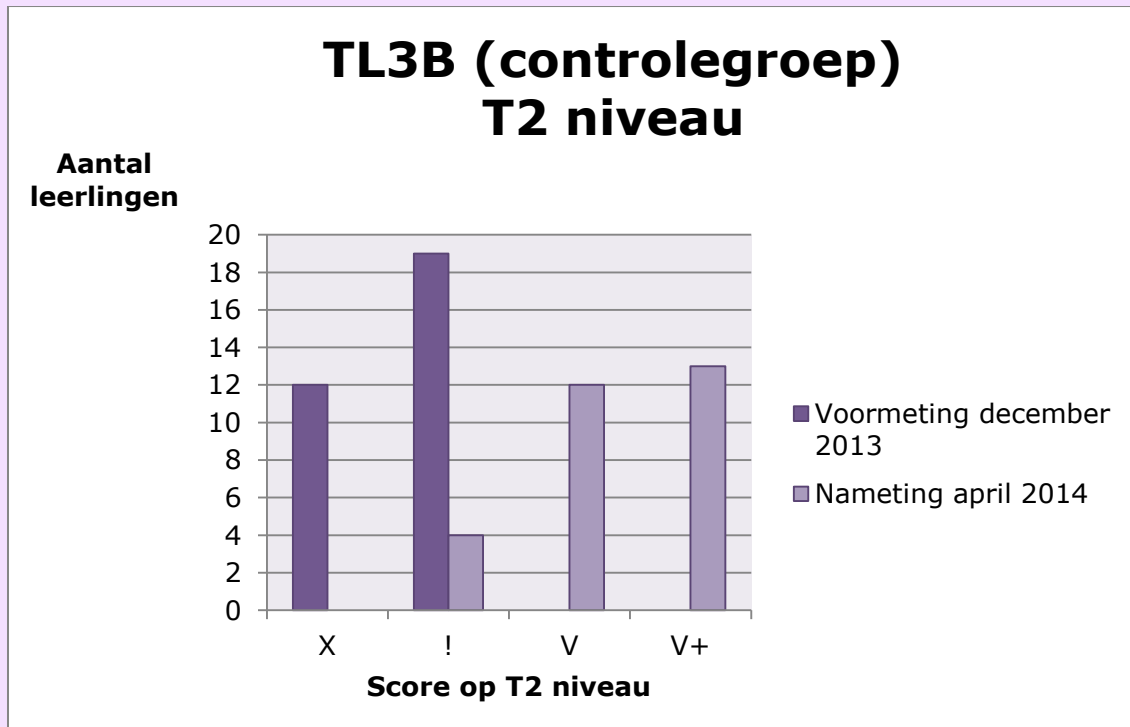
TL3D (Onderzoeksgroep 2) score op I-niveau

Bij de voormeting is te zien dat nog een groot gedeelte van de klas op I-niveau X scoorde. Bij de nameting scoorde geen enkele leerling meer X. Bij de voormeting is te zien dat een nog groter gedeelte van de klas ! scoorde op I-niveau. Dit is in de nameting met meer dan de helft gedaald. Het aantal leerlingen in deze klas dat V scoorde bij de voormeting was niet zo groot, bij de nameting is dit aantal vier keer zo groot. Het aantal leerlingen dat V+ scoorde is gelijk gebleven.

Conclusie:

Bij TL3D is op I-niveau een grote groei te zien. Vooral het aantal leerlingen dat V scoorde is enorm gestegen. De leerlingen zijn vooruitgegaan, aangezien V+ gelijk blijft en X en ! helemaal niet meer wordt gescoord.

TL3B (31 leerlingen)(controlegroep): Bij deze klas heb ik niet structureel geoefend met historisch denken.



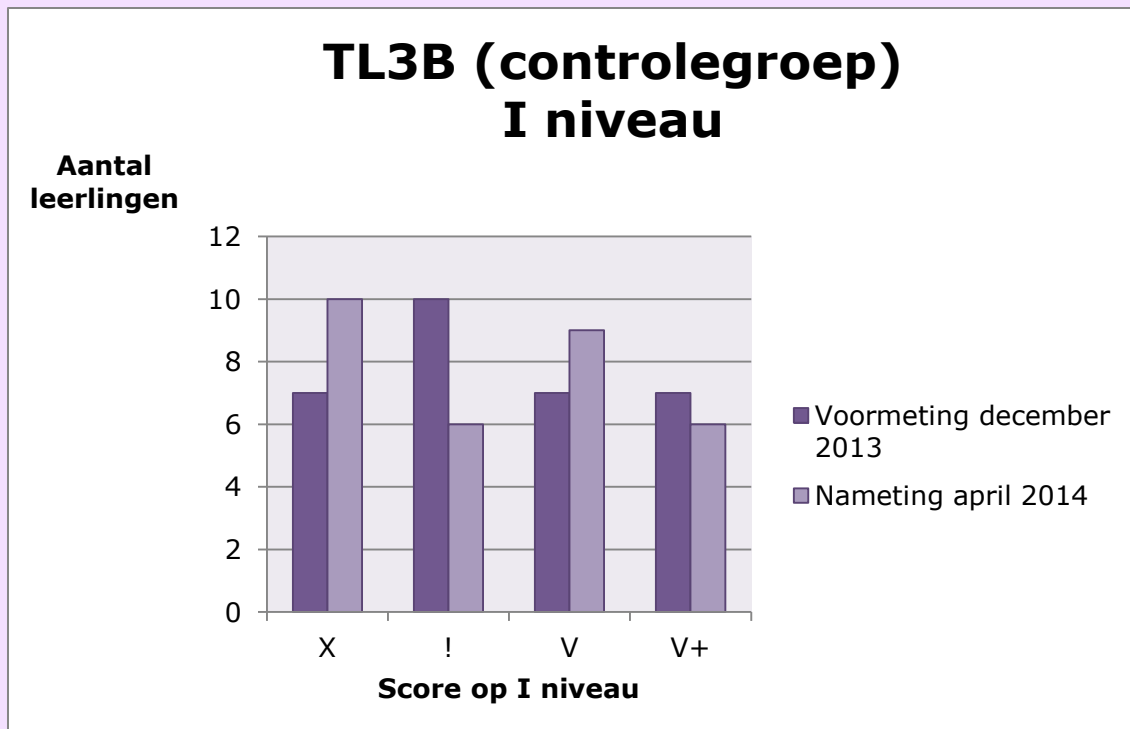
Figuur 4.7

TL3B (Controlegroep) score op T2-niveau

Bij de voormeting is te zien dat een groot deel van de klas X scoorde op T2-niveau, bij de nameting scoorde geen enkele leerling meer X. Bij de voormeting is te zien dat een nog groter deel van de klas ! scoorde op T2-niveau, dit is bij de nameting enorm gedaald. Bij de voormeting scoorde geen enkele leerling V of V+, bij de nameting scoorde meer dan de helft van de klas V of V+.

Conclusie

TL3B (controlegroep) is op T2-niveau een grote groei te zien. De klas scoorde nu gemiddeld V.



Figuur 4.8

TL3D (Controlegroep) score op I-niveau.

Bij de voormeting is te zien dat een deel van de klas X scoorde op I-niveau, bij de nameting is te zien dat het aantal leerlingen dat X scoorde is toegenomen. Bij de voormeting scoorde een groot deel van de klas ! op I-niveau, bij de nameting is dit aantal gedaald. Bij de voormeting scoorde een deel van de klas V, bij de nameting is te zien dat dit deel is toegenomen. Het aantal leerlingen dat V+ scoorde op I-niveau is gedaald bij deze klas.

Conclusie:

Deze klas is niet vooruitgegaan. Er zijn meer leerlingen die X scoren op I-niveau en minder leerlingen die V+ scoren. Er is een achteruitgang te zien bij deze klas.

§4.3 Conclusie

Er is dus bij zowel de onderzoeksgroepen als de controlegroep een (grote) groei te zien op T2-niveau. Er kan dus niet met 100% zekerheid worden geconcludeerd dat het structureel oefenen ervoor heeft gezorgd dat de twee onderzoeksgroepen op T2 –niveau vooruit zijn gegaan, aangezien de controlegroep hier ook op vooruit is gegaan.

Op I-niveau is dit een ander verhaal. Bij de twee onderzoeksgroepen is op dit niveau een grote groei te zien. Bij de controlegroep is er geen groei te zien, deze groep is zelfs achteruitgegaan in haar resultaten op I-niveau. Hieruit kan ik dus concluderen dat het structureel oefenen baat heeft gehad voor de leerlingen als je kijkt naar het I-niveau.

5. Conclusies en aanbevelingen

§5.1 Onderzoeksvragen

Hieronder zal ik eerst de vier deelvragen beantwoorden en aansluitend de hoofdvraag.

1. *Wat is historisch denken?*

De definitie van historisch denken die ik in dit afstudeeronderzoek heb gehanteerd is de definitie van Van Straaten. Het is een veel gebruikte definitie in het Nederlandse geschiedenisonderwijs.

Volgens hem gaat het bij historisch denken over het onderscheiden van de voorbije tijd van de eigen tijd. In plaats van aandacht te hebben voor eeuwige onveranderlijke waarheden, hebben mensen die goed historisch denken juist ook aandacht voor het steeds veranderende, steeds wisselende beeld van de tijd.

Hij onderscheidt hierbij vier redeneerwijzen:

1. Het *verzamelen* van bronnen en het vaststellen van feiten
2. Het *ordenen* van de feiten in perioden en thema's
3. Het *verklaren* wat er gebeurde door analyses van oorzaken en gevolgen
4. Het zich *vormen van een beeld*; een interpretatie van het geheel die er een betekenis aan geeft.

In dit afstudeeronderzoek heb ik mij gericht op de laatste twee redeneerwijzen, verklaren en beeldvormen.

2. *Wat bedoelt men, binnen de context van het historisch denken, met verklaren en beeldvormen?*

Aan de hand van een aantal stappen kan men verklaren hoe een bepaalde historische gebeurtenis, verschijnsel of ontwikkeling heeft kunnen ontstaan. Hierbij moet gebruik worden gemaakt van structuurbegrippen zoals, oorzaak, gevolg, aanleiding en intentie. Er moet een onderscheid worden gemaakt tussen incidentele en structurele oorzaken en bedoelde en onbedoelde gevolgen. Ook moet men rekening houden bij het verklaren met de monocausaliteit van gebeurtenissen.

Voor het verklaren heeft men wel voldoende oriëntatiekennis nodig.

Met beeldvormen bedoelen we een constructie van het verleden. Het zijn allemaal interpretaties van het verleden, dit zijn objectieve waarheden. Bij beeldvormen gaat het over de verschillen tussen het heden en het verleden. Er waren andere normen en waarden, denkbeelden en gedragingen. Wie dus een goed beeld wilt krijgen van het verleden zal zich moeten 'inleven' in gebeurtenissen. Voor leerlingen is dit een moeilijk aspect van historisch denken, dit is ook gebleken uit de beantwoording van de opdrachten en vragen op de toetsen. Leerlingen kijken toch vaak met hedendaagse maatstaven naar een bepaalde tijd en kunnen zich moeilijk inleven. Zij hebben veel moeite met het contextualiseren.

Daarnaast blijkt het voor leerlingen ook moeilijk te zijn om de betrouwbaarheid van bronnen te controleren. Zij moeten kritisch leren omgaan met bronnen. Dit is een belangrijke voorwaarde voor het beeldvormen.

Voor verklaren en beeldvormen heeft men een kader van oriënterende kennis nodig. Het is belangrijk dat men weet in welke context bepaalde gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen zich afspelen voordat men deze kan verklaren of een beeld hierover kan vormen.

3. Hoe kan een docent structureel aandacht besteden met leerlingen aan verklaren en beeldvormen?

Uit mijn onderzoek is gebleken dat er in beide schoolmethodes die ik heb vergeleken te weinig aandacht aan historisch denken wordt besteed. Er zijn te weinig T2- en I-vragen. De vragen die T2 en I zijn richten zich vooral op het verzamelen en ordenen en te weinig op het verklaren en beeldvormen.

Hieruit blijkt dus dat de docent zelf nog extra lesmateriaal zal moeten ontwikkelen om historisch denken met leerlingen te oefenen.

De opdrachten die de docent zelf ontwikkelt moeten dus vooral gericht zijn op het verklaren en beeldvormen. T2- en I-vragen bij spotprenten en historische foto's zijn hier goede voorbeelden van. Uit mijn onderzoek is gebleken dat leerlingen door het gebruiken van de spotprentwijzer beter spotprenten kunnen analyseren. Leerlingen krijgen door de spotprentwijzer en fotoanalyse handvatten aangereikt door de docent, waardoor zij structureel kunnen oefenen met het analyseren van spotprenten en historische foto's.

Uit mijn onderzoek is gebleken dat het structureel oefenen met behulp van de spotprentwijzer en de fotoanalyse leerlingen helpt om T2- en I-vragen beter te beantwoorden. Dit zal ik verder bespreken bij de volgende deelvraag.

4. Is de groei in resultaten voldoende?

De vraag waar het hier om gaat is, wat is voldoende? In dit geval spreek ik van voldoende als er gemiddeld een vooruitgang te zien is op beide niveaus.

Ik zal eerst de per klas bekijken of de resultaten voldoende zijn en ten slotte zal ik per gesteld doel kijken welke conclusie ik hieraan kan verbinden.

TL3A – onderzoeksgroep 1

Bij onderzoeksgroep 1 scoorde bij de voormeting nog een groot aantal leerlingen X (slecht) en ! (matig) op T2- en I-niveau. De leerlingen beschikten toen dus onvoldoende over de vaardigheden die men nodig had voor T2- en I-vragen. Bij de nameting scoorde een veel lager aantal leerlingen X of !; het aantal leerlingen die nog onvoldoende over de hogere vaardigheden beschikken is dus verminderd. Het aantal leerlingen dat V scoorde bij de voormeting is op T2-niveau gelijk gebleven, maar op I-niveau is dit aantal verdubbeld. Het aantal leerlingen dat V+ scoorde is op beide niveaus toegenomen in deze klas.

Hieruit kan ik concluderen dat er een vooruitgang bij deze klas is te zien bij de natmeting ten opzichte van de voormeting.

Het structureel oefenen heeft bij deze klas dus geholpen, leerlingen scoren nu beter op T2- en I-niveau. De groei bij deze klas is voldoende.

TL3D – onderzoeksgroep 2

Bij de voormeting scoorde nog een groot gedeelte van de klas X op beide niveaus. Bij de nameting scoorde er geen enkele leerling meer X op beide niveaus, hier is dus een vooruitgang te zien. Bij de voormeting scoorde nog veel leerlingen ! op beide niveaus. Bij de nameting is te zien dat dit met meer dan de helft is gedaald. Ook hier is dus een vooruitgang te zien. Bij de voormeting scoorde op T2-niveau al een groot deel van de klas V, maar op I-niveau scoorde nog maar weinig leerlingen V. Op T2-niveau is het aantal leerlingen alleen maar nog groter geworden en op I-niveau is dit zelfs vier keer zo groot geworden. Op T2-niveau is het aantal leerlingen dat V+ scoorde met meer dan de helft gestegen bij de nameting.

Bij deze klas is een duidelijke vooruitgang te zien. Er is geen enkele leerling meer die nog onvoldoende over de vaardigheden beschikt die men nodig heeft voor T2- en I-niveau. Het aantal leerlingen dat V of V+ scoorde is dus alleen maar toegenomen. Het structureel oefenen heeft met deze klas ook een duidelijk effect gehad. De groei bij deze klas is voldoende.

TL3B – controlegroep

Bij beide niveaus scoorde bij de voormeting een groot gedeelte van de klas nog X. Bij de nameting scoorde op T2-niveau geen enkele leerling meer X; dit is dus een vooruitgang. Op I-niveau echter is het aantal leerlingen dat X scoorde toegenomen. Er zijn dus meer leerlingen die onvoldoende over de vaardigheden beschikken die zij nodig hebben voor vragen op I-niveau.

Het aantal leerlingen dat ! scoorde is op beide niveaus bij de nameting afgenomen. Bij de voormeting scoorde geen enkele leerling V of V+ op T2- niveau. Bij de nameting scoorde meer dan de helft van de klas V of V+, dit is dus een vooruitgang bij de klas. Op I-niveau is het deel dat V scoorde ook groter geworden, maar het aantal leerlingen dat V+ scoorde is afgenomen.

Bij deze klas is geen duidelijke vooruitgang te zien. Bij T2 heeft de klas wel een vooruitgang geboekt, net als de andere twee klassen. Maar op I-niveau is er geen vooruitgang te zien. Meer leerlingen scoren X op I-niveau en minder leerlingen scoren V+. Bij deze klas kun je wel in de resultaten terug zien dat zij niet structureel hebben geoefend. Zij hebben vooral moeite met de vragen op I-niveau. Dit waren vooral vragen waarbij een spotprent moest worden geanalyseerd. Zij hebben niet geoefend met de spotprentwijzer en dit is terug te zien in de resultaten. De groei van deze klas is op T2-niveau wel voldoende, maar op I-niveau is de groei onvoldoende.

Bij mijn praktijkonderzoek heb ik vooral gekeken naar:

- ❖ De verschillen tussen de voor- en nameting bij de klassen waarbij ik wel structureel heb geoefend
- ❖ De verschillen tussen de klassen waarbij ik wel heb geoefend en waarbij ik niet heb geoefend bij de voor- en nameting.

De verschillen tussen de voor- en nameting bij de klassen waarbij ik wel structureel heb geoefend:

Dit waren TL3A en TL3D. Bij beide klassen is een duidelijke vooruitgang te zien. Er is bij de nameting bij TL3A te zien dat het aantal leerlingen dat onvoldoende over de vaardigheden beschikt die zij nodig hebben voor T2 -en I-niveau is gedaald. Bij TL3D is er zelfs geen enkele leerlingen meer die hier onvoldoende over beschikt. Bij beide klassen is te zien dat het aantal leerlingen dat V of V+ scoorde alleen maar is toegenomen bij de nameting. Ik kan hier dus uit afleiden dat de leerlingen betere resultaten hebben als je kijkt naar T2 -en I-niveau. De groei bij beide klassen is voldoende. Beide klassen zijn er op vooruitgegaan en minder leerlingen scoren onvoldoende of matig op beide niveaus.

De verschillen tussen klassen waarbij ik wel structureel heb geoefend en waarbij ik niet structureel heb geoefend:

Zoals ik hierboven heb beschreven zijn de onderzoeksgroepen beide vooruitgegaan op T2-en I-niveau.

De controlegroep, TL3D is op T2 ook vooruitgegaan. Echter op I-niveau is deze klas niet vooruitgegaan. Het aantal leerlingen dat onvoldoende over de vaardigheden beschikt die zij nodig hebben voor T2- en I-niveau is zelfs toegenomen.

Op T2-niveau zijn alle drie de klassen dus vooruitgegaan. Hieruit kan ik dus niet afleiden dat het structureel oefenen met leerlingen ervoor heeft gezorgd dat de leerlingen in de onderzoeksgroepen betere resultaten kregen hierdoor, aangezien leerlingen die niet hebben geoefend ook vooruit zijn gegaan op T2-niveau.

Op I-niveau zijn de twee onderzoeksgroepen vooruitgegaan, maar de controlegroep is niet vooruitgegaan. Bij de I-vragen ging het vooral om vragen die betrekking hadden op spotprenten. Leerlingen uit de onderzoeksgroepen hebben dit vaak geoefend met behulp van de spotprentwijzer. Leerlingen uit de controlegroep hebben dit alleen maar geoefend met behulp van de schoolmethode. Ik kan hier dus uit afleiden dat leerlingen uit de onderzoeksgroep baat hebben gehad bij het structureel oefenen en dat dit ook terug is te zien in de resultaten en ook in vergelijking met de controlegroep.

Hoofdvraag:

Hoe kunnen docenten het verklaren en beeldvormen als wezenlijke onderdelen van historisch denken structureel met leerlingen uit vmbo 3 oefenen zodat er voldoende groei kan worden gerealiseerd in deze twee redeneerwijzen?

Zoals uit de deelvragen naar voren is gekomen, is het nodig om structureel te oefenen met leerlingen, aangezien historisch denken aan de hand van de methode niet genoeg wordt geoefend. Leerlingen zullen aan het einde van hun schoolloopbaan niet voldoende over de vaardigheden beschikken die zij nodig hebben voor historisch denken als zij alleen werken met de schoolmethode.

Docenten zullen dus zelf materialen moeten ontwikkelen, waarbij het historisch denken wordt geoefend. Denk hierbij dus aan bijvoorbeeld de spotprentwijzer en fotoanalyse die ik zelf heb ontwikkeld. Leerlingen krijgen een handvat aangereikt waarmee zij spotprenten en historische foto's gemakkelijker kunnen analyseren en interpreteren. Daarnaast is het van belang dat dit wel structureel gebeurt. De docent hoeft niet iedere week met een bronnenboekje te werken, maar kan ook tijdens zijn lessen gebruik maken van een PowerPoint met bronnen.

Er kan worden afgewisseld tussen klassikaal werken, groepswork of zelfstandig werken. In het begin is het verstandig om klassikaal te werken, vooral als het structureel oefenen nieuw is voor de leerlingen. De leerlingen weten door het klassikaal oefenen wat van hen wordt verwacht en hebben nog steun van de rest van de klas en van de docent. Daarna kunnen zij in groepjes of in tweetallen oefenen. Het belang hiervan is wel dat de leerling het uiteindelijk zelfstandig kan. Vlak voor een toets is het dus verstandig om de leerlingen zelfstandig beeldbronnen te laten analyseren en interpreteren. Op deze manier weet de docent waar de leerling staat, maar ook de leerling zelf weet waar hij/zij nog moeite mee heeft.

De docent kan eerst beginnen met makkelijke bronnen, hiermee bedoel ik beeldbronnen met geen of nauwelijks symbolische betekenissen, kritische of ironische opmerkingen. Deze zijn namelijk voor de leerling meestal het moeilijkst te doorzien. Als er wordt begonnen met makkelijke bronnen, kunnen de leerlingen de vaardigheden hiermee oefenen en als er dan een lastigere bron aan hen wordt gegeven kunnen ze de geoefend vaardigheden hier ook bij gebruiken.

§5.2 Interpretatie en verklaring van resultaten gerelateerd aan literatuur

In de literatuur worden verklaren en beeldvormen als de moeilijkste aspecten van historisch beeldvormen beschreven. Volgens de literatuur is dit een vaardigheid waar leerlingen de meeste moeite mee hebben. Uit mijn onderzoek blijkt dat in de door mij onderzochte schoolmethodes deze complexere vormen van historisch denken te weinig aan bod komen. Hier zal dus door docenten extra in moeten worden geïnvesteerd.

Daarnaast geeft de literatuur aan dat het veel tijd en oefenmomenten zal kosten voordat er voldoende groei te zien zal zijn bij leerlingen bij het historisch denken, en dan met name bij verklaren en beeldvormen. Uit mijn onderzoek is gebleken dat in de beperkte tijd waarin ik dit onderzoek heb uitgevoerd, leerlingen toch vooruit zijn gegaan. Zij zijn sterker geworden in verklaren en beeldvormen.

§5.3 Opbrengsten en aanbevelingen voor de schoolpraktijk

Uit mijn onderzoek is gebleken dat de door mij onderzochte schoolmethodes te weinig aandacht besteden aan de complexere onderdelen van historisch denken. De vragen die de schoolmethodes stellen zijn vooral gericht op reproductie (R) en het laagste niveau van toepassen (T1). Er zijn maar enkele vragen per paragraaf die gericht zijn op het hogere niveau van toepassen (T2) of inzicht (I). Historisch denken wordt vooral getoetst bij deze laatste twee niveaus. Het is dus aan de docent om zelf materiaal te ontwikkelen om het historisch denken te oefenen. De spotprentwijzer en de fotoanalyse die ik voor dit onderzoek heb ontwikkeld zijn hier goede voorbeelden van. Hiermee oefenen de leerlingen het analyseren en interpreteren van spotprenten en historische foto's. Dit is iets waar leerlingen vaak nog moeite mee hebben, maar deze twee hulpmiddelen kunnen hen hierbij ondersteunen. Leerlingen kunnen hier structureel mee oefenen en kunnen dit naderhand op elke spotprent of historische foto toepassen.

Mijn aanbeveling voor de schoolpraktijk is dan ook dat docenten zelf materiaal gaan ontwikkelen, naast de gebruikte schoolmethode. Het is wel veel extra werk voor de docent, maar het is uiteindelijk wel terug te zien in de resultaten van de leerlingen. Leerlingen worden in het eindexamen ook getoetst op historisch denken dus het is van belang hier zo vroeg mogelijk mee te beginnen. In de brugklas kan hier al mee worden begonnen. In de brugklas zou men bijvoorbeeld kunnen beginnen met makkelijke spotprenten. Hiermee bedoel ik spotprenten met minder symbolische betekenissen en waar minder ironie of kritiek in zit verwerkt. Daarnaast zou men in de brugklas ook kunnen beginnen met de andere twee redeneerwijzen van historisch denken, ordenen en verzamelen. Deze zijn voor leerlingen meestal makkelijker dan verklaren en beeldvormen. Ik ben er van overtuigd dat leerlingen uiteindelijk door het structureel oefenen door de jaren heen beter zullen scoren op de onderdelen die betrekking hebben op het verklaren en beeldvormen.

§5.4 Verbeterpunten voor het onderzoek

Ik heb mijn onderzoek in een beperkte tijd moeten, gedurende zes maanden, uitvoeren. Het onderzoek zou kunnen worden verbeterd door de volgende zaken:

- ❖ Grootschaliger onderzoek → Denk hier bij aan uitbreiding van de onderzoeksgroepen en controlegroepen. Daarnaast zou het onderzoek ook kunnen worden uitgevoerd binnen 1 t/m 4 vmbo in plaats van alleen bij 3-vmbo.
- ❖ Ook andere schoolniveaus betrekken binnen het onderzoek → Het onderzoek zou dus niet alleen moeten worden uitgevoerd binnen het vmbo, maar ook binnen Havo en Vwo.
- ❖ De duur van het onderzoek verlengen → Het onderzoek zou bijvoorbeeld minimaal vier jaar moeten duren als het onderzoek binnen de leerjaren 1 t/m 4 van het vmbo wordt gedaan. Wordt het onderzoek binnen Havo of Vwo gedaan, zou het onderzoek vijf of zes jaar duren.

Voor mijn onderzoek heb ik de laatste maand voor de nameting zelf niet structureel kunnen oefenen met de leerlingen. Doordat mijn stage eind maart was afgelopen en het volgende proefwerk pas eind april was, heeft de nieuwe LIO stagiaire, Niels van Bun, dit overgenomen. Ik heb hem van te voren wel goed geïnstrueerd en hij heeft alles ook goed uitgevoerd. Het onderzoek zou wel verbeterd kunnen worden als ik het zelf had gedaan, zodat ik ook precies wist waar de laatste maand de valkuilen voor de leerlingen zaten en welke moeilijkheden zij hadden. Hier had ik dan extra op kunnen inspelen met het structureel oefenen. Dit neemt echter niet weg dat de andere LIO stagiaire mijn onderzoek verder goed heeft uitgevoerd, wat de resultaten niet heeft beïnvloed.

§5.5 Suggesties voor vervolgonderzoek

Een suggestie voor het vervolgonderzoek zou kunnen zijn om ook te kijken naar de andere redeneerwijzen van historisch denken, ordenen en verzamelen. Zoals ik hierboven ook al heb beschreven zou men bijvoorbeeld in de brugklas en het tweede leerjaar kunnen beginnen met het structureel oefenen van deze twee redeneerwijzen. In het derde en vierde jaar kan men zich richten op verklaren en beeldvormen. Dit zou wel een vervolgonderzoek zijn wat minimaal vier jaar zou moeten duren, voordat men de resultaten kan bekijken van een leerjaar. Daarnaast zou men in een vervolgonderzoek kunnen kijken naar andere werkvormen waarbij historisch denken kan worden geoefend. Ik heb mij in dit onderzoek vooral gericht op het maken van extra opdrachten, een spotprentwijzer en een fotoanalyse. Men zou bijvoorbeeld kunnen kijken hoe dit werkt bij groepsopdrachten of onderzoeksoopdrachten voor leerlingen. De laatste suggestie voor vervolgonderzoek zou zijn dat er meerdere schoolmethodes moeten worden onderzocht. Ik heb tijdens mijn onderzoek twee schoolmethodes onderzocht. Voor betrouwbaarder en uitgebreider onderzoek zou men alle schoolmethodes die op middelbare scholen worden gebruikt moeten onderzoeken.

Literatuurlijst

- Aardema, A. (2012). Dwing leerlingen om echt te kijken. Een kritische benadering van historische foto's als bron. *Kleio*, 4.
- Bosch, B. v. (2002). *Nostalgie en historisch besef*. Opgehaald van Historisch huis: <http://www.historischhuis.nl/HistBesef/HHbesef6.html>
- Boxtel, J. v. (2007). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' Reasoning about the past. *Springer Science*, 87-103.
- Jeisman, K. (1992). In K. Bergman, *Handbuch der geschichtedidaktiek* (p. 43).
- Jongejans, W. S. (2006). *Memo Vmbo 3+4, module 6 De Koude Oorlog*. Malmberg.
- Lee, P. (2006). Understandig History. In P. Seixas, *Theorizin historical counsciousness* (pp. 129 - 164). Toronto: University press, Toronto.
- Lelieveld, J. (2005). *Sfinx 3+4 Vmbo*. ThiemeMeulenhoff.
- Riessen, M. v., Rovers, F., & Wilschut, A. (2008). *Oriëntatie op geschiedenis*. Assen: Van Gorcum.
- Rooij, C. d. (2001). *De samenhang in de programma's geschiedenis: Algemene verantwoording en toelichting*.
- Rüsen, J. (1998). *Historisches lernen*. Köln: Verlag Böhlau.
- Scheffer, P. (2000, januari 29). Het multiculturele drama. *NRC*, pp. 1-3.
- Straaten, D. C. van, (2012). *Historisch denken*. Assen: Van Gorcum.
- Veldhuis-Meester, C. R. (2005). Loods je leerling door politieke cartoons. *Kleio*, 6.
- Wilschut, A. (1993). De structuurbegrippen verklaard. *Kleio*.
- Wilschut, A. (1998). De grammatica van het geschiedbeeld. *Kaf van het koren - vaardigheden en historische kennis*. Brussel: Katholieke universiteit Brussel.
- Wilschut, A. (2002). Historisch besef als onderwijsdoel. *Nieuwste tijd*, 2.
- Wilschut, A. (2011). Zinnvolle en leerbare geschiedenis. In P. M. B. Biliet, *Het verleden in het heden* (pp. 40 -70). Gent: Academia press.
- Wilschut, A. (2013). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Bussum: Coutinho.
- Wilschut, A. (2014, april 11). LIO dag. *Zijn we op de goede weg met de tien tijdvakken?* Nijmegen.

Wineburg, S. (2000). Historical thinking and other unnatural acts. In S. Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching in the Past*. (pp. 6 - 27). Philadelphia : University press, Philadelphia .

Bijlagen

A. 10 tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten

10 tijdvakken:

1. De tijd van jagers en verzamelaars
2. Tijd van Grieken en Romeinen
3. Tijd van monniken en ridders
4. Tijd van steden en staten
5. Tijd van ontdekkers en hervormers
6. Tijd van regenten en vorsten
7. Tijd van pruiken en revoluties
8. Tijd van burgers en stoommachines
9. Tijd van de wereldoorlogen
10. Tijd van de televisie en computer

49 kenmerkende aspecten:

- 01 De levenswijze van jagers en verzamelaars
- 02 Het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen
- 03 Het ontstaan van de eerste stedelijke gemeenschappen
- 04 a De ontwikkeling van wetenschappelijk denken
b en de ontwikkeling van het denken over burgerschap en politiek in de Griekse stadstaat
- 05 De klassieke vormtaal van de Grieks-Romeinse cultuur
- 06 a De groei van het Romeinse imperium,
b waardoor de Grieks-Romeinse cultuur zich in Europa verspreidde
- 07 a De confrontatie tussen de Grieks-Romeinse cultuur
b en de Germaanse cultuur van Noordwest-Europa
- 08 De ontwikkeling van het Jodendom en het christendom als de eerste monotheïstische godsdiensten
- 09 De verspreiding van het christendom in geheel Europa
- 10 Het ontstaan en de verspreiding van de islam
- 11 De vrijwel volledige vervanging in West-Europa van de agrarisch-urbane cultuur door een zelfvoorzienende agrarische cultuur, georganiseerd via hofstelsel en horigheid
- 12 Het ontstaan van feodale verhoudingen in het bestuur
- 13 De opkomst van handel en ambacht die de basis legde voor het herleven van een agrarisch-urbane samenleving
- 14 a Opkomst van de stedelijke burgerij en
b de toenemende zelf-standigheid van steden
- 15 Het conflict in de christelijke wereld over de vraag de wereldlijke of de geestelijke macht het primaat behoorde te hebben
- 16 De expansie van de christelijke wereld naar buiten toe, onder andere in de vorm van de Kruistochten
- 17 Het begin van staatsvorming en centralisatie
- 18 Het begin van de Europese overzeese expansie

- 19 a Het veranderende mens- en wereldbeeld van de Renaissance
b en het begin van een nieuwe wetenschappelijke belangstelling
- 20 Een hernieuwde oriëntatie op het erfgoed van de klassieke Oudheid
- 21 De protestantse reformatie die splitsing van de christelijke kerk in West-Europa tot gevolg had
- 22 Het conflict in de Nederlanden dat resulteerde in de stichting van een Nederlandse staat
- 23 Het streven van vorsten naar absolute macht
- 24 De bijzondere plaats in staatkundig opzicht en de bloei in economisch en cultureel opzicht van de Nederlandse Republiek
- 25 Wereldwijde handelscontacten, handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie
- 26 De Wetenschappelijke Revolutie
- 27 Rationeel optimisme en een 'verlicht denken' dat werd toegepast op alle terreinen van de samenleving: godsdienst, politiek, economie en sociale verhoudingen.
- 28 Voortbestaan van het Ancien Régime met pogingen om het vorstelijk bestuur eigentijdse verlichte wijze vorm te geven (verlicht absolutisme).
- 29 a Uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën
b en de daarmee verbonden trans-Atlantische slavenhandel en de opkomst van het abolitionisme
- 30 De democratische revoluties in westerse landen met als gevolg discussies over grondwetten, grondrechten en staatsburgerschap
- 31 De opkomst van de politiek-maatschappelijke stromingen nationalisme, liberalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme
- 32 Voortschrijdende democratisering met deelname van steeds meer mannen en uiteindelijk ook vrouwen aan het politiek proces
- 33 De Industriële Revolutie die in de westerse wereld de basis legde voor een industriële samenleving
- 34 Discussies over de 'sociale kwestie'
- 35 De opkomst van emancipatiebewegingen
- 36 De moderne vorm van imperialisme die verband hield met de industrialisatie
- 37 a De rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen
b en vormen van massaorganisatie
- 38 Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën:
a communisme
b en fascisme/nationaalsocialisme
- 39 De crisis van het wereldkapitalisme
- 40 Het voeren van twee wereldoorlogen:
- 41 Racisme en discriminatie die leidden tot genocide, in het bijzonder op de Joden
- 42 De Duitse bezetting van Nederland

- 43 a Verwoestingen op niet eerder vertoonde schaal door
massavernietigingswapens
b en de betrokkenheid van de burgerbevolking bij oorlogvoering
- 44 Vormen van verzet tegen het West-Europese imperialisme
- 45 De dekolonisatie die een eind maakte aan de westerse hegemonie in de
wereld.
- 46 De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van
een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een
atoomoorlog.
- 47 De eenwording van Europa
- 48 De toenemende westerse welvaart die vanaf de jaren zestig
van de 20^{ste} eeuw aanleiding gaf- tot ingrijpende sociaal-culturele
veranderingsprocessen
- 49 De ontwikkeling van een pluriforme en multiculturele samenlevingen

B. Historische Canon van Nederland

1. Hunebedden ca. 3000 voor Christus
Vroege landbouwers
2. De Romeinse Limes 47-ca. 400
Op de grens van de Romeinse wereld
3. Willibrord 658-739
Verbreiding van het christendom
4. Karel de Grote 742-814
Keizer van het Avondland
5. Hebban olla vogala ca. 1100
Het Nederlands op schrift
6. Floris V 1254-1296
Een Hollandse graaf en ontevreden edelen
7. De Hanze 1356-ca. 1450
Handelssteden in de Lage Landen
8. Erasmus 1469?-1536
Een internationaal humanist
9. Karel V 1500-1558
De Nederlanden als bestuurlijke eenheid
10. De Beeldenstorm 1566
Godsdienststrijd
11. Willem van Oranje 1533-1584
Van rebelse edelman tot 'vader des vaderlands'
12. De Republiek 1588-1795
Een staatkundig unicum
13. De Verenigde Oostindische Compagnie 1602-1799
Overzeese expansie
14. De Beemster 1612
Nederland en het water
15. De grachtengordel 1613-1662
Stadsuitbreidingen in de zeventiende eeuw
16. Hugo de Groot 1583-1645
Pionier van het moderne volkenrecht
17. De Statenbijbel 1637
Het boek der boeken
18. Rembrandt 1606?-1669
De grote schilders
19. De Atlas Major van Blaeu 1662
De wereld in kaart
20. Michiel de Ruyter 1607-1676
Zeehelden en de brede armslag van de Republiek
21. Christiaan Huygens 1629-1695
Wetenschap in de Gouden Eeuw
22. Spinoza 1632-1677
Op zoek naar de waarheid

- 23.Slavernij ca. 1637-1863
Mensenhandel en gedwongen arbeid in de Nieuwe Wereld
- 24.Buitenhuizen 17e en 18e eeuw
Rijk wonen buiten de stad
- 25.Eise Eisinga 1744-1828
De Verlichting in Nederland
- 26.De patriotten 1780-1795
Crisis in de Republiek
- 27.Napoleon Bonaparte 1769-1821
De Franse tijd
- 28.Koning Willem I 1772-1843
Het koninkrijk van Nederland en België
- 29.De eerste spoorlijn 1839
De versnelling
- 30.De Grondwet 1848
De belangrijkste wet van een staat
- 31.Max Havelaar 1860
Aanklacht tegen wantoestanden in Indië
- 32.Verzet tegen kinderarbeid 19e eeuw
De werkplaats uit, de school in
- 33.Vincent van Gogh 1853-1890
De moderne kunstenaar
- 34.Aletta Jacobs 1854-1929
Vrouwenemancipatie
- 35.De Eerste Wereldoorlog 1914-1918
Oorlog en neutraliteit
- 36.De Stijl 1917-1931
Revolutie in vormgeving
- 37.De crisisjaren 1929-1940
Samenleving in depressie
- 38.De Tweede Wereldoorlog 1940-1945
Bezetting en bevrijding
- 39.Anne Frank 1929-1945
Jodenvervolging
- 40.Indonesië 1945-1949
Een kolonie vecht zich vrij
- 41.Willem Drees 1886-1988
De verzorgingsstaat
- 42.De watersnood 1 februari 1953
De dreiging van het water
- 43.De televisie vanaf 1948
De doorbraak van een massamedium
- 44.Haven van Rotterdam vanaf ca. 1880
Poort naar de wereld

- 45.Annie M.G. Schmidt 1911-1995
Tegendraads in een burgerlijk land
- 46.Suriname en de Nederlandse Antillen vanaf 1945
Dekolonisatie van de West
- 47.Srebrenica 1995
De dilemma's van vredeshandhaving
- 48.Veelkleurig Nederland vanaf 1945
De multiculturele maatschappij
- 49.De gasbel 1959-2030?
Een eindige schat
- 50.Europa vanaf 1945
Nederlanders en Europeanen

Proefwerk geschiedenis BT3 Paragraaf 1 t/m 10 – Indonesië Periode 2, december 2013

Lees dit eerst !!!!!

De vragen in dit proefwerk zijn ingedeeld volgens RTTI, er zijn dus verschillende soorten vragen:

R= reproductie. Echt leerwerk, er wordt letterlijk gevraagd naar zaken uit het boek.

T1= Toepassing. (Al eerder geoefend in de les). Er wordt gevraagd naar kennis toe te passen, bijvoorbeeld op een bron of schema

T2= Toepassing (Nog niet geoefend). Hetzelfde als T1 alleen dan met bijvoorbeeld een bron die je nog niet eerder gezien hebt.

I= Inzicht. Vragen waarbij je goed n moet denken, je moet je bijvoorbeeld inleven in een situatie of iets beargumenteren. Deze vragen zijn van de moeilijkste soort en zitten maar een paar keer in het proefwerk.

Bij elke vraag staat welke soort vraag het is, dit kan je helpen met het vinden van het antwoord. Je weet zo wat er van je wordt verwacht.

Toegestane materialen:

- Schrijfgerei, liniaal, geo-driehoek
- Proefwerkblaadjes
- Deze opgaven.

Dit proefwerk bestaat uit 28 vragen

In totaal zijn er 74 punten te behalen, bij de vragen staat vermeld hoeveel punten je kunt verdienen.

Heel veel succes!!

Meerkeuze vragen

Voor elke meerkeuze vraag kun je 1 punt behalen. Schrijf de antwoorden in hoofdletters, dus: A-B-C of D.

1. De VOC kreeg van de Staten-Generaal in 1602 het monopolie op de vaart en handel met gebieden ten oosten van Kaap de Goede Hoop. Wat wordt hiermee bedoeld? (R)

- A. Al het geld dat met handel in Azië verdiend werd, moest aan de Staten-Generaal worden gegeven
- B. Alle mensen die in Aziatische landen woonden waren voortaan Nederlander
- C. Allen de VOC mocht handel drijven ten oosten van Kaap de Goede Hoop
- D. Alles ten oosten van Kaap de Goede Hoop was voortaan Nederlands koloniaal gebied.

2. Welke uitspraak is waar? (R)

- A. In 1798 bedacht Gouverneur-Generaal Van den Bosch het cultuurstelsel
- B. Het dualistisch bestuursstelsel hield in dat Nederlanders en Indonesiërs allebei evenveel invloed hadden in het bestuur
- C. Het Batig Slot was de winst die de VOC had gemaakt in 1831
- D. Door het cultuurstelsel kwam Nederland aan gratis koffie, tabak en suiker.

3. Welke uitspraak is niet waar? (R)

- A. De delen van de grond die de Indische boeren voor de Nederlanders moesten gebruiken noemen we cultuurprocenten
- B. Tijdens het cultuurstelsel zorgden inlandse vorsten ervoor dat ze zelf ook een groot deel van de winst kregen
- C. Door de komst van de suikerfabrieken in Nederlands-Indië kregen veel van de boeren daar slechtere grond.

4. Het cultuurstelsel werd niet alleen om economische redenen afgeschaft. Uit welke bron blijkt dat? (I)

- A. Bron 1
- B. Bron 2
- C. Bron 3
- D. Bron 4.

5. Wat was de oorzaak van de agrarische wet van 1870? (R)

- A. De winsten van het cultuurstelsel liepen terug
- B. De Koelies hadden een zwaar leven
- C. Men vond dat de Javanen werden uitgebuit.

6. Welke uitspraak over bron 5 is niet waar? (T2)

- A. Je ziet planters die koffie aan het bewerken zijn terwijl de Gouverneur-Generaal en zijn resident toezicht houden
- B. De planters in Indonesië moesten hard werken onder slechte omstandigheden
- C. Koelies hadden een rijk en luxe leven en hoefden eigenlijk alleen te kijken hoe het geld voor hen werd verdiend
- D. De tegenstelling tussen planters en koelies zijn op deze foto erg zichtbaar.

7. Wat was geen reden voor Nederland om oorlog te gaan voeren tegen Atjeh in 1873? (R)

- A. Men wilde Atjeh veroveren voor de peperplanten
- B. Men wilde de handel beschermen tegen piraterij
- C. De Nederlanders wilden meer gebieden bezitten
- D. Men wilde het 'barbaarse volk' overheersen.

8. Nederland was in de 19^e eeuw imperialistisch. Hoe uitte dit zich in Nederlands-Indië? (T1)

- A. Inheemse volken werden naar andere eilanden overgebracht
- B. Er werden lokale vorsten omgekocht
- C. Er werden gebieden veroverd en gepacificeerd
- D. Inheemse vorsten werden aangemoedigd zelf alle zaken te regelen

9. Kijk naar bron 6. Op deze foto zie je een gevolg van? (T2)

- A. De ethische politiek
- B. Het imperialisme
- C. Het nationalisme
- D. Het cultuurstelsel

10. Lees de uitspraken:

I. Soekarno had gestudeerd en geleerd over democratie en vrijheid, daarom richtte hij in Indonesië de PKI op.

II. De petitie van Soetardjo was een voorstel waarin werd gevraagd de Indonesiërs iets meer zelfstandigheid te geven.

Welke van deze uitspraken is/zijn waar of niet waar? (R)

- A. Alleen I is waar
- B. Alleen II is waar
- C. I en II zijn waar
- D. I en II zijn niet waar.

11. Lees bron 7 en 8. Met welke uitspraak zal een Indonesische nationalist het rond 1930 eens zijn geweest en waarom? (T2)

- A. Met bron 7, want daaruit blijkt dat Nederland nog lange tijd bereid is hulp te geven aan Indonesië
- B. Met bron 7, want daarin wordt de mogelijkheid genoemd dat Indonesië zelfstandig kan worden
- C. Met bron 8, want de nationalisten waren bang dat de economische schade zou oplopen bij volledig zelfbestuur
- D. Met bron 8, want de nationalisten waren er van overtuigd dat ze onafhankelijk zouden worden, met of zonder geweld.

12. Welke partij in Indonesië streefde naar een communistische regering door in opstand te komen in 1926? (R)

- A. PKI
- B. PNI
- C. Sarekat Islam
- D. KNIL

13. Welke uitspraak is waar over de Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië? (R)

- A. Japan had in januari 1942 het KNIL verslagen
- B. Alle Nederlanders werden door Japanners vermoord
- C. De Japanners gaven de nationalisten militaire training
- D. Nederlanders werden opgesloten in kampen.

Open vragen

Lees de open vragen goed door. Geef uitleg bij de vraag als hier om wordt gevraagd, anders loop je punten mis!!!

14.

- A. De Europeanen wilden graag specerijen hebben uit Azië. Wat zijn specerijen (1 punt) (R)
- B. Geef drie voorbeelden van specerijen (3 punten) (R)
- C. Waarom werden in de 14^e eeuw specerijen bijna onbetaalbaar voor de Europeanen? (2 punten) (T1)

15. Vul de onderstaande zinnen in. Schrijf alleen het antwoord op je proefwerkblaadje (3 punten) (R)

In werd de VOC opgericht. De afkorting VOC staat voor

De VOC had als enige Nederlandse onderneming het recht om naar Azië te varen en daar te handelen, dit noemen we.....

16.

- A. Wanneer en door wie werd het cultuurstelsel ingevoerd? (1punt) (R)
- B. Om welke reden werd het cultuurstelsel ingevoerd (2 punten) (R)
- C. Leg in je eigen woorden uit wat het cultuurstelsel inhield (2 punten) (R)

17. Voor –en nadelen van het cultuurstelsel

- A. Welke voordelen had het cultuurstelsel voor de Nederlanders? Noem er minimaal twee. (2 punten) (R)
- B. Welke voordelen had het cultuurstelsel voor de inlandse vorsten? Noem er minimaal twee. (2 punten) (R)
- C. Welk voordeel had het cultuurstelsel voor de Indonesische boeren? (1 punt) (R)
- D. Welke nadelen had het cultuurstelsel voor de Indonesische boeren? (3 punten) (R)

18. Leg in je eigen woorden uit wat het dualistische bestuursstelsel inhield. (2 punten) (R)

19. Leg uit waarom de invoering van de suikerwet en de agrarische wet zorgde voor het verdwijnen van het cultuurstelsel (2 punten) (T2)

20. Particuliere ondernemers die naar Indonesië gingen om een bedrijf op te starten hadden twee grote problemen. Een van die problemen was het verzet van de plaatselijke bevolking.

A. Om het verzet van de plaatselijke bevolking te voorkomen werd het KNIL ingezet. Waar staat de afkorting KNIL voor? (1 punt) (R)

B. Wat was het andere probleem waar de particuliere ondernemers mee te maken kregen? (1 punt) (R)

C. Welke oplossing werd er bedacht voor dit probleem? Leg uit waarom die een goede oplossing was voor de particuliere ondernemers. (2 punten) (T2)

21. Vul de onderstaande zinnen in. Schrijf alleen het antwoord op je proefwerkblaadje (2 punten) (R)

Vanaf 1870 was er een soort wedstrijd ontstaan tussen Europese landen. Elk land probeerde zoveel mogelijk land in Azië en Afrika te veroveren. Deze tijd noemen we ook wel de tijd van het
Het willen veroveren van zoveel mogelijk grondgebied had ook te maken met de, die rond deze tijd in Europa was begonnen. In de kolonies waren namelijk goedkope grondstoffen te vinden.

22. In 1873 kwam Nederland in oorlog met Atjeh. Er werd een, voor de Nederlanders nieuwe techniek tijdens de oorlog gebruikt.

A. Hoe noemen we het soort oorlog dat door Atjeh werd gebruikt? (1 punt) (R)

B. Welke verwijt maakt de bevolking van Atjeh de Nederlanders vandaag de dag nog steeds? (1 punt) (R)

23. Rond 1900 veranderde de politiek van Nederland ten opzichte van Indonesië.

A. Veel mensen vonden dat Nederland een ereschuld had. Leg in je eigen woorden uit wat hiermee wordt bedoeld. (2 punten) (R)

B. De Nederlanders moesten zich gaan inzetten voor het beter welzijn van de Indonesiërs. Hoe noemen we deze nieuwe vorm van politiek die de Nederlanders gingen voeren? (1 punt) (T1)

C. Leg in je eigen woorden uit wat er wordt bedoeld met de voorgedijgedachte (2 punten) (R)

24. Op welke drie gebieden moest er volgende de Nederlanders iets veranderen bij het voeren van de nieuwe politiek? (3 punten) (R)

25. Zorgde de oprichting van de volksraad voor meer invloed voor Indonesiërs op het bestuur? Leg je antwoord uit. (2 punten) (I)

26. In Indonesië begon aan het eind van de 20^e eeuw het nationalisme te ontwikkelen.

- A. Leg in je eigen woorden uit wat nationalisme is. (1 punt) (R)
- B. Geef twee redenen waardoor het nationalisme in Indonesië steeds sterker werd (2 punten) (T1)
- C. Welke drie nationalistische partijen werden er opgericht in Indonesië? (3 punten) (R)

27. Zet de onderstaande begrippen in de juiste volgorde van tijd. Begin bij de gebeurtenis die het eerst plaatsvond. Neem alleen de letters over op je proefwerkblaadje (6 punten) (R)

- A. Modern imperialisme
- B. VOC
- C. Contractarbeid
- D. Ethische politiek
- E. Cultuurstelsel
- F. Nationalisme

28. Leg de onderstaande begrippen in je eigen woorden uit. Schrijf ook het begrip zelf op. (5 punten) (R)

- A. Batig Slot
- B. Cultuurprocenten
- C. Plantloon
- D. Pacificatie
- E. Contractarbeid

Bronnen proefwerk Indonesië BT3 (periode 2, december 2013)

Bron 1:

De liberale tegenstanders van het cultuurstelsel waren niet begaan met het lot van de massa's Indonesische boeren op Java, die afgestompt waren en gebukt gingen onder het juk van het stelsel. Zij waren meer geïnteresseerd in het belang van het vrije ondernemerschap, het economische principe van de liberalen zelf.

Bron 2:

De totale opbrengst van het cultuurstelsel wordt later geschat op enkele miljarden euro's. Dit geld werd alleen maar uitgegeven in Nederland. Hiermee werden kanalen en havens gegraven, spoorwegen aangelegd en huurkazernes, bankgebouwen en buitenhuizen gebouwd.

Bron 3:

Eenzijds verplichtte de VOC elk Ambonees gezinshoofd tien kruidnagelboompjes te planten en te onderhouden. Anderzijds dwong de VOC de Ambonezen tot de zogenaamde Hongitochten. Dit waren militaire expedities naar andere eilanden om kruidnagelbomen om te hakken en te verbranden.

Bron 4:

Ik zal het tegen iedereen zeggen, ook tegen de Koning als ik hem wijs op de juwelen in zijn kroon. Ik zal het ook aan de Nederlanders zeggen, als ik ze wijs op hun kapitalen; die juwelen zijn gestolen, die kapitalen geroofd, uw welvaart is diefstal.

Bron 5:



Bron 6:



Bron 7:

Wij hebben driehonderd jaar in Nederlands-Indië gewerkt. Het zal nog wel driehonderd jaar duren voordat het land zelfstandig kan worden

Bron 8:

Wij zullen van Nederland geen volledig zelfbestuur krijgen want dan lopen de winsten gevaar. Maar het moment zal komen dat de vrijheidsdrang een hoogtepunt bereikt. Dan zal Nederland kunnen kiezen: Rustig weggaan of er worden uitgeworpen.

Bron 9:



Proefwerk geschiedenis BT3

Paragraaf 1 t/m 10 – Koude Oorlog

Periode 3, april 2014

Lees dit eerst !!!!!

De vragen in dit proefwerk zijn ingedeeld volgens RTTI, er zijn dus verschillende soorten vragen:

R= reproductie. Echt leerwerk, er wordt letterlijk gevraagd naar zaken uit het boek.

T1= Toepassing. (Al eerder geoefend in de les). Er wordt gevraagd naar kennis toe te passen, bijvoorbeeld op een bron of schema

T2= Toepassing (Nog niet geoefend). Hetzelfde als T1 alleen dan met bijvoorbeeld een bron die je nog niet eerder gezien hebt.

I= Inzicht. Vragen waarbij je goed n moet denken, je moet je bijvoorbeeld inleven in een situatie of iets beargumenteren. Deze vragen zijn van de moeilijkste soort en zitten maar een paar keer in het proefwerk.

Bij elke vraag staat welke soort vraag het is, dit kan je helpen met het vinden van het antwoord. Je weet zo wat er van je wordt verwacht.

Toegestane materialen:

- Schrijfgerei, liniaal, geo-driehoek
- Proefwerkblaadjes
- Deze opgaven.

Dit proefwerk bestaat uit 20 vragen

In totaal zijn er 48 punten te behalen, bij de vragen staat vermeld hoeveel punten je kunt verdienen.

Heel veel succes!!

1. Welke omschrijving past bij het begrip *Conferentie van Munchen*? (1 punt) (R)
 - A. Bijeenkomst van Duitsland, Frankrijk, Groot-Brittannië en Italië in 1938 waar werd besloten dat Duitsland een deel van Tsjechoslowakije kreeg
 - B. Overeenkomst die Willy Brandt sloot in 1963, West-Berlijners konden met een pasje een week lang op bezoek bij familie in Oost-Duitsland
 - C. De afsluiting van alle toegangswegen tot West-Berlijn door de Sovjet-Unie van juni 1948 tot mei 1949
 - D. Bijeenkomst van Groot-Brittannië, de VS, en de Sovjet-Unie in februari 1945 waarbij ze afspraken maakte over de verdeling van invloedssferen in Europa.

2. Welke omschrijving past bij het begrip *Conferentie van Jalta*? (1 punt) (R)
 - A. Bijeenkomst van Duitsland, Frankrijk, Groot-Brittannië en Italië in 1938 waar werd besloten dat Duitsland een deel van Tsjechoslowakije kreeg
 - B. Overeenkomst die Willy Brandt sloot in 1963, West-Berlijners konden met een pasje een week lang op bezoek bij familie in Oost-Duitsland
 - C. De afsluiting van alle toegangswegen tot West-Berlijn door de Sovjet-Unie van juni 1948 tot mei 1949
 - D. Bijeenkomst van Groot-Brittannië, de VS, en de Sovjet-Unie in februari 1945 waarbij ze afspraken maakte over de verdeling van invloedssferen in Europa.

3. Kijk naar bron 1; In welke periode hingen dit soort posters in de Verenigde staten? Leg je antwoord uit. (2 punten) (T2)

4. Na de Tweede Wereldoorlog hebben Groot-Brittannië en Frankrijk minder macht dan hiervoor. Ze hadden de Tweede Wereldoorlog echter wel gewonnen. Hoe kon het dan toch dat ze macht verloren? (Tip: Denk aan Nederlands-Indië) Leg je antwoord uit. (2 punten) (I)

5. Geef voor elke stelling aan of deze goed of fout is. (6 punten) (R)
 - A. Communisten wilden het kapitalisme bestrijden
 - B. In het communisme is vrijheid net zo belangrijk als gelijkheid
 - C. Een eenpartijstaat is een goed voorbeeld van democratie
 - D. In een democratie hebben de mensen zelfbeschikkingsrecht
 - E. In een vrijemarkteconomie bepaalt de overheid wat er moet worden gemaakt
 - F. In de jaren '50 werden sommige Amerikanen veroordeeld omdat ze communistisch zouden zijn.

6. Leg uit hoe de prijs van een product wordt bepaald in een vrijemarkteconomie. (2 punten) (T2)

7. Neem het schema over en vul alle onderstaande begrippen op de juiste plaats in. (6 punten) (R)

NAVO, Warshapact, VN, Bewapeningswedloop, Communisme, Kapitalisme

West	Beide	Oost

8. Bekijk bron 2: Leg de afbeelding uit. Gebruik in je antwoord het begrip Machtsevenwicht. (2 punten) (T2)

9. Leg het begrip Veiligheidsraad uit. (1 punt) (R)

10. De volgende vragen gaan over de Blokkade van Berlijn. Geef op elke vraag antwoord. (5 punten) (R)

A. Wie blokkeerde Berlijn?

B. Wat was het doel van de Blokkade?

C. Hoe kwam West-Berlijn aan eten tijdens de Blokkade?

D. Wie eindigde de Blokkade en waarom?

11. Waarom was de Sovjet-Unie niet bij met het Marshallplan? (2 punten) (I)

12. In 1949 kreeg West-Duitsland ene nieuwe naam. Wat was deze naam? (1 punt) (R)

13. Hoe zorgde Oost-Duitsland ervoor dat mensen niet het westen konden vluchten? Gebruik in je antwoord twee begrippen (2 punten) (R)

14. Welke omschrijving past bij het begrip pasjesovereenkomst. (1 punt) (R)

A. Oost-Berlijners konden met een speciaal pasje een week lang op bezoek bij familie in West-Berlijn

B. West-Berlijners konden met een speciaal pasje een week lang op bezoek bij familie in Oost-Berlijn

C. Oost-Duitsers konden met een speciaal pasje een week lang op bezoek bij familie in West-Duitsland

D. West-Duitsers konden met een speciaal pasje een week lang op bezoek bij familie in Oost-Duitsland

15. Leg uit hoe een regering meer macht kan krijgen door propaganda. (2 punten) (I)

16. Leg uit hoe de Stasi de samenleving controleerde, geef hiervan twee voorbeelden. (2 punten) (R)

17. Gorbatsjov zorgde voor het einde van de Koude Oorlog. Dit deed hij onder andere door Glasnost en Perestrojka. Leg deze stelling uit (2 punten) (T1)

18. Zet de onderstaande begrippen en gebeurtenissen in de juiste volgorde.
Begin bij de gebeurtenis die het eerst plaatsvond. (6 punten) (R)

- A. Blokkade van Berlijn
- B. Perestrojka
- C. Conferentie van Jalta
- D. Duitse eenwording
- E. Oprichting Verenigde Naties
- F. Val van de Berlijnse muur

20.

Bekijk bron 3; Leg de afbeelding uit. Gebruik in je antwoord het begrip Perestrojka. (2 punten) (T1)

Bronnen proefwerk Koude Oorlog (periode 3, april 2014)

Bron 1:

Vertaling;

Deze man is je VRIEND

Rus

Hij vecht voor VRIJHEID



Bron 2L

Rechts = Kennedy, president van de VS

Links = Chroestjov, president van de SU

H = waterstofbom



Bron 3:

Rechts = Honecker en de Communistische partij

Links = Perestrojka



E. Spotprentwijzer

Bij het vak geschiedenis zul je vaak in aanraking komen met spotprenten. We zullen hier de komende tijd veel mee gaan oefenen aan de hand van de onderstaande stappen.

Werk de stappen één voor één voor en beantwoord alle vragen bij iedere spotprent die je moet interpreteren.

Stap 1: Figuren en voorwerpen

- ❖ Wanneer is de spotprent gemaakt? Dit jaartal kan je helpen bij het in de tijd plaatsen van de spotprent.
- ❖ Welke figuren zie je op de spotprent?
- ❖ Wat zijn de uiterlijke kenmerken van de figuren?
- ❖ Wie of wat stellen de figuren voor?
- ❖ Wat doen de figuren?
- ❖ Welke voorwerpen zie je op de spotprent?
- ❖ Wat stellen de voorwerpen voor?
- ❖ Is er een symbolische betekenis bij deze voorwerpen?

Stap 2: Thema

- ❖ Op welke gebeurtenis uit de geschiedenis heeft deze gebeurtenis betrekking? Het gaat hierbij niet om een grote gebeurtenis, maar om een specifieke gebeurtenis.

Stap 3: De mening en boodschap van de maker.

- ❖ Hoe zijn de personen en of dieren afgebeeld? Negatief of positief?
- ❖ Hoe is het onderschrift bij de bron? Negatief of positief?
- ❖ Is er informatie over de maker van de bron? Weet je iets over zijn afkomst, het blad waarin de bron stond of de politieke voorkeur van de maker? Welke invloed heeft dit gehad op zijn boodschap?

Stap 4: Klopt de boodschap met wat jij weet over de historische gebeurtenis?

- ❖ Klopt de informatie die de bron geeft met wat jij weet over de historische gebeurtenis?
- ❖ Komen er vooral feiten of meningen in de bron naar voren?

F. Foto analyse

Bij het vak geschiedenis zul je vaak in aanraking komen met historische foto's. Aan historische foto's zitten soms een aantal valkuilen verbonden. Door de onderstaande stappen te volgen bij het analyseren van foto's leer je hier zo goed als mogelijk mee om te gaan. Beantwoord alle vragen om de foto zo goed als mogelijk te analyseren.

Wie heeft de bron gemaakt? Kun je iets zeggen over zijn/haar standplaatsgebondenheid?

.....

.....

Wanneer is de foto gemaakt?

.....

.....

Wat weet je over de tijd waarin deze foto is gemaakt?

.....

.....

Waar is de foto gemaakt?

.....

.....

Wat is er op de foto te zien? Let ook op wat er vooral niet te zien is.

.....

.....

Waarom heeft de fotograaf deze foto gemaakt? Leg uit wat hij met de foto wilde bereiken.

.....

.....

Heeft de fotograaf het beeld beïnvloed? Let hierbij bijvoorbeeld op het perspectief waaruit de foto is genomen en de omgeving.

.....

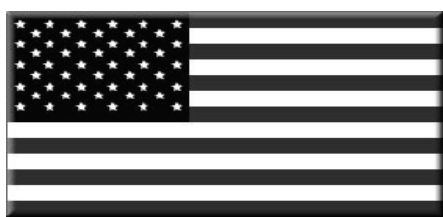
.....

Opdrachtenboekje Koude Oorlog

Leerjaar 3, periode 2

Naam:

Klas:



Paragraaf 1. Oost en West samen.

1. De belangrijkste leiders van de Tweede Wereldoorlog (in tweetallen)

1A. Vul hieronder in het schema de belangrijkste bondgenoten van de Tweede wereldoorlog in. (R)

1B. Schrijf bij iedere afbeelding wie het is en van welk land hij de leider was. (R)

As mogendheden	Geallieerden (de belangrijkste bondgenoten)





2. Conferentie van München (bron 2 op bladzijde 6 in de leerkatern) (in tweetallen)



2A. Wie zie je op de afbeelding? (T1)

.....

.....

2B. Leg in je eigen woorden uit wat je op de spotprent ziet. Waar zou de conferentie over gaan? (T2)

.....

.....

2C. Wat vindt Stalin er denk je van dat hij niet werd uitgenodigd voor de conferentie. (I)

.....

.....

2D. Wie hebben denk je hun zin gekregen? Leg je antwoord uit. (Let op de houding van de leiders). (I)

.....

.....

3. Atlantisch handvest (Bron 4 op bladzijde 7 in de leerkatern) (in tweetallen)



3A. Wie hebben het Atlantisch handvest ondertekend? Wie zie je op de afbeelding? (R)

.....

.....

3B. Waarom maken de geallieerden deze afspraken denk je? (T1)

.....

.....

3C. Wat vond Hitler hiervan denk je? (I)

.....

.....

4. Conferentie van Jalta (Bron 1 op bladzijde 6, bron 5 op bladzijde 7 en de introtekst in de leerkatern) (individueel)



4A. Wie zijn de 'grote drie' op de afbeelding?(R)

.....

4B. Noem twee afspraken die tijdens de conferentie van Jalta werden gemaakt.
(R)

.....

5. Afsluitende opdracht paragraaf 1: Inleven in de leiders (Bladzijde 6 en 7 in de leerkatern) (in tweetallen)

Je gaat deze opdracht in tweetallen uitvoeren. Het is de bedoeling dat jij je gaat inleven in Roosevelt, Churchill en Stalin.

5A. Hieronder staan zes gebeurtenissen. Geef bij iedere gebeurtenis aan hoe iedere persoon zal hebben gereageerd. Dit ga je doen aan de hand van steekwoorden. Gebruik de onderstaande steekwoorden:

Blij, boos, bang, twijfelachtig en teleurgesteld. (I)

Gebeurtenis	Roosevelt	Churchill	Stalin
1. 1939 Polen wordt bezet			
2. 1941 VS en SU in oorlog met Hitler			
3. 1943 SU verslaat Hitler bij Stalingrad			
4. 1944 Aanval in het westen tegen Hitler (D-day)			
5. 1944 – 1945 opmars van SU in Europa			
6. 1945 Conferentie in Jalta			

5B. Hoe kan het dat bij sommige gebeurtenissen de reacties zo verschillend waren? (I)

.....
.....

Paragraaf 2. De Oost en West-tegenstelling

6. Politieke verschillen (bronnen op bladzijde 8 en 9 in de leerkatern) (in tweetallen)

6A. Lees bron 6 in de leerkatern. De SU was een eenpartijstaat. Waarom zou volgens Stalin één partij beter zijn? (T2)

.....

.....

6B. Welke partij zou dat dan moeten zijn in Groot-Brittannië volgens Stalin? (T1)

.....

.....

6C. Leg in je eigen woorden uit wat een planeconomie is. Waarom past dit goed bij het communisme? (R)

.....

.....

6D. Lees bron 7 in de leerkatern. Waarom kregen alle Oostbloklanden hetzelfde systeem? (T1)

.....

.....

6E. Vul het onderstaande schema in. Gebruik hiervoor je aantekeningen en de leerkatern. (R)

	West	Oost
Belangrijkste land		
Systeem		
Wat vindt men het belangrijkste?		
Soort bestuur		
Economie		

7. Introtekst opdracht (Bladzijde 8 in de leerkatern) (Individueel)

7A. Waarom reageerde Molotov zo woedend? (T2)

.....

.....

7B. Met welke bedoeling boden de Verenigde Staten geld aan de Sovjet-Unie? (T2)

.....

.....

8. Vijandbeelden (Bron 8 en 9 op bladzijde 8 en 9 in de leerkatern) (in tweetallen)

8A. Lees bron 8. Waar waren de Amerikanen bang voor? (T2)

.....

.....

8B. Bekijk bron 9. Wat vinden de makers van de bron van het communisme? (I)

.....

.....

8C. Wat is de mening van de makers van deze bron over het kapitalisme? (I)

.....

.....

Paragraaf 3. Oost tegenover West

9. Verenigde Naties (Leerkatern bladzijde 11) (In tweetallen)

9A. Na de Tweede Wereldoorlog hebben de vijf machtigste landen van dat moment vetorecht gekregen. Als de VN in nu opnieuw zou worden opgericht, zouden dan weer dezelfde vijf landen dit vetorecht krijgen volgens jou? Leg je antwoord uit. Zo nee, welke landen dan wel? (T2)

.....

.....

De vijf permanente leden hebben vetorecht. Zij kunnen hiermee dus besluiten blokkeren.

9B. Brazilië, India, Duitsland en Japan willen ook graag vetorecht krijgen. Waarom lukt hen dit niet denk je? (T1)

.....

.....

9C. Er zijn landen die graag willen dat het vetorecht wordt afgeschaft, waarom zou dit besluit nog niet zijn doorgevoerd denk je? (T1)

.....

.....

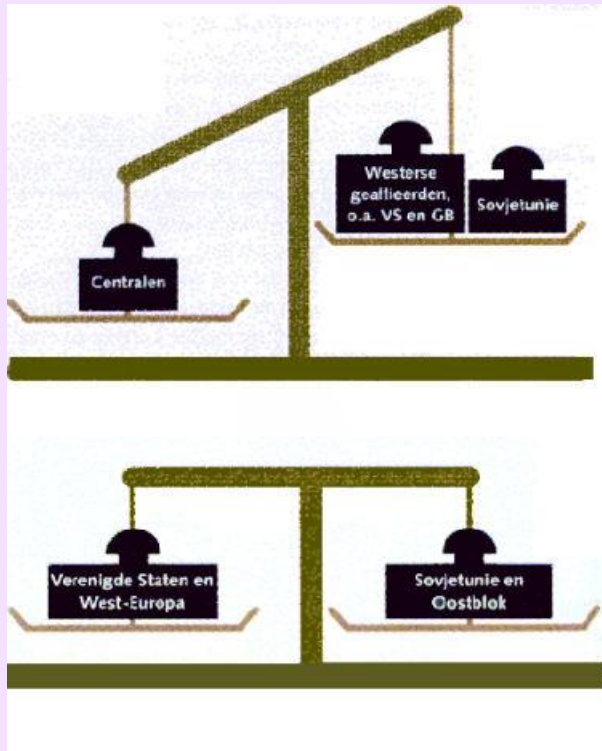
9D. Tijdens de Koude Oorlog werd er veel gebruik gemaakt van het vetorecht, welke twee landen zouden dit vooral hebben gedaan en waarom? (T1)

.....

.....

10. Machtsblokken (leertekst op bladzijde 11 in de leerkatern) (individueel)

Hieronder zie je de verdeling van de machtsblokken. Geef bij beide afbeeldingen aan in welke tijd de macht zo verdeeld was. (T1)



.....

.....

11. Bewapeningswedloop (bron 12 en de leertekst op bladzijde 11 in de leerkatern). (In tweetallen)

11A. Juist door de bewapeningswedloop bleef het alleen bij dreigen. Er kwam nooit een echte oorlog. Leg dit in je eigen woorden uit. (T2)

.....

.....

Bekijk de onderstaande bron. Deze bron gaat over de bewapeningswedloop tussen de SU en de VS.



11B. Hoe wordt de bewapeningswedloop op deze bron weergegeven? Leg precies uit wat je op de bron ziet!! (T2)

.....

.....

.....

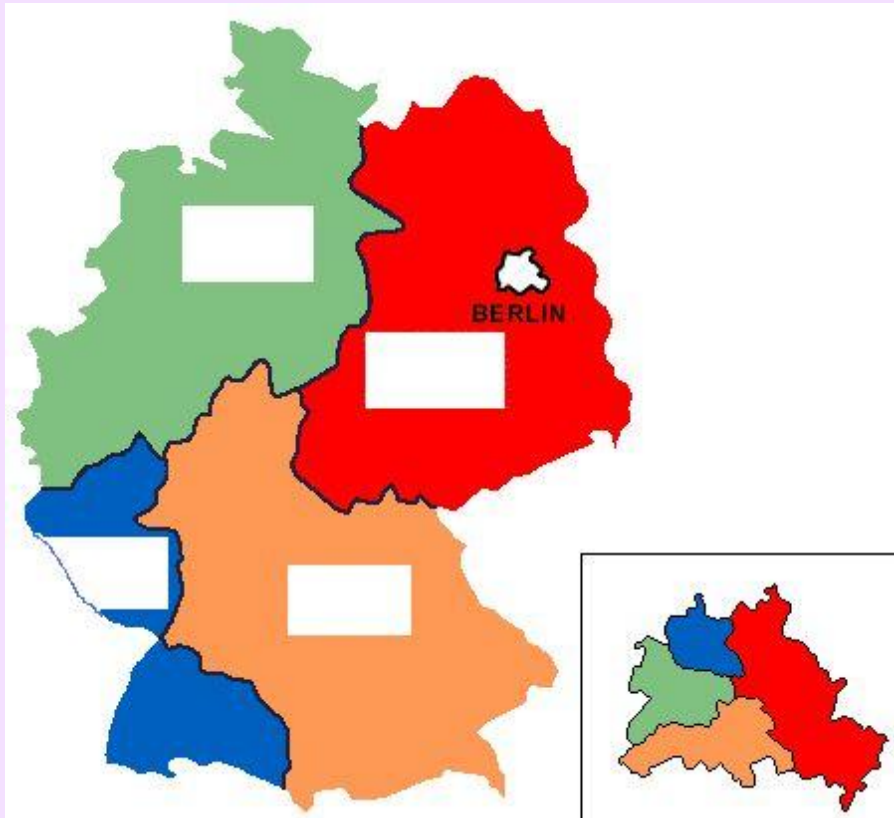
.....

.....

Paragraaf 5 Duitsland verdeeld

12. Bezettingzones (bron 22 en de leertekst in de leerkatern op bladzijde 14 en 15) (in tweetallen)

12A. Hieronder zie je een bron waarin de vier bezettingzones in Duitsland na de Tweede Wereldoorlog zijn aangegeven. Geef per gebied aan wie hier de macht had. Je kunt kiezen uit Verenigde Staten, Groot-Brittannië, Frankrijk en Sovjet-Unie. (R)



12B. Vul de onderstaande woorden aan de juiste kant van de tabel in. Horen de begrippen bij Oost-Duitsland of West-Duitsland?

Eigen bedrijven, overheidsbedrijven, vraag en aanbod, staat bepaalt de prijs, gelijkheid, vrijheid, kapitalisme, communisme. (R)

Oosten	Westen

13. Het oosten (de leertekst op bladzijde 14 en 15 in de leerkatern)

Lees de onderstaande tekst

13A. Wat leerde Gisela op school over het communisme en het kapitalisme? (T1)

Communisme:

.....
.....

Kapitalisme:

.....
.....

13B. Waarom was in Oost-Duitsland het onderwijs veranderd? (R)

.....
.....

13C. Was Gisela het eens met de veranderingen in haar land? Leg je antwoord uit. (T1)

Ander onderwijs

Toen het Duitse meisje Gisela Mroncz naar school ging, woonde ze in de oostzone van Duitsland. Daar werd toen het communisme ingevoerd. Gisela leerde op school dat fabrikanten uitbuiters waren en dat gewone mensen meer recht hadden op een klein stuk land dan grootgrondbezitters op een heel groot stuk land. Elke dag kreeg ze Russische les en bij maatschappijleer leerde ze hoe goed het communisme was. Maar de kinderen mochten alleen de leraar nazeggen. Een eigen mening werd met een laag cijfer bestraft. Toen Gisela op een dag zei dat de Russen de Duitsers uitbuiten, werd ze meteen een paar dagen van school gestuurd.

Vrij naar: D.J. Elzinga, Een kleine flat in Leipzig, Amsterdam 1992.

.....
.....

13D. Waaruit blijkt dat er in de oostzone geen vrijheid van meningsuiting was? (T1)

.....
.....

14. Marshallplan (bron 23 en de leertekst op bladzijde 15 in de leerkatern) (in tweetallen).

Lees de onderstaande tekst

Amerikaanse dollars

In juni 1947 kwamen de Amerikanen met het plan voor economische hulp aan Europa. Dit Marshallplan paste bij de Trumanleer. De Amerikanen wilde geld geven aan de Europese landen om zo weer de economie op gang te krijgen. Zo wilden ze voorkomen dat die landen communistisch werden. De Verenigde Staten hadden er ruim 13 miljard dollar voor uitgetrokken. Voorwaarden om de steun te krijgen waren dat de Europese landen nauw zouden samenwerken en dat met de dollars Amerikaanse goederen gekocht zouden worden.

Vrij naar: S. Ambrose, *Rise tot globalisme*, Harmondsworth, 1973.

14A. Welke twee redenen hadden de Amerikanen voor het geven van de Marshallhulp? (R)

.....
.....

14B, Welke twee voorwaarden waren er om de steun van de Amerikanen te krijgen? (R)

.....
.....

14C. Bekijk HB bron 23. Hoe reageerde Stalin op het Marshallplan? (T2)

.....
.....

14D. De tekenaar tekent twee groepjes kinderen. Welke landen zou hij hiermee bedoelen? (T2)

.....
.....

14E. Welk deel van Europa accepteerde de Marshallhulp en welk deel niet? (T2)

.....
.....

15. Blokkade van Berlijn (introttekst, bron 21 en de leertekst op bladzijde 14 en 15 in de leerkatern). (in tweetallen)

15A. Als reactie waarop begon de Sovjet-Unie de blokkade van Berlijn? (T1)

.....
.....

15B. De blokkade had het niet gewenste effect voor de Sovjet-Unie. Leg deze zin uit. (T2)

.....
.....

16. Militair samenwerken (leertekst op bladzijde 15 in de leerkatern) (individueel)

16A. Leg in je eigen woorden uit wat de NAVO is. (R)

.....
.....

16B. Welke landen waren lid van de NAVO? (R)

.....
.....

16C. Hoe reageerde de Sovjet-Unie op de oprichting van de NAVO? (T2)

.....
.....

De Koude Oorlog

Wat gaan we doen?

Oefenen met bronnen:

- Welke informatie geeft de bron over de gebeurtenissen, situatie of personen?
- Vanuit welk **standpunt** geeft de maker van de bron informatie?
- Is de maker van de bron partijdig?

Werken met een opdrachtenboekje

- Extra oefen opdrachten
- **ALTIJD** bij je hebben
- Leren voor overhoringen en proefwerken.

Tijdvakken:



1. In welke twee tijdvakken speelt de Koude Oorlog zich af?
2. Geef bij elk tijdvak aan van wanneer tot wanneer dit duurde.

Antwoorden

1. De tijd van de wereldoorlogen
De tijd van televisie en computer
2. De tijd van de wereldoorlogen: 1900 – 1945
De tijd van televisie en computer:
1945 – nu

Introductie

Zoek de volgende vragen in de leerkatern op:

1. Wanneer begon de Koude Oorlog?
2. Welke twee landen stonden tegenover elkaar in de Koude Oorlog?
3. Wat wilden deze landen wat er na de Tweede Wereldoorlog met Europa zou gebeuren?
4. Waarom noemen we het de 'Koude Oorlog'?

Antwoorden - AANTEKENING

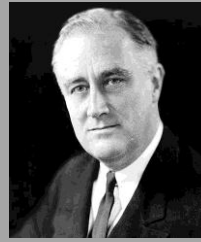
1. 1945
2. Verenigde Staten en Sovjet-Unie
3. Verenigde staten wilde democratische samenleving en de Sovjet-Unie wilde dat alle landen die ze bevrijd hadden communistisch werden.
4. Er is nooit direct gevochten tussen de vijanden. Het bleef 'koud'.

Paragraaf 1 Oost en West samen

De Tweede Wereldoorlog

AS mogendheden	Geallieerden (belangrijkste bondgenoten)
Duitsland (Hitler)	Verenigde Staten (Roosevelt)
Japan (Hirohito)	Verenigd Koninkrijk (Chamberlain, Churchill)
Italië (Mussolini)	Rusland (Stalin)

Belangrijkste leiders tijdens de Tweede Wereldoorlog



De belangrijke leiders tijdens de Tweede Wereldoorlog

Maak opdracht 1 in het
opdrachtenboekje.
Dit doe je in tweetallen!

Antwoorden

As mogendheden	Geallieerden
Duitsland	Verenigde Staten
Italië	Groot-Brittannië
Japan	Rusland

1B.

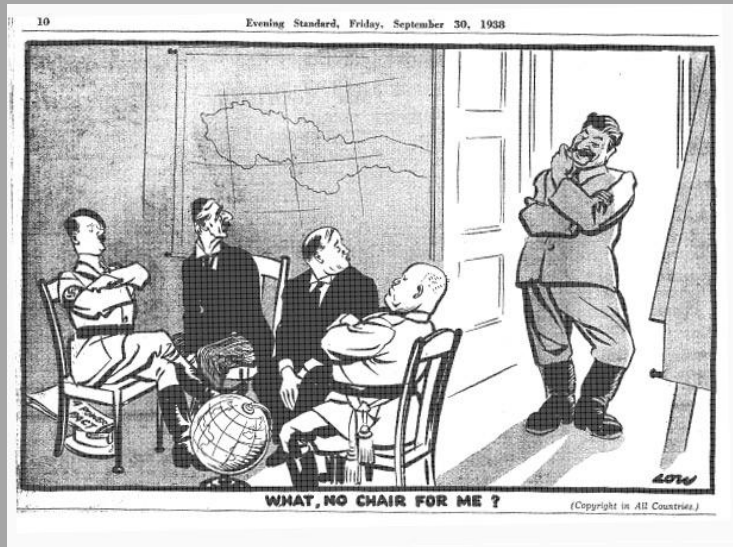
- o Hitler- Duitsland
- o Mussolini – Italië
- o Stalin - Rusland
- o Churchill – Groot-Brittannië
- o Chamberlain – Groot-Brittannië (tot 1940)
- o Roosevelt – Verenigde Staten

Conferentie van München

- 1938
- Tsjechoslowakije



Conferentie van München



Conferentie van München

Maak opdracht 2 in het
opdrachtenboekje.
Dit doe je in tweetallen!

Antwoorden

2A. Hitler, Chamberlain, Daladier, Mussolini en Stalin

2B.

- Ze willen het hebben over Tsjechslowakije (afbeelding op de muur)
- Ze willen het ook hebben over de rest van de wereld (wereldbol)
- Chamberlain en Daladier zien er onzeker uit (houding)
- Chamberlain en Daladier voelen zich schuldig omdat Stalin er niet bij is (kijken achter zich)

2C. Hitler en Mussolini zijn heel zeker van hun zaak en krijgen ook hun zin (houding)

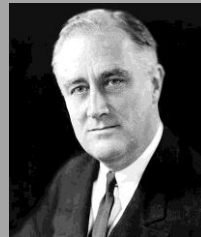
2D. Stalin wilt ook graag erbij horen (vraagt of er geen plaats voor hem is)

De Koude Oorlog

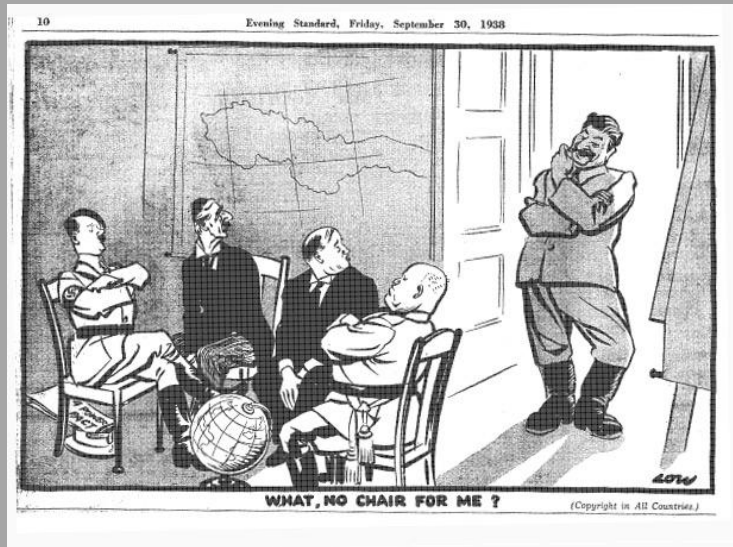
Bondgenoten

As mogendheden	Geallieerden
Duitsland	Verenigde Staten
Italië	Groot-Brittannië
Japan	Rusland

Belangrijkste leiders tijdens de Tweede Wereldoorlog



Conferentie van München



Tsjechoslowakije

- Hitler houdt zich niet aan de afspraak en bezet in 1939 heel Tsjechoslowakije.
- Engeland en Frankrijk zien het gevaar van de oorlog en willen dat Rusland hen steunt
- Stalin sluit echter liever een niet-aanvalsverdrag met Hitler.

Begin Tweede Wereldoorlog

- 1939
- Stalin en Hitler vallen samen Polen aan en verdelen het land.
- Frankrijk en Groot-Brittannië verklaren Hitler de oorlog!
- De Tweede Wereldoorlog is begonnen!

De oorlogssituatie verandert

- 1941: Hitler valt Stalin aan, ondanks het niet-aanvalsverdrag.
- 1941: De VS gaat meedoen aan de Tweede Wereldoorlog.
- De vijanden van Duitsland moesten nu wel gaan samenwerken. Zij werden **bondgenoten**, ook wel de **geallieerden** genoemd.

Atlantisch Handvest (Churchill en Roosevelt)



Atlantische handvest

Maak opdracht 3 in het
opdrachtenboekje.
Dit doe je in tweetallen!

Antwoorden

3A. Roosevelt, Churchill en Stalin hebben ondertekend. Op de afbeelding zie je Roosevelt en Churchill.

3B. Zodat ze een sterk blok vormen tegen Duitsland

3C. Hij zal hier kwaad over zijn geweest.

Conferentie van Jalta

- 'De grote drie'
- Afspraken over de **invloedssferen**



Conferentie van Jalta

Maak opdracht 4 in het
opdrachtenboekje.
Dit doe je individueel!

Antwoorden

- 4A. Churchill, Roosevelt en Stalin.
- 4B. Ze maakte afspraken over de invloedssferen en over de verdeling van Berlijn.

Inleven in de leiders

Maak opdracht 5 in het opdrachtenboekje.
Dit doe je in tweetallen!

Antwoorden

Gebeurtenis	Roosevelt	Churchill	Stalin
1. 1939 Polen wordt bezet	Boos/ teleurgesteld	Boos / teleurgesteld	Blij
2. 1941 VS en SU in oorlog met Hitler	Blij	Twijfelachtig	Blij
3. 1943 SU verslaat Hitler bij Stalingrad	Bang	Bang	Blij
4. 1944 Aanval in het westen tegen Hitler (D-day)	Blij	Blij	Blij
5. 1944 – 1945 opmars van SU in Europa	Bang	Bang	Blij
6. 1945 Conferentie in Jalta	Blij	Twijfelachtig	Blij

5B. De landen hebben allemaal een ander standpunt en bekijken iedere gebeurtenis vanuit het eigen standpunt.

Tijdlijn paragraaf 1 – aantekening

❖ 1938: Conferentie van München

❖ 1939

- Stalin en Hitler vallen Polen binnen
- Groot-Brittannië en Frankrijk verklaren Hitler de oorlog. WO II is begonnen!

❖ 1941

- VS en SU in oorlog met Hitler
- Het Atlantisch handvest wordt ondertekend.

❖ 1945: Conferentie van Jalta

Huiswerk:

Maken:

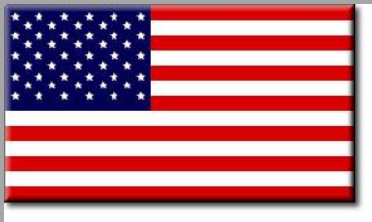
Werkboek: opdracht 2 ; 3 ; 7 ; 8 ; 9 en 13

Opdrachtenboekje: opdracht 1 t/m 5
afmaken.

Leren par. 1

Paragraaf 2. De Oost en West tegenstelling

Twée ideologieën – AANTEKENING!



Kapitalisme →

- ❖ Vrijhandel
- ❖ Democratisch
- ❖ Vrijheid van meningsuiting



Communisme →

- ❖ Planeconomie
- ❖ Gelijkheid
- ❖ Dictatuur – eenpartijstaat

Politieke verschillen

Maak opdracht 6 in het opdrachtenboekje.
Dit doe je in tweetallen!

Antwoorden

- 6A. Dan is er geen democratie en kan er een dictatuur ontstaan.
- 6B. De communistische partij.
- 6C. Alles wat bedrijven moesten produceren stond in een vijfjarenplan.
- 6D. De communisten hadden de economie onder controle, er was geen economische vrijheid zoals bij het kapitalisme.

Antwoorden

	West	Oost
<u>Belangrijkste land</u>	Verenigde Staten	Sovjet-Unie
<u>Systeem</u>	Kapitalistisch	Communistisch
<u>Wat vindt men het belangrijkste</u>	Vrijheid	Gelijkheid
<u>Soort bestuur</u>	Democratisch	Eenpartijstaat/ dictatuur
<u>Economie</u>	Vrijemarkteconomie	Planeconomie

Vijandbeelden van de SU – AANTEKENING

Het kapitalisme moest overal ter wereld bestreden worden, zodat er een einde kwam aan de ongelijkheid.



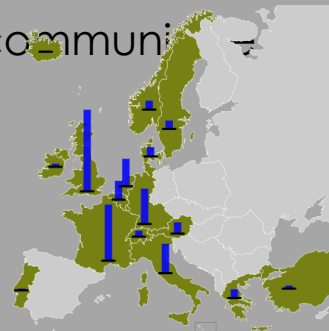
Vijandbeeld van de SU: Westers imperialisme

Marshallplan maakt het vijandbeeld nog sterker! – AANTEKENING

- Economische wederopbouw van Europa na de Tweede Wereldoorlog
- Strengere voorwaarden voor het krijgen van de hulp



offer tegen het communisme



Introtekst opdracht

Maak opdracht 7 in het opdrachtenboekje.
Dit doe je individueel!



Antwoorden

- 7A. Hij was kwaad vanwege het voorstel van de Amerikanen. Ze zouden alleen geld geven als de Russen zouden gehoorzamen aan de Amerikanen.
- 7B. Ze wilde dat de Russen hen zouden gehoorzamen en wilde op die manier de macht van de Russen inkrimpen.

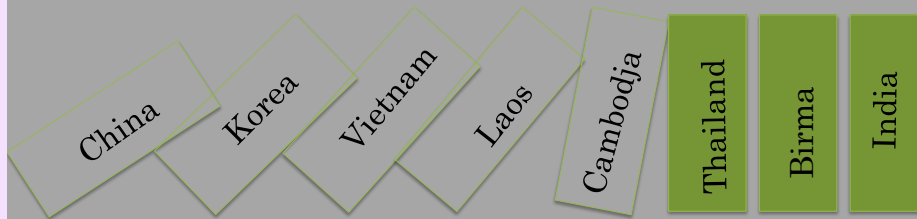
Vijandbeeld van de VS- AANTEKENING

Communisten zijn een bedreiging voor de
vrijheid en democratie. Er zal een
communistische wereldrevolutie komen.



**Vijandbeeld van de VS:
Communistische wereldrevolutie**

Vijandbeeld van de VS: Dominotheorie



Vijandbeelden

Maak opdracht 8 in het
opdrachtenboekje.
Dit doe je in tweetallen!

Antwoorden

8A. Voor het communistische
machtsovername

8B. Zij zien er zelfverzekerd uit en hebben
een groot deel van het bord in bezit.
Zij vinden het communisme sterk en
beter.

8C. Zij staan op instorten en kijken niet
vrolijk. Zij vinden het kapitalisme zwak.

Huiswerk

Maken:

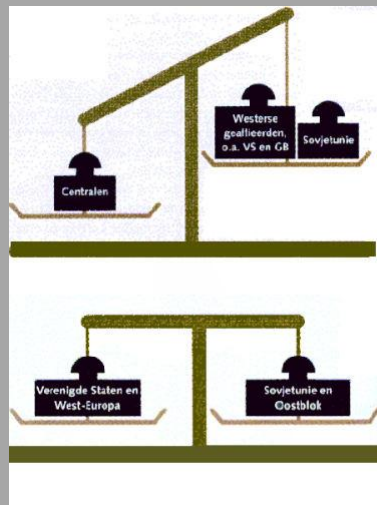
Werkboek: opdracht: 1 ; 5 ; 11 ; 12 ; 14 ;
15 en 16.

Opdrachtenboekje: opdracht 6 t/m 8
afmaken.

Leren:

Par. 1 en 2

Paragraaf 3. Oost tegenover West



Machtsevenwicht - AANTEKENING

- Landen zijn ongeveer even sterk.
- De twee overgebleven grootmachten waren de VS en de SU.
- Er was een nieuw **machtsevenwicht** nodig om een oorlog te voorkomen.



De Verenigde Naties

- Landen beloofden er alles aan te doen om een nieuwe oorlog te voorkomen.
- Samenwerken op het gebied van veiligheid, recht, mensenrechten en economie.
- Alle landen zijn gelijk.....

Verenigde Naties - AANTEKENING

● Veiligheidsraad – 15 leden, maar 5 belangrijkste leden:

1. Verenigde Staten
2. Sovjetunie
3. Engeland
4. Frankrijk
5. China

Zij kregen **vetorecht**.

Opdrachten

- Maak opdracht 9 in het opdrachtenboekje.
Dit doe je in tweetallen.

Antwoorden

- 9A. Eigen mening
- 9B. De vijf permanente leden willen niet dat ook andere het vetorecht krijgen, zij willen uniek blijven.
- 9C. De vijf permanente leden gebruiken hun vetorecht en houden dit besluit hiermee tegen.
- 9D. VS en SU. Zij blokkeerde elkaars ideeën.

Machtsblokken - AANTEKENING

- In plaats van dat er een machtssevenwicht ontstond, ontstonden er juist twee machtsblokken.

- **Oostblok**
- **Westblok**



Opdracht

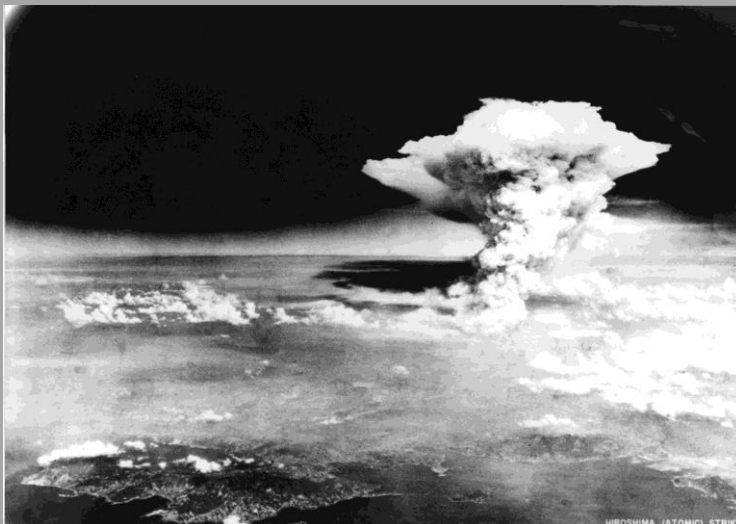
- Maak opdracht 10 in het opdrachtenboekje. Dit doe je individueel!

Antwoorden

10A. De bovenste afbeelding is de machtsverdeling op het einde van de Tweede Wereldoorlog.

De onderste afbeelding is de machtsverdeling na de Tweede Wereldoorlog en tijdens de Koude Oorlog.

Machtsblokken



Machtsblokken - AANTEKENING

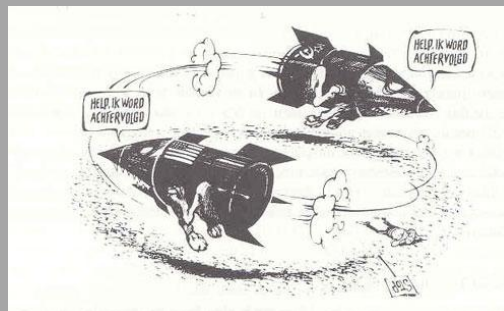
- Ook de Sovjet-Unie versnelde het atoomonderzoek.
- In 1949 hadden ook zij kernwapens.

- Op de
bew



Opdracht

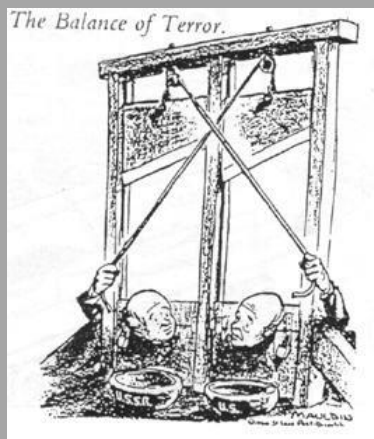
- Maak opdracht 11 in het opdrachtenboekje.
- Dit doe je in tweetallen.



Antwoorden

11A. Beide landen konden elkaar nu vernietigen. Ze wisten dus dat de tegenstander kon terugslaan en daarom gebruikte ze de wapens niet.

11B. Je ziet dat beide op een atoombom zitten en een wedstrijd doen. Als de een verliest, drukt hij op de knop waardoor een atoomwapen waar de ander op zit wordt ingeschakeld, de ander kan dit echter ook doen.



Trumanleer - AANTEKENING

- Veel landen werden communistisch, president Truman wilde zijn buitenlandse politiek veranderen.
- Hij voerde de **Trumanleer** in.

“Vanaf nu gaan de Verenigde Staten de volken steunen die zich verzetten tegen de onderdrukking”

Tijdlijn – AANTEKENING

- 1945:
Oprichting Verenigde Naties
- 1949
Sovjet-Unie heeft ook kernwapens

Huiswerk

Maken:

Werkboek: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, en 15.

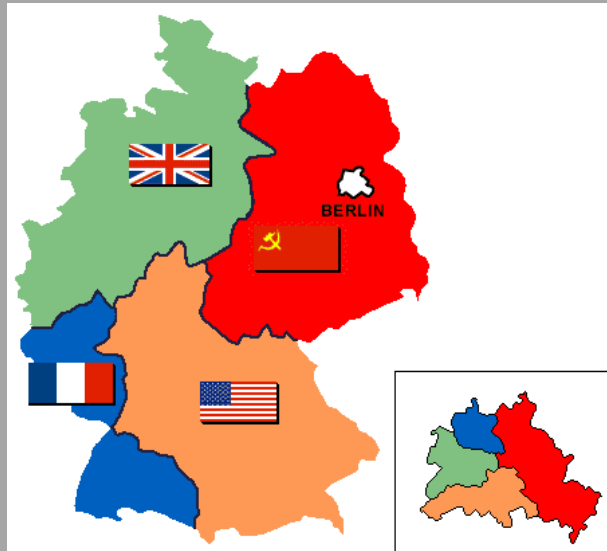
Opdrachtenboekje: opdracht 9 t/m 11

Leren:

Par. 1-2-3

Paragraaf 5
Duitsland verdeeld

Bezettingzones



Oost en West verdeling

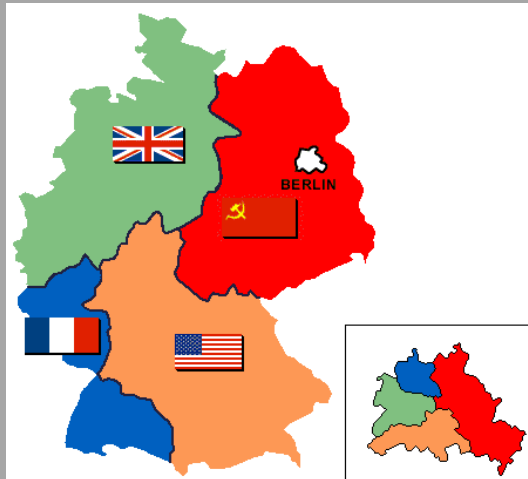
Oost	West
Overheidsbedrijven	Eigen bedrijven
Staat bepaalt de prijs	Vraag en aanbod
Gelijkheid	Vrijheid
Communisme	Kapitalisme

Oost en West tegenstellingen

Maken opdracht **12 en 13** uit het opdrachtenboekje
Dit doe je in tweetallen!

Antwoorden opdracht 12

A.



Antwoorden opdracht 12

B.

Oost	West
Overheidsbedrijven	Eigen bedrijven
Staat bepaalt de prijs	Vraag en aanbod
Gelijkheid	Vrijheid
Communisme	Kapitalisme

Antwoorden opdracht 13

A.

Communisme was goed

Kapitalisme: Fabrikanten waren uitbuiters

B. Rusland was de baas in Oost-Duitsland en ze hadden het communisme ingevoerd

C. Nee, ze vond de Russen uitbuiters

D. Ze mochten alleen de docent nazeggen. Toen Gisela haar mening gaf werd ze van school gestuurd.

De muur

<http://www.youtube.com/watch?v=9LsqfgPxRw>

Maak na het luisteren van het liedje de
bijbehorende opdrachten.

Dit doe je in tweetallen!

Marshallplan



Opdrachtenboekje

Maken opdracht **14**

Dit doe je in tweetallen!

Huiswerk

Opdracht **14,15 en 16** uit het opdrachtenboekje!

I. Bronnenboekje





1 Feindbild Sowjetunion

Karikatur aus der „New York Herald Tribune“, 1949.

