

De feiten voorbij

Bevorderen van causaal redeneren in de geschiedenisles

Jannet van Drie en Gerhard Stoel



Landelijk Expertisecentrum
Mens- en Maatschappijvakken

**De feiten voorbij. Bevorderen
van causaal redeneren in de
geschiedenisles.**



Jannet van Drie en Gerhard Stoel

Colofon

© 2017 Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken – Amsterdam

Een samenwerkingsverband van: Interfacultaire Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam; Onderwijscentrum Vrije Universiteit; Domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam en Hogeschool IPABO Amsterdam/Alkmaar.

www.expertisecentrum-mmv.nl

Auteurs: Jannet van Drie en Gerhard Stoel,
Universiteit van Amsterdam
Ontwerp: Toewan grafische communicatie, Amsterdam
Druk: Ipskamp Printing, Enschede

Het project is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) (Kortlopend Praktijkonderzoek, projectnummer 405-16-508

ISBN/EAN: 978-94-6142-020-6

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch of door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Noot: Wij hebben geprobeerd rechthebbenden van copyright te achterhalen. Denkt men rechthebbende te zijn, dan kan men zich wenden tot de uitgever.

Inhoud

	Inleiding	4
Deel I	Leerlingverklaringen verklaard: categorieën en niveaus van causaal redeneren	7
Deel II	Zes ontwerpprincipes	31
Deel III	Lesontwerpen	37
Deel IV	Ervaringen van docenten en leerlingen	101
Deel V	Slotbeschouwingen	107
	Referenties	112
	Bijlagen	114

Inleiding

Leerlingen leren historisch redeneren is niet eenvoudig. Hoewel historisch redeneren een belangrijke plek inneemt in Domein A van de eindtermen geschiedenis worstelen veel docenten met vragen als: waaruit bestaan die historische denkvaardigheden nu precies, wat vinden leerlingen in verschillende leerjaren lastig, hoe onderwijs je dat, en hoe bouw je een leerlijn op over de leerjaren heen? Deze vragen vormden de aanleiding voor het project *'De feiten voorbij. Analyse van causaal redeneren van havoleerlingen als basis voor lessen op maat'* (kortlopend praktijkonderzoek gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, projectnummer 405-16-508).

Het project 'De feiten voorbij' richtte zich specifiek op causaal historisch redeneren. Hoewel het construeren van een historische verklaring wellicht eenduidig lijkt, is deze vaardigheid voor leerlingen toch erg complex. Om een adequate causale verklaring bij geschiedenis te geven heeft een leerling allereerst kennis nodig van strategieën (o.a. zoeken naar meerdere oorzaken, verbanden leggen, oorzaken wegen), maar ook kennis van zogenaamde causale (meta-)concepten (o.a. woorden als: direct, indirect, lange-termijn, korte-termijn, economisch, sociaal, et cetera), kennis van talige criteria (genre-eisen voor historische verklaringen) en tot slot spelen ook epistemologische opvattingen een rol (historische verklaringen begrijpen als interpretaties) (zie o.a. Chapman, 2005; Coffin, 2004; Lee & Shemilt, 2009; Stoel, van Drie, & van Boxtel, 2015; Rozendal & van Boxtel, 2015, Woodcock, 2006). De focus in het project ligt specifiek op havoleerlingen omdat uit gesprekken met geschiedenisdocenten is gebleken dat met name deze leerlingen moeite hebben met historisch redeneren. Bovendien zijn de verschillen tussen leerlingen op de havo groot.

Een belangrijk doel van het project was om door het analyseren van leerlingredeneringen meer zicht te krijgen op wat leerlingen in verschillende leerjaren kunnen en lastig vinden. In de eerste fase van het project (september 2016 t/m januari 2017) vormden vijf docenten en twee vakdidactisch onderzoekers een kerngroep die redeneringen op causale vragen van havoleerlingen heeft verzameld en geanalyseerd. Op basis hiervan is een rubric ontwikkeld. Daarnaast heeft deze groep

ook voorbeeldlessen ontwikkeld. In fase 2 (januari t/m juni 2017) werd een bredere groep docenten uit het vakdidactisch netwerk van de ILO/ UvA betrokken. Zeven docenten hebben de training gevolgd en op basis daarvan één of meerdere lessen ontwikkeld en uitgevoerd. Ook hebben vier docenten uit de kerngroep wederom lessen ontwikkeld. De ervaringen van de docenten zijn in kaart gebracht door middel van vragenlijsten en interviews. De leerervaringen van de leerlingen zijn in kaart gebracht door middel van leerrapporten.

In deze publicatie worden de praktische opbrengsten van dit project gedeeld. De publicatie is bedoeld voor docenten (in opleiding), lerarenopleiders en ontwikkelaars van lesmateriaal geschiedenis.

Aan dit project werkten mee:

- ◆ Maartje van der Eem & Klaas Ellens, Hermann Wesselink College, Amstelveen
- ◆ Dorrit Matena & Johanna Baart, Montessori Lyceum Amsterdam
- ◆ Ronald van den Hoek, Coornhert Lyceum, Haarlem
- ◆ Arne Peypers, Haarlemmermeer Lyceum, Hoofddorp.

Verder namen de volgende docenten in de tweede fase deel:

- ◆ Aby Grupstra en Jos Elzenga, Goois Lyceum, Bussum
- ◆ Constant van den Heuvel en Arie Westerhout, Ichthuscollege, Veenendaal
- ◆ Mirella Middelkoop, Helen Parkhurst, Almere
- ◆ Maarten Prot, Zaanlands Lyceum, Zaandam
- ◆ Monique van Rooijen, Don Boscocollege, Volendam.

Het onderzoek werd uitgevoerd door Jannet van Drie (projectleider) en Gerhard Stoel (vakdidacticus en onderzoeker) ILO-UvA, Amsterdam. Maaike Terleth en Robbert Bleij verleenden assistentie bij het analyseren van de data.

Opbouw publicatie en website

Deze publicatie bestaat uit vijf delen. Deel I gaat in op hoe havoleerlingen causaal redeneren. De in dit project ontwikkelde rubric wordt geïntroduceerd en toegelicht door middel van achtergronden en voorbeeldredeneringen van leerlingen. In Deel II worden de ontwerpprincipes voor de lessen toegelicht. In Deel III worden 16 lessen beschreven en in deel IV wordt verslag gedaan van de ervaringen van docenten en leerlingen met deze lessen. Deel V bevat enkele slotbeschouwingen.

Bij deze publicatie hoort een website:

expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij/.

Op deze website zijn de lesbeschrijvingen en concrete lesmaterialen te vinden, als ook videofragmenten waarin de ontwerpprincipes geïllustreerd en toegelicht worden. Ook is hier het onderzoeksverslag te vinden, waarin systematisch verslag gedaan wordt van de analyse van leerlingredeneringen, de effecten van de training op de ontwikkeling van docenten en de ervaringen van de leerlingen met de lessen.

Deel I

Leerlingverklaringen verklaard: categorieën en niveaus van causaal redeneren

Leerlingverklaringen verklaard: categorieën en niveaus van causaal redeneren

Om zicht te krijgen op hoe leerlingen uit verschillende leerjaren redeneren met oorzaken en gevolgen hebben we leerlingen van 9 havo-klassen (2 klassen havo 1; 5 klassen havo 3 en 2 klassen havo 4) vier taken laten maken. Deze ‘diagnostische’ taken sloten aan bij de verschillende aspecten van historische causaliteit uit het examenprogramma. De taken zijn gepubliceerd op de website (expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij/formatieve-taken/). Tijdens vijf bijeenkomsten hebben vijf docenten en twee onderzoekers de redeneringen van de leerlingen geanalyseerd. De vragen die steeds centraal stonden waren: Wat zouden we als antwoord willen zien? Wat doen leerlingen (in verschillende leerjaren) al wel? Wat nog niet? En hoe ontwikkelen de antwoorden zich? Op basis van deze analyses is een rubric ontwikkeld met zes categorieën: (a) redeneren met meerdere (soorten) oorzaken; (b) het leggen (en benoemen) van verbanden; (c) het gebruik van historische begrippen; (d) het onderbouwen van redematies met bewijs; (e) het trekken van conclusies; (f) het begrijpen van meerdere verklaringen (zie Bijlage 1). Het idee achter de rubric is dat deze inzichtelijk kan maken op welk niveau leerlingen redeneren, op welke aspecten leerlingen zich zouden moeten ontwikkelen en hoe deze ontwikkeling er gedurende de middelbare school uit kan zien. De rubric kan gebruikt worden om een leerlijn te ontwerpen, leerdoelen vast te stellen, lessen en opdrachten te ontwikkelen, leerlingen (peer)feedback te geven of te differentiëren. In dit hoofdstuk zullen we elke categorie uit de rubric kort toelichten en per niveau enkele kenmerkende voorbeelden bespreken. Veel voorbeelden kunnen bij meerdere categorieën gescoord worden. In een goed causaal antwoord worden immers meerdere oorzaken genoemd, maar ook causale verbanden aangegeven, inhoudelijke begrippen toegelicht en geargumenteed. Voor de helderheid bespreken we per categorie alleen maar die aspecten van een antwoord die bij de betreffende categorie aansluiten.

Redeneren met meerdere (soorten) oorzaken

Eén van de belangrijkste kenmerken van een historische verklaring is dat deze altijd bestaan uit meerdere oorzaken. Eén oorzaak biedt nooit afdoende verklaring. Daarbij maken historici onderscheid tussen verschillende soorten oorzaken. Zo bedden zij concrete gebeurtenissen en handelingen van personen in, in de context van meer structurele

factoren (meer langdurige verschijnselen en ontwikkelingen). Bovendien, besteden historici vaak aandacht aan verschillende aspecten van het menselijk bestaan. Zij onderscheiden in hun verklaringen vaak expliciet economische, politieke, culturele en sociale factoren en bespreken hun wisselwerking.

Onderzoek heeft laten zien dat leerlingen zich vaak beperken tot het noemen van één oorzaak. Bovendien leggen leerlingen vaak sterk de nadruk op het handelen van personen en op concrete gebeurtenissen en vinden zij het lastig om deze gebeurtenissen te plaatsen in een bredere economische, sociale, politieke en culturele context (o.a. Carretero, López-Manjón, & Jacott, 1997; Halldén, 1997; Voss, Carretero, Kennet, & Silfies, 1994). In deze context spelen abstracte historische begrippen (verschijnselen en ontwikkelingen) een belangrijke rol.

Vooraf taak 1, waarin leerlingen moesten uitleggen waarom kameel Alfons de dood vond (zie Bijlage 2) sloot aan bij deze categorie. In dit niet-historische verhaal, konden leerlingen vele – concrete en meer abstracte – oorzaken onderscheiden op verschillende terreinen (economische, culturele, sociale) van het bestaan.

Voorbeeldantwoorden per niveau

Niveau 1. Leerling noemt geen of één oorzaak voor een historische gebeurtenis.

Voorbeelden

“omdat Frank teveel spullen op Alfons rug had gezet, waardoor het te zwaar werd” (4H)

“Alfons was een kameel met rugklachten. Hij stierf dus omdat zijn rug niet sterk genoeg [was]” (3H).

Toelichting

Op dit niveau volstaat een leerling met het noemen van maximaal 1 oorzaak. In de voorbeelden zijn dat ‘te zwaar beladen’ (1) en ‘een zwakke rug’ (2).

Niveau 2. Leerling noemt meerdere oorzaken voor een historische gebeurtenis.

Voorbeelden

“door te veel gewicht op zijn rug waar hij na een te lange tijd niet meer tegen kon. Ook speelde mee dat hij al klachten had sinds zijn geboorte door een ongeluk” (3H)

“Omdat hij veel te lang en te vaak veel te zwaar beladen was. Hij had ook al zware rugklachten vanaf zijn geboorte, dus dat maakt het extra gevaarlijk” (4H)

Toelichting

Op dit niveau noemen leerlingen meerdere oorzaken. Dit kunnen concrete gebeurtenissen zijn, maar ook meer abstracte verschijnselen of ontwikkelingen (*structurele factoren*). In de verklaring wordt de wisselwerking tussen deze verschillende (soorten) oorzaken nog niet duidelijk; de verklaring is vooral een opsomming. In de voorbeelden ‘teveel gewicht op de rug + klachten vanaf geboorte’ (3) en ‘langdurig, zwaar beladen + rugklachten’ (4).

Niveau 3. Leerling noemt meerdere oorzaken en maakt daarbij onderscheid tussen concrete gebeurtenissen en abstracte verschijnselen of ontwikkelingen.

Voorbeelden

“de kameel Alfons, had rugklachten door een ongeluk bij zijn geboorte, daardoor had hij al een zwakke rug, maar doordat zijn baas, Frank, belaarde hem vaak met te veel spullen, daardoor werd zijn rug nog zwakker. Doordat hij 1x te zwaar belaadt werd, brak zijn rug acuut” (3H)

“Alfons stierf doordat hij een zwakke rug had en daar werd totaal geen rekening mee gehouden. Hij verzwakte steeds meer en de laatste oorzaak voor zijn dood was het strootje” (4H)

Toelichting

Op dit niveau gaan leerlingen in hun verklaringen zowel in op abstracte verschijnselen of ontwikkelingen (*structurele factoren*), als op concrete gebeurtenissen. Ook wordt de wisselwerking tussen deze oorzaken duidelijk. In voorbeeld 5 spelen bijvoorbeeld concrete gebeurtenissen (ongeluk bij geboorte, 1x te zwaarbeladen) en meer abstracte verschijnselen (rugklachten, gedrag van Frank dat dit nog versterkte) beiden (in samenhang) een rol. In voorbeeld 6 wordt duidelijk dat de zwakke rug (verschijnsel) verergerd werd door een gebrek aan consideratie van Frank. Door deze ontwikkeling kon uiteindelijk een strootje de laatste druppel zijn.

Niveau 4. Leerling noemt meerdere oorzaken voor een gebeurtenis, maakt daarbij onderscheid tussen concrete gebeurtenissen en abstracte verschijnselen, en onderscheidt hierin expliciet sociaal-economische, politieke en/of culturele dimensies.

Niveau 4 werd in de dataset niet aangetroffen. Hoewel enkele leerlingen wel structurele oorzaken benoemden, ordenden zij deze niet in verschillende domeinen (sociaal-economische, politieke en culturele factoren). Wellicht had dit te maken met het open karakter van de taak, waarbij leerlingen weinig werden gestuurd in hun antwoord.

Het leggen (en benoemen) van verbanden

Een belangrijk kenmerk van historische verklaringen is dat er altijd meerdere gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen op elkaar en (direct of indirect) op de te verklaren gebeurtenis inwerken. Er kunnen dus altijd meerdere verbanden worden gelegd en de interacties zijn vaak ingewikkeld. Onderzoek heeft echter laten zien dat leerlingen vaak een overwegend lineair (chronologisch) causaal 'model' in hun hoofd te hebben (een biljart-model of een waaijer-model). Het is dan ook een belangrijk doel dat leerlingen een meer complex causaal 'model' ontwikkelen (Coffin, 2004).

Oorzaken kunnen elkaar bovendien op *verschillende manieren* beïnvloeden. Zo kunnen we bijvoorbeeld onderscheid maken naar *tijd* en *directheid* (korte- en lange-termijn, (in)direct), en tussen verschillende *rollen*: oorzaken die iets op gang brengen ('triggers'), die een ontwikkeling versterken ('katalysator'), of die lange tijd een rol spelen ('achtergrond oorzaak'). Om deze causale relaties te beschrijven dienen leerlingen de beschikking te hebben over de taal die deze verbanden kunnen weergeven. Voorbeelden van causale verbindingswoorden zijn: '(in)direct', 'voeden', 'leiden tot', 'op de achtergrond', 'aanleiding', 'katalysator', 'daarnaast', et cetera (zie voor meer voorbeelden Woodcock, 2005).

We onderscheiden twee types verklaringen, die ook een onderscheid zouden kunnen zijn tussen de onderbouw en de bovenbouw. Het eerste type noemen we: lineair-chronologisch. Hierin ligt de nadruk op chronologie en op lineaire verbanden (woorden als: 'en daardoor', 'omdat', en 'leidde tot'). Het tweede, meer analytische, type noemen we: non-lineair-thematisch. In dit type worden oorzaken abstracter en wordt de chronologie vervangen door een meer thematische benadering (met woorden als: 'meerdere oorzaken', 'daarnaast', 'tevens', 'ten eerste', 'op de achtergrond', 'dit werd versterkt door'). De laatste tekststructuur maakt het mogelijk om analytischer over oorzaken te schrijven en complexere verbanden te leggen. Het weergeven

van causale verbanden en deze op gestructureerde wijze opschrijven vereist veel van de taalvaardigheid van leerlingen.

In onze dataset sloten vooral taak 1 (Alfons) en taak 2 aan bij deze categorie. In taak 2 moesten leerlingen (uit zes oorzaken) selecteren welke oorzaak zij het meest en het minst belangrijk vonden voor: het ontstaan van de Renaissance (leerjaar 1), de steun aan Hitler in 1933 (leerjaar 3) of de Ontzuiling (leerjaar 4). Zij moesten daarbij telkens hun keuzes beargumenteren.

Voorbeeldantwoorden per niveau

Niveau 1. Leerling noemt geen verbanden tussen oorzaken.

Voorbeelden

Leerling kiest voor *de tweede feministische golf (strijd om gelijke rechten)* als meest belangrijke oorzaak voor de ontzuiling met de uitleg: “voor het eerst strijden steeds meer vrouwen voor gelijke rechten, vrouwen zijn altijd achtergesteld op gelijke kansen en nu is er een beweging die zich daar tegen verzet ” (4H).

“Omdat hij [Alfons] werd uitgebuit en zich soms wilde uitsloven ” (4H).

Toelichting

Op dit niveau geeft een leerling geen verband aan tussen een oorzaak en de te verklaren gebeurtenis. Het noemen van een oorzaak lijkt daarmee gelijk gesteld te worden aan het verklaren van een gebeurtenis. Leerling 1 bijvoorbeeld wijdt iets uit op de genoemde oorzaak, maar legt niet uit hoe dit tot de Ontzuiling heeft geleid. In antwoord 2 worden twee oorzaken genoemd, maar wordt niet expliciet het verband met de dood van Alfons gelegd.

Niveau 2. Leerling geeft aan hoe oorzaken met elkaar in verband staan en doet dit vooral op lineaire wijze (omdat, doordat, het gevolg was, enz.).

Voorbeelden

Leerling kiest voor *de armoede en werkloosheid in Duitsland na 1929* als belangrijkste oorzaak voor de populariteit van Hitler met de uitleg: “omdat Hitler beloofde iedereen weer werk te geven en het volk had daar vertrouwen in” (3H)

“De kameel stierf door een acute rugbreuk. Dat kwam doordat zijn baas de kameel te zwaar had beladen en het dier slecht behandelde” (4H).

Toelichting

Op dit niveau worden verbanden gelegd op overwegend concrete en voornamelijk chronologische wijze. Om goed op dit niveau te kunnen presteren moet een leerling lineaire tweede-orde taal beheersen (woorden als doordat, omdat, door). In antwoord 3 drukt de leerlingen het verband uit tussen werkloosheid en de populariteit van Hitler uit met het woord *omdat*. In voorbeeld 4 worden de woorden *door* en *doordat* gebruikt. Het woord *en* in antwoord 4 drukt multicausaliteit uit.

Niveau 3. Leerling geeft aan hoe oorzaken met elkaar in verband staan en maakt onderscheid tussen verschillende soorten oorzaken (direct, indirect, aanleiding (meest directe oorzaak), gevolgen op de lange en korte termijn).

Voorbeeld

"na een ongeluk tijdens zijn geboorte had hij al zware rugklachten, en een eigenaar die hem uitbuitte. Daarnaast waren er ook veel schendingen van kamelenrechten. De kamelen waren ook te veel met zichzelf bezig. Dit leidde uiteindelijk tot een zware en acute rugbreuk, waardoor hij overleed" (4H).

Toelichting

De belangrijkste verandering op dit niveau is dat het causale schema dat leerlingen hanteren complexer wordt en daarmee ook de taal die leerlingen gebruiken. In voorbeeld 5 benoemt de leerling verschillende soorten oorzaken (het ongeluk bij zijn geboorte – een incidentele oorzaak die ver terug in tijd, maar het startpunt vormt voor de rugklachten; verschillende structurele oorzaken die gelijktijdig spelen – rugklachten, uitbuiting, het karakter van kamelen; en het concrete moment van zijn dood – de aanleiding; namelijk een rugbreuk). Tweede orde taal maakte de verbanden duidelijk (o.a. na, dit leidde uiteindelijk tot, waardoor). Uit dit voorbeeld blijkt ook hoe de structuur van de tekst minder lineair wordt, maar verschillende oorzakelijke 'thema's' naast elkaar presenteert (door woorden als *daarnaast* en *ook*). De verschillende rollen die oorzaken spelen blijven nog overwegend impliciet.

Niveau 4. Leerling geeft aan hoe oorzaken met elkaar in verband staan en gebruikt genuanceerde taal om aan te geven welke rol verschillende oorzaken spelen, zoals: triggers, katalysators en achtergrond oorzaken. En redeneert met bedoelde en onbedoelde gevolgen.

Voorbeelden

“Alfons de kameel stierf omdat hij zware rugklachten had overgehouden aan zijn geboorte. Deze rugklachten werden verergerd door de uitbuiting van zijn eigenaar die laadde zijn kamelen erg zwaar en liet ze over onnodig zware routes lopen. Alfons stierf uiteindelijk door een zware en acute rugbreuk na een te zware belading” (3H).

Leerling kiest voor *de kruistochten en handelscontacten met de Arabische wereld (waardoor veel Griekse werken weer beschikbaar kwamen)* als minst belangrijke oorzaak voor de Renaissance met de uitleg: “ik vind deze [oorzaak] ook belangrijk maar minder, omdat als dingen mogelijk zijn mensen er niet altijd interesse voor hebben, dus ze hadden eerst nog een klein zetje nodig om zich te gaan interesseren”.

Toelichting

Op dit niveau beheerst een leerling een breed (en genuanceerd) repertoire van tweede-orde taal om complexe verbanden te kunnen uitdrukken. Het gaat hierbij met name over de verschillende ‘rollen’ die oorzaken kunnen spelen in een verklaring (bv. trigger, katalysator, achtergrondoorzaak).

In voorbeeld 6 wordt het werkwoord *verergeren* gebruikt. Dit woord maakt het *soort* impact (katalysator) van de uitbuiting op de rugklachten (structurele oorzaak) duidelijk. Antwoorden van niveau 3 en 4 zijn niet altijd makkelijk van elkaar te onderscheiden omdat ze beiden meer analytisch zijn, maar ook omdat rollen vaak ‘verstopt’ zitten in het taalgebruik. Zo wordt in deze verklaring niet het begrip “katalysator” gebruikt, maar het meer impliciete werkwoord “versterken”. In voorbeeld 7 wordt de oorzaak (impliciet) gekenmerkt als achtergrondoorzaak die dingen mogelijk maakt, maar op zichzelf ‘onvoldoende’ is. De leerling geeft aan dat er nog een ‘zetje’ nodig is.

Het gebruik van historische begrippen

Het gebruik van historische begrippen (eerste-orde kennis) om verschijnselen in het verleden mee te beschrijven is een belangrijk element in het construeren van historische verklaringen. In onze bijeenkomsten kwamen een aantal karakteristieken naar boven gericht op de omgang met historische begrippen. Een eerste eis is bijvoorbeeld dat de historische informatie feitelijk klopt en voor de lezer navolgbaar is. Daarbij spelen volgorde van tijd, maar ook begripsverheldering en het verbinden van abstracte historische begrippen (verschijnselen en ontwikkelingen) aan concrete gebeurtenissen een belangrijke rol. In onze dataset bood met name taak 2 (belang afwegen) enige mogelijkheid om te bekijken hoe leerlingen omgingen met historische begrippen. We richten ons hieronder dan ook op deze taak.

Voorbeeldantwoorden per niveau

Niveau 1. Leerling gebruikt geen historische, of historisch onjuiste, begrippen.

Voorbeeld

Leerling kiest voor *de armoede en werkloosheid in Duitsland na 1929* als belangrijkste oorzaak voor de populariteit van Hitler met de uitleg: “omdat Hitler beloofde iedereen weer werk te geven en het volk had daar vertrouwen in” (3H)

Toelichting

Op het laagste niveau gebruiken leerlingen geen historische begrippen (verschijnselen of ontwikkelingen) in hun verklaring, maar beperken zij zich tot het noemen van concrete gebeurtenissen. In voorbeeld 1 keert het verschijnsel economische crisis niet terug. We vinden het belangrijk dat leerlingen deze begrippen – zelfs als ze gegeven zijn – in hun antwoord integreren.

Niveau 2. Leerling gebruikt historische begrippen op correcte wijze.

Voorbeeld

Leerling kiest voor *De politieke onrust in Duitsland in de jaren twintig en dertig* als belangrijkste oorzaak voor populariteit van Hitler met de uitleg: "Omdat de mensen op deze manier geen democratie meer [wilden] maar gingen stemmen op de nationaal-socialisten" (3H)

Toelichting

Op het tweede niveau integreren leerlingen wel 1 of meerdere (vanuit de taak aangedragen of vanuit de context beredeneerde) historische begrippen, zonder deze begrippen nader toe te lichten. In voorbeeld 2 worden de begrippen democratie en nationaal-socialisme correct gebruikt. Waarom het nationaal-socialisme aantrekkelijk was voor kiezers blijft impliciet. Wanneer dit kenmerk wel was benoemd was het antwoord op niveau 3 geweest.

Niveau 3. Leerling gebruikt historische begrippen op correcte wijze en verheldert deze begrippen in de redentie.

Voorbeeld

Leerling kiest voor *Rijke burgers in Italië voelden zich verbonden met de oude Romeinse kunst* als belangrijkste oorzaak voor het ontstaan van de Renaissance met de uitleg: "Ik vind het belangrijk omdat de kunst uit de Renaissance geïnspireerd is door de Romeinse kunst. De Renaissance staat bekend om haar kunst" (1H).

Toelichting

Op niveau 3 verheldert een leerling de gebruikte begrippen (korte uitleg of elaboratie van een verschijnsel of ontwikkeling). Dit is van belang omdat over het algemeen juist specifieke kenmerken van historische verschijnselen het oorzakelijke verband verhelderen. In voorbeeld 3 wordt het begrip Renaissance verhelderd door het noemen van een kenmerk van dit begrip (namelijk de nadruk op de kunst uit de Klassieke Oudheid).

Niveau 4. Leerling gebruikt historische begrippen op correcte wijze en verheldert deze begrippen in de redentie. Abstracte begrippen (verschijnselen/ontwikkelingen) worden verbonden aan concrete historische gebeurtenissen en personen.

Toelichting

Niveau 4 werd in onze dataset niet aangetroffen. Op dit niveau verhelderen leerlingen abstracte begrippen (zoals *nationalisme*) niet alleen, maar verbinden deze ook met concrete gebeurtenissen. Historische begrippen zijn vaak abstracte paraplu's waaronder een bonte verzameling van concrete gebeurtenissen schuilgaat. Abstracte begrippen zullen – in ieder geval exemplarisch – ondersteund moeten worden met concrete gebeurtenissen, opdat we ons een voorstelling van het begrip kunnen maken. Dit niveau sluit aan bij niveau 3 en 4 van *redeneren met meerdere oorzaken*.

Het onderbouwen van redenties met bewijs

Een belangrijk (en complex) aspect van historische verklaringen is dat verklaringen 'an sich' geen feiten zijn. De verbanden die we leggen en veel van de tweede-orde concepten die we gebruiken om die verbanden te karakteriseren zijn het product van interpretatie. Dit is vooral zichtbaar wanneer we rollen toewijzen (triggers, achtergrondoorzaken et cetera) of iets zeggen over de (in)directheid van een oorzaak. Het interpretatieve karakter wordt goed zichtbaar wanneer we een conclusie trekken, een afweging maken, of het belang van oorzaken benoemen. In een goed historisch betoog worden dergelijke uitspraken onderbouwd met argumenten en bewijs verkregen uit bronnen.

Eerder onderzoek heeft laten zien dat leerlingen aan verbanden vaak eenzelfde feitelijke status toekennen als aan de feiten die ze verbinden. Hieraan gekoppeld, vonden onderzoekers dat leerlingen vaak nauwelijks argumenten en bewijs voor hun claims geven en dat hun teksten vaak een objectieve toon kennen, alsof het een soort kopie van het verleden is (Stoel, 2017).

In de dataset sloot vooral taak 2 (belang afwegen) aan bij deze categorie. Immers, in het beargumenteren van historische significantie wordt het interpretatieve karakter van verklaringen goed zichtbaar, en zijn onderbouwing en bewijsvoering belangrijk.

Niveau 1. Leerling onderbouwt zijn beweringen niet.

Voorbeelden

leerling kiest voor *na de oorlog groeide de economie en steeg de welvaart. Halverwege de jaren '60 is er in Nederland sprake van totale werkgelegenheid* als belangrijkste oorzaak voor de Ontzuiling. De uitleg luidt: “dit was het begin van de hele ontzuiling” (4H)

leerling kiest *Aan het einde van de Tweede Wereldoorlog ligt Europa in puin* als belangrijkste oorzaak voor de Ontzuiling met de uitleg: “mij lijkt [dit] de meest voor de hand liggende keuze, want dit heeft het meest met elkaar te maken” (3H).

Toelichting

Op dit niveau geven leerlingen geen enkele onderbouwing voor hun ‘claim’. Voorbeeld 1 illustreert dit. Op welke wijze de groei van de economie heeft geleid tot de Ontzuiling wordt niet duidelijk. In voorbeeld 2 wordt de claim eveneens niet inhoudelijk onderbouwd. Interessant is dat in beide antwoorden ook geen causaal *verband* wordt gegeven.

Niveau 2. Leerling onderbouwt zijn beweringen vooral op basis van algemene kenmerken (“keizers willen macht”).

Voorbeelden

Leerling kiest voor *Francesco Petrarca riep rond 1341 op om de klassieke oudheid te herontdekken en trots te zijn op de Italiaanse cultuur* als belangrijkste oorzaak voor het ontstaan van de Renaissance. De uitleg luidt: “omdat Francesco Petrarca de dichterskroon van de paus kreeg werd hij machtiger en hij was erg trots op de klassieke cultuur.

De klassieke cultuur kon hij extra aandacht geven met zijn macht” (1H)

Leerling kiest voor *de machtswellust, ambitie, persoonlijkheid en het racisme van Adolf Hitler* als minst belangrijke oorzaak met de onderbouwing: “ik denk dat racisme niet echt goed is. En het was geen hele leuke man” (3H)

Leerling kiest voor *Rijke burgers in Italië voelden zich verbonden met de oude Romeinse kunst* als belangrijkste oorzaak met de uitleg: “omdat meestal rijke mensen het vaak voor het zeggen hebben” (1H).

Leerling kiest voor de *strijd van vrouwen voor gelijke rechten* als belangrijkste oorzaak voor de Ontzuiling, met de onderbouwing: “als mannen en vrouwen gelijk zijn kom je al een heel eind met ontzuilen” (4H).

Toelichting

Op dit niveau onderbouwen leerlingen hun verklaring vanuit een soort algemene (universele) redematies. Kenmerkend voor deze onderbouwing is dat historische context geen rol in de verklaring speelt. In de antwoorden van leerlingen zien we verschillende varianten. Elke variant legt een interessante misconceptie bloot. Zo bleken leerlingen in de eerste klas vaak een overdreven belang toe te kennen aan historische personen (voorbeeld 3) en onderbouwden leerlingen in het derde leerjaar hun keuze voor de belangrijkste (of minst belangrijke) oorzaak voor de populariteit van Hitler regelmatig op basis van 'universele' (of eigenlijk 'hedendaagse') moreel-ethische argumenten (voorbeeld 4 - racisme is slecht). Leerlingen in alle leerjaren gebruikten regelmatig 'universele' wetmatigheden om hun claim te onderbouwen (voorbeeld 5 en 6). In antwoord 5 draaide de argumentatie bijvoorbeeld om een verondersteld 'universeel' geldende waarheid ("rijke mensen zijn de baas"). De specifieke historische context speelt daarbij geen rol. In zijn algemeenheid was een interessant verschil tussen leerjaar 1 en de hogere leerjaren dat leerlingen in leerjaar 3 en 4 makkelijker leken te kiezen voor meer abstracte verschijnselen als belangrijkste oorzaak; zo wezen de helft van de leerlingen in leerjaar 3 op verschijnselen als economische crisis en politieke instabiliteit tijdens de Weimar Republiek.

Niveau 3. Leerling onderbouwt zijn beweringen met oog voor historische context.

Voorbeelden

Leerling kiest *restanten uit de Oudheid waren nog overal zichtbaar* als minst belangrijke oorzaak voor de Renaissance met de uitleg: "zichtbaar waren de restanten van de Oudheid ook in de tijd van de Middeleeuwen en toen is er geen verandering plaats gevonden" (1H)

Leerlingen kiest *aan het einde van de tweede wereldoorlog ligt Europa in puin* als belangrijkste oorzaak voor de Ontzuiling met de uitleg: "omdat toen we zo erg in puin lagen na de tweede wereldoorlog moesten de verschillende politieke partijen samenwerken en hun sociale verschillen aan de kant zetten om iets te kunnen bereiken" (4H).

Toelichting

Op dit niveau komen specifieke aspecten van tijd en plaats in de onderbouwing van leerlingen terug. Voorbeeld 7 is een voorbeeld van contextueel redeneren. De leerling legt uit dat een bepaald verschijnsel weliswaar een ontwikkeling mogelijk maakt, maar onvoldoende verklaart waarom de Renaissance juist op dat specifieke moment ontstond (en niet bijvoorbeeld 300 jaar eerder of later). Voorbeeld 8 is een voorbeeld van een antwoord uit dat leerjaar 4. In dit antwoord geeft de leerling aan dat juist de context (vernietigingen als gevolg van de oorlog, waardoor politieke partijen moesten samenwerken) van groot belang was voor de Ontzuiling. Veel antwoorden van leerlingen uit leerjaar 4 waren op niveau 3.

Niveau 4. Leerling onderbouwt zijn beweringen met oog voor historische context en verwijst (op kritische wijze) naar historisch bewijs.

Toelichting

Op dit niveau onderbouwen/beargumenteren leerlingen hun uitspraken (“waarom vind ik dit de belangrijkste oorzaak; “waarom is dit een trigger” et cetera) en verwijzen ze naar tekstpassages of bronnen. Op kritische wijze wil zeggen dat ze oog hebben voor de betrouwbaarheid en representativiteit van de bron en voor eventuele tegenstrijdige informatie in verschillende bronnen. Dit niveau, waarbij de onderbouwing ook gestaafd wordt met ‘bewijs’ verkregen uit bronnen werd niet aangetroffen in de antwoorden. Dit kan het gevolg zijn van de taken die de leerlingen moesten maken, waarbij bijvoorbeeld geen verklaring op basis van meerdere bronnen moest worden geschreven.

Het trekken van conclusies

Het trekken van een conclusie is een aspect dat nauw aansluit bij het interpretatieve (en argumentatieve) karakter van causale verklaringen. In de leerlingredeneringen die wij codeerden werden maar heel weinig conclusies aangetroffen. Dit had waarschijnlijk vooral te maken met de aard en omvang van de formatieve taken die leerlingen hebben gemaakt. In zekere zin vormden de antwoorden als geheel een soort conclusies, omdat zij een analytische of evaluatieve vraag beantwoorden (bijvoorbeeld: waardoor stierf Alfons? Wat vind je de belangrijkste oorzaak van ...?).

Toch is dit criterium in de rubric opgenomen om zichtbaar te maken dat het trekken van een conclusie, vooral wanneer leerlingen werken aan grotere taken (een essay op basis van meerdere bronnen), een belangrijk onderdeel is van causaal historisch redeneren. Deze categorie richt ook (opnieuw) de aandacht op het belang van tekststructuur (hoe structureer je een causale verklaring?). Eerder onderzoek liet zien dat teksten die lineair-chronologisch zijn geschreven, minder geschikt zijn voor het trekken van een conclusie, dan non-lineair-thematisch geordende teksten (Stoel, 2017). In datzelfde onderzoek bleek dat de conclusies van leerlingen zich beperkten tot het samenvatten van de oorzaken uit de hoofdtekst. Van het maken van een afweging en het beargumenteren van belang was vrijwel geen sprake.

Voorbeeldantwoorden per niveau

Niveau 1. Leerling geeft geen conclusie

Toelichting

Op niveau 1 trekt een leerling geen conclusie bij zijn/haar verklaring.

Niveau 2. Leerling geeft een conclusie door een samenvatting te geven van eerder genoemde oorzaken.

Voorbeeld

“Alfons had al rugklachten sinds een ongeluk bij zijn geboorte. De eigenaar van Alfons zorgde er ook nog eens voor dat hij veel moest dragen en lange wegen moest lopen. Omdat Alfons zware rugklachten had en Frank het nog zwaarder voor hem maakte, kon Alfons het niet lang meer houden ” (3H).

Toelichting

Op niveau 2 vat een leerling de (belangrijkste) oorzaken samen. In voorbeeld 1 vat de leerling de oorzaken, die hij in de eerste twee zinnen noemt, nog een keer samen. Het is ook zichtbaar dat het schrijven van een conclusie voor deze taak niet erg voor de hand liggend was, omdat een samenvatting valt of staat bij ‘verdichting’. En in een dergelijk kort antwoord valt weinig te verdichten.

Niveau 3. Leerling vat in de conclusie het belang van oorzaken samen (opsomming), maar maakt wel onderscheid in gewicht (gebruik van woorden als “de belangrijkste”). Leerling onderbouwt dit belang echter nog niet.

Toelichting

Niveau 3 lijkt op het vorige niveau, maar op dit niveau gaat het toekennen van historisch belang een rol spelen. Dit houdt in dat leerlingen tweede-orde taal gaan gebruiken in de conclusie om onderscheid maken in het gewicht van oorzaken. Er wordt dus een (soort) afweging gemaakt. Dergelijke evaluatieve taal wordt echter nog niet onderbouwd.

Niveau 4. Leerling weegt in de conclusie het belang van verschillende oorzaken tegen elkaar af en beargumenteert zijn of haar keuze (bijvoorbeeld op basis van schaal, intensiteit, of duur). De conclusie heeft vaak de vorm: enerzijds, anderzijds

Voorbeeld

“Alfons is uitgebuit door zijn eigenaar. Alfons was een sterke kameel maar door de extreem zware lasten die hem werden opgelegd is hij uiteindelijk gestorven. Als hij minder zware dingen had moeten dragen en met liefde zou worden verzorgd was hij waarschijnlijk ouder geworden ” (4H)

Toelichting

Voorbeeld 2 is het enige antwoord (niet persé een conclusie) dat we (deels) op dit niveau (een afweging maken) indeelden. In dit voorbeeld wordt gesteld dat het uiteindelijk de overbelasting was die Alfons de das omdeed. Als die er niet was geweest had Alfons het waarschijnlijk wel gered. Het is met name de ‘what-if’ redentie, die dit antwoord interessant maakt. Probleem bij dit antwoord is wel, dat er eigenlijk maar één oorzaak wordt genoemd en dat er dus eigenlijk niets te kiezen valt.

Het was opvallend dat geen enkele leerling in taak 2 (belang bepalen) de keuze voor de belangrijkste oorzaak afwoog tegen andere oorzaken. Juist deze vraag had een afweging kunnen ontlokken, maar kennelijk is het enerzijds-anderzijds schema voor leerlingen erg lastig.

Het begrijpen van meerdere verklaringen

Onderzoek naar het leren van geschiedenis heeft aangetoond dat de opvattingen van leerlingen over de aard van geschiedenis en historische kennis (epistemologische opvattingen) invloed uitoefenen op hoe leerlingen historische redeneren en op hun motivatie (Buehl & Alexander, 2001; Stoel et al., 2017; VanSledright & Limón, 2006). Op basis van de leerlingantwoorden delen we deze opvattingen in op vier niveaus. Op het meest naïeve niveau stellen leerlingen geschiedschrijving en het verleden aan elkaar gelijk. Geschiedschrijving wordt beschouwd als een kopie van het verleden. In deze opvatting is bewijsvoering niet erg belangrijk en is historische kennis objectief. Op het tweede niveau begrijpen leerlingen dat het verleden weg is en dat meerdere verklaringen naast elkaar kunnen bestaan. Echter, zij zullen de verschillen vooral verklaren vanuit de “meningen” of de bias van historici, zonder te beseffen dat historici criteria hebben om de betrouwbaarheid van interpretaties vast te stellen. Geschiedschrijving wordt in deze visie dus vooral een subjectieve aangelegenheid. Op het derde niveau speelt bewijsvoering een rol en worden verschillende interpretaties vooral uitgelegd vanuit de (on)betrouwbaarheid of (on)volledigheid van bronnen. Op het meest genuanceerde niveau begrijpen leerlingen dat er altijd meerdere perspectieven op het verleden mogelijk zijn, omdat historici eigen (tijd- en plaats gebonden) vragen stellen, bronnen selecteren et cetera. Tegelijkertijd waarderen deze leerlingen de criteria zijn om de betrouwbaarheid van interpretaties te beoordelen (onderbouwen met bewijs, argumentatie etc.). Leerlingen kunnen kortom de objectieve en subjectieve dimensie van geschiedschrijving coördineren. In onze dataset sloot taak 4 aan bij deze categorie. In deze taak moesten leerlingen twee verschillende verklaringen voor een historische gebeurtenis vergelijken en uitleggen waarom twee historici tot verschillende verklaringen kunnen komen. Deze taak is gemaakt door leerjaar 3 en 4. In leerjaar 3 ging het om het ontstaan van de Eerste Wereldoorlog en in leerjaar 4 om de veranderingen van de jaren zestig. Het bleek wel lastig om de antwoorden van leerlingen scherpe toe te wijzen aan een niveau. We concludeerden dat de antwoorden vooral een goed startpunt bieden om met leerlingen door te praten over de epistemologische kenmerken van historische verklaringen. We constateerden echter ook dat dat een goede opbrengst is van een diagnose.

Voorbeeldantwoorden per niveau

Niveau 1. Leerling begrijpt dat slechts 1 verklaring de juiste kan zijn

Voorbeeld

“Bij tekst 1 wordt er veel positiever gesproken over de jaren 60 dan in tekst 2, ze vertellen in tekst 1 ook duidelijker wat er is gebeurd” (4H).

Toelichting

Op dit niveau gaan leerlingen ervan uit dat slechts 1 verklaring juist kan zijn. In onze dataset werd dit idee niet letterlijk aangetroffen. Echter, de leerling in het voorbeeld lijkt op basis van tekstkwaliteit te concluderen dat tekst 1 meer ‘waar’ is. Of dit een objectieve waarheid betreft is echter niet vast te stellen, hoewel de frase (“wat er is gebeurd”) hier wel toe neigt.

Niveau 2. Leerling begrijpt dat er meerdere verklaringen kunnen worden geschreven. Beargumenteert dit vooral vanuit verschillende meningen (bias) van historici.

Voorbeelden

“het is duidelijk: ze hebben beide een andere mening” (4H)

“ze zijn in een andere tijd geboren” (4H)

“de auteurs staan waarschijnlijk achter een andere stroming, waardoor de meningen kunnen verschillen” (4H)

“standplaatsgebondenheid: De ene is duitser, de andere hollander, dus de perspectieven zijn daarom dus ook anders en de ervaringen dus ook” (3H)

Toelichting

Op niveau 2 begrijpt een leerling dat er meerdere verklaringen kunnen bestaan. We hebben geen directe toegang tot het verleden en daarom blijven slechts *meningen* over. Antwoorden op dit niveau gaan in op de “standplaatsgebondenheid” van de auteur zonder de historische methode (bronnen of bewijs) te noemen. Op dit niveau leek ‘bias’ een ‘onoverkomelijk’ probleem. In deze categorie scoorden we een range aan antwoorden; variërend van pure mening (voorbeeld 2), tot antwoorden waarin aspecten van de tijd- en plaatsgebondenheid van historici werden genoemd (hun nationaliteit, moment van schrijven, opvoeding, geloof et cetera; voorbeelden 3, 4 en 5). We hebben erover gedacht om dergelijke antwoorden te splitsen in 2 categorieën, maar uiteindelijk staat in alle antwoorden het feit dat historici (vanuit hun omstandigheden) verschillende ideeën hebben centraal. Methodologische criteria om hieraan te ontsnappen ontbreken.

Niveau 3. Leerling begrijpt dat er meerdere verklaringen kunnen worden geschreven. Beargumenteert dit vooral vanuit de onvolledigheid en/of partijdigheid van bronnen.

Voorbeeld

“het is lang geleden, dus we weten niet alles zeker. Historici bedenken wat hun logisch lijkt en dat is bij iedereen anders” (3H).

“de verhalen die ze hebben gehoord kunnen een verschil hebben gemaakt over het beeld dat ze hebben over de veranderingen” (4H).

Toelichting

Op dit niveau verklaren leerlingen het bestaan van meerdere verklaringen niet vanuit de bias van historici, maar vanuit de onvolledigheid en/of subjectiviteit van bronnen. Antwoorden waarin dit laatste aspect centraal stonden codeerden we als niveau 3. Een dergelijke argumentatie waardeerden we hoger, omdat hierbij voor het eerst het criterium van bewijsvoering om de hoek kwam kijken. Echter, deze positie suggereerde tegelijkertijd ook dat het onmogelijk is om aan goede geschiedschrijving te doen wanneer bronnen incompleet zijn of elkaar tegenspreken (een omstandigheid die zich bij historisch onderzoek bijna altijd voordoet). Daarmee neigde deze argumentatie alsnog naar objectivisme.

In onze data kwamen we deze antwoorden niet letterlijk tegen. In voorbeeld 6 worden verschillende interpretaties niet zozeer verklaard vanuit de standplaatsgebondenheid van historici, maar vanuit een kenmerk van de discipline (namelijk het feit dat het verleden weg is). Daarmee is een eenduidig antwoord vanuit de aard van het vak dus niet mogelijk. In voorbeeld 7 spreekt de leerling over verschillende verhalen (bronnen) als oorzaak voor verschillende verklaringen.

Niveau 4. Leerling begrijpt dat er meerdere verklaringen gegeven kunnen worden en dat deze afhangen van de vragen die we stellen en ons tijd- en plaatsgebonden perspectief. Tegelijkertijd begrijpt de leerlingen dat er criteria zijn (bewijs, argumentatie) om de kwaliteit van een verklaring te toetsen.

Voorbeeld

“Omdat het twee verschillende mensen zijn, met hun eigen selectieve perceptie. Het kan ook te maken hebben met hun verschillende doelen van onderzoek” (4H).

Toelichting

In de antwoorden op dit niveau erkennen leerlingen dat in de geschiedenis altijd meerdere verklaringen naast elkaar bestaan, omdat de vragen die we stellen en ons perspectief op het verleden verschilt. Deze verklaringen sluiten elkaar niet uit, maar vullen elkaar aan. Tegelijkertijd begrijpt een leerling ook dat geschiedenis een wetenschappelijke discipline is, met methodologische criteria om tot betrouwbare kennis te komen (bewijsvoering en argumentatie).

Voorbeeld 7 vertoont een aantal kenmerken van deze positie.

Aan de ene kant onderkent dit antwoord het perspectief en de standplaatsgebondenheid van de historicus (niveau 2). Aan de andere kant wijst het op een mogelijk verschil in doel- of vraagstelling.

Conclusies

Uit het onderzoek bleek dat de meeste leerlingen in de bovenbouw meerdere oorzaken in hun antwoorden noemden. Echter, ook in de bovenbouw behielden leerlingen een voorkeur voor concrete gebeurtenissen (incidentele oorzaken) en benoemden ze abstracte verschijnselen of ontwikkelingen (structurele oorzaken) minder. Opvallend was, dat leerlingen uit de hogere leerjaren in de taak waarin zij belang moesten beargumenteren, wel makkelijker kozen voor verschijnselen en ontwikkelingen, dan de lagere leerjaren. Het expliciteren van verschillende ‘domeinen’ (sociaal-economische, culturele en/of politieke oorzaken) ontbrak in de opdrachten. We concludeerden dat het redeneren met oorzaken van verschillend abstractieniveau en het expliciteren van verschillende ‘domeinen’ lastig is voor leerlingen en herhaalde oefening vereisen.

Het geven van een verklaring houdt in ieder geval in dat je een oorzaak en een gevolg noemt en het verband tussen deze twee zaken. Dit aspect zou vanaf de brugklas expliciet aan de orde moeten komen.

Daarbij is de rol van 'causale taal' heel belangrijk. In het onderzoek bleek dat leerlingen van alle leerjaren verbanden vooral met lineaire taal uitdrukten. Voor brugklasleerlingen is het verwerven van en oefenen met lineaire woorden (zoals: omdat, leidde tot etc.) een belangrijk leerdoel (naast het onderscheiden van oorzaak en gevolg, en het werken met multicausaliteit). In de bovenbouw zouden leerlingen een meer genuanceerd en analytisch vocabulaire moeten verwerven. Tweede-orde taal en conceptuele kennis (bijvoorbeeld om verschillende 'rollen' uit te drukken) spelen hierin een belangrijke rol. Leerlingen zullen bij herhaling causale concepten en taal aangereikt moeten krijgen en moeten oefenen met het 'verwoorden' van deze causale verbanden.

Daarnaast moeten leerlingen ook leren hoe ze hun tekst moeten structureren, waarbij er een ontwikkeling is van vooral lineair-chronologisch geordende verklaringen, naar meer thematisch geordende structuren. Tot slot moeten leerlingen een meer complex causaal model ontwikkelen. Een activiteit als 'concept mapping' biedt hiervoor vele mogelijkheden.

Leerlingen verwerkten maar heel weinig historische begrippen (historische verschijnselen of ontwikkelingen) in hun antwoorden en als ze dit deden verhelderden ze deze begrippen meestal niet, laat staan dat ze deze ondersteunden met concrete gebeurtenissen. In de praktijk verliezen leerlingen vaak punten, doordat ze de begrippen in hun antwoorden niet toelichten. Ook op examens is het herhalen (of zelf koppelen) van een abstract begrip en deze kort toelichten een belangrijk kenmerk van een goed antwoord. Ook hier zouden leerlingen expliciet mee moeten oefenen.

Een interessant gegeven was dat een meerderheid van de leerlingen hun keuze om een bepaald argument belang toe te kennen onderbouwde met algemene ('universele') argumenten, waarin historische context meestal geen rol speelde. De rol van handelende personen werd met name door jonge leerlingen overschat, derde klas leerlingen redeneerden vaak vanuit (hedendaagse) moreel-ethische opvattingen (racisme is slecht, dus het racisme van Hitler kan niet zijn aantrekkingskracht verklaren). Ook bij oudere leerlingen bleef een soort universele logica als onderbouwingsstrategie dominant. Slechts een minderheid van de leerlingen hadden in hun verklaring oog voor historische context. In de geschiedenisles zou regelmatig doorgevraagd moeten worden op de argumenten van leerlingen voor hun claims en op hun bewijsvoering. Het is interessant om met leerlingen expliciet te bespreken in hoeverre

individuen inderdaad de loop van geschiedenis kunnen veranderen (agency) en door welke factoren hun invloed wordt beperkt? Ook is het interessant om te bekijken in hoeverre (vaak presentistische) uitspraken universeel geldig zijn? Het is nuttig om met leerlingen te bespreken, waarom een algemene uitspraak als “keizers willen nu eenmaal macht” geen afdoende verklaring biedt voor het ontstaan van de Eerste Wereldoorlog; waarom brak deze dan niet eerder uit? Of later? Wat was er dan specifiek aan die context van 1914?

Het schrijven van een conclusie is eveneens een vaardigheid die moet worden geoefend. In de onderbouw is het wellicht voldoende wanneer leerlingen hun verklaring lineair en chronologisch ordenen en deze vooral beschrijvend is (eventueel zonder conclusie). In de bovenbouw zouden leerlingen hun verklaring meer analytisch moeten leren schrijven. In dat ‘genre’ geeft een tekst vooral antwoord op een historische (verklarende) vraag, staan een aantal (causale) thema’s centraal en zouden leerlingen in hun conclusie een afweging moeten maken om de vraag te beantwoorden. In de categorie ‘interpretatie’ bleek het lastig om antwoorden ‘scherp’ aan een niveau toe te wijzen. Leerlingen wezen vaak wel op de standplaatsgebondenheid van historici als verklaring voor verschillende interpretaties van het verleden, maar er was in hun antwoord geen aandacht voor de criteria om de betrouwbaarheid van die interpretaties te beoordelen. Leerlingen spraken vrijwel nooit over de rol van bewijs of bronnen om tot kennis te komen. Ondanks dit gebrek aan ‘hardheid’ bieden dit soort vragen wel aanknopingspunten om het gesprek met leerlingen aan te gaan over de aard van geschiedenis en historische kennis.

Het onderzoek maakte duidelijk dat de leerlingredeneringen een grote variatie kenden binnen leerjaren, maar ook dat het redeneren van leerlingen gaande de leerjaren abstracter werd en hun causale taal genuanceerder. Van de verschillende categorieën werd duidelijk wat leerlingen (al) konden, maar ook wat (nog) lastig voor hen was. Ondanks de ontwikkeling die de antwoorden lieten zien, werden de hogere niveaus uit de rubric door ons relatief weinig waargenomen. Niveau 4 van de rubric kan worden beschouwd als ‘vergezicht’ dat het mogelijk maakt om ambitieuze (eind)doelen te formuleren.

Deel II



Zes ontwerpprincipes

Zes ontwerpprincipes

In dit deel presenteren we zes ontwerpprincipes voor het ontwerpen van lessen gericht op het bevorderen van causaal redeneren. Elk ontwerpprincipe wordt kort toegelicht. Ook worden er voorbeelden gegeven vanuit de lessen die de deelnemende docenten hebben ontworpen. Deze staan Deel III. Voor voorbeeldfilmpjes bij de ontwerpprincipes zie: expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij/didactische-principes/

Ontwerpprincipe 1: Lessen zijn gebaseerd op diagnose van causaal redeneervaardigheden van leerlingen

Voor het onderwijzen 'op maat' is het nodig om zicht te krijgen op het redeneerniveau van de leerlingen. Dit vereist inzicht bij de docent in wat causaal redeneren inhoudt en wat veel voorkomende (mis-) concepties van leerlingen zijn. Ook dient de docent dit te kunnen herkennen in mondelinge of schriftelijke redematies van leerlingen. Dit is niet eenvoudig. De rubric die in het kader van dit project ontwikkeld is, kan hierbij tot hulpmiddel zijn.

Door voorafgaand aan de lessen een diagnostische of formatieve toets af te nemen kan zicht verkregen worden op welke aspecten leerlingen (nog) lastig vinden. Op deze wijze wordt dus eigenlijk het beginniveau van de leerlingen bepaald. Dit stelt de docent in staat om beter aan te sluiten op het niveau van de leerlingen. Ook is het mogelijk om deze kennis te gebruiken om vervolgens te differentiëren (zie bijvoorbeeld Lesontwerp 15 en 16).

Er kunnen verschillende typen taken gebruikt worden om het redeneren van leerlingen zichtbaar te maken. Taken kunnen gericht zijn op specifieke aspecten van causaal redeneren (bijv. in hoeverre zijn leerlingen in staat om oorzaken in te delen naar economisch, politiek of sociaal?), of juist meerdere aspecten bevatten (bijvoorbeeld de taak Alfons de Kameel, Chapman, 2003, zie Bijlage 2). Zicht krijgen op het redeneerniveau van de eigen leerlingen is voorwaarde voor het lesgeven 'op maat'.

Ontwerpprincipe 2: Leerdoelen zijn mede gericht op onderdelen van causaal redeneren (vanuit de rubric)

Leerdoelen zijn veelal gericht op vakinhoud. Door expliciet leerdoelen te formuleren voor (causaal) redeneren richt de docent zijn/haar aandacht bewust op deze aspecten. Door deze ook met leerlingen

te delen is het mogelijk om leerlingen bewust te maken van de vaardigheden die horen bij het vak geschiedenis. Voor het vast stellen van de doelen is kennis nodig van de beginsituatie van leerlingen (zie ontwerpprincipe 1) en kan er gebruik gemaakt worden van de rubric. Het voordeel van de rubric is dat het 'grote construct' causaal redeneren wordt opgedeeld in verschillende elementen en verschillende niveaus. Hierdoor is het mogelijk om leerdoelen te formuleren die 'klein', specifiek en concreet zijn. Voorbeelden van dergelijke leerdoelen zijn: leerlingen kunnen meerdere oorzaken voor het uitbreken van de Opstand noemen en deze ordenen naar sociaal-economische, politieke en culturele oorzaken (Lesontwerp 11), de leerlingen gebruiken woorden uit de woordenlijst om causale verbanden aan te geven en de leerlingen beseffen dat er meerdere verklaringen kunnen worden gegeven, afhankelijk van iemands perspectief (Lesontwerp 8).

Ontwerpprincipe 3: Een complexe verklarende vraag staat centraal

Is de val van het Romeinse Rijk een kwestie van 'moord' of 'zelfmoord'? Hoe kan de opkomst van de steden in de Middeleeuwen verklaard worden? Waarom verloor Napoleon, toch een verdienstelijk veldheer, de Slag bij Waterloo? Waarom konden totalitaire partijen nauwelijks voet aan grond krijgen in Nederland in de crisisjaren? Dit zijn enkele voorbeelden van verklarende vragen die centraal kunnen staan in een les (respectievelijk afkomstig uit Lesontwerp 2, 3, 4 en 6; een overzicht van alle centrale vragen uit de lesontwerpen is te vinden in Bijlage 3).

Dit ontwerpprincipe komt voort uit de 'hele-taak-eerst-benadering' (Janssen et al., 2016), een van de uitgangspunten binnen dit project. 'Hele-taak-eerst' is een methodiek om op eenvoudige wijze te kunnen differentiëren. Doorgaans begint een reguliere les met uitleg, waarna leerlingen verwerkingsopgaven maken, gevolgd door een complexere taak waarin een en ander samenkomt. Door de les te beginnen met deze complexe taak/vraag creëer je als docent mogelijkheden om leerlingen te laten kiezen hoe ze deze taak/vraag willen maken: zelfstandig, met hulpbladen of met uitleg van de docent. Op deze wijze is het mogelijk om meer 'op maat' les te geven.

Daarnaast heeft het beginnen van de les met een centrale vraag andere voordelen. Het geeft de les duidelijke richting, focus en doel. Het is duidelijk wat het resultaat dient te zijn van de les: een

antwoord vinden op de vraag. Een prikkelende of spannende vraag kan leerlingen motiveren om op zoek te gaan naar een antwoord. Het centraal stellen van een vraag geeft de les ook een meer onderzoekend karakter. Het sluit dan ook aan bij meer onderzoeks-gerichte benaderingen van lesgeven (vgl. inquiry-based learning).
Wat voor type vragen zijn nu met name geschikt? Dat zijn met name open, meer complexe vragen, waarbij niet per se een eenduidig antwoord valt te geven. Dit type vragen biedt ruimte voor exploreren, redeneren, bediscussiëren, en het verkennen van alternatieven.

Ontwerpprincipe 4: Expliciete uitleg over causaal redeneren hetzij voorafgaand aan of na afloop van de verwerkingsfase (bespreking van opdrachten in onderwijsleergesprek)

Bij dit ontwerpprincipe gaat het om expliciete instructie over (aspecten) van causaal redeneren. Uit onderzoek is gebleken dat dit bijdraagt aan beter causaal redeneren (Stoel et al., 2016). Deze expliciete instructie kan op verschillende momenten in de les plaatsvinden: aan het begin van de les voorafgaand aan de opdracht of tegen het einde van de les, nadat leerlingen aan opdrachten hebben gewerkt. Binnen het directe instructie model wordt expliciete uitleg aan het begin van de les gegeven. Dit kan de vorm krijgen van uitleg of modelleren (hardop denkend voordoen).

Aan het einde van les kan expliciete uitleg naar voren komen tijdens de bespreking van de opdrachten en het gezamenlijk formuleren van een antwoord op de centrale vraag. Doordat de leerlingen allemaal gewerkt hebben aan de centrale vraag kan de docent alle leerlingen betrekken in de bespreking (individuele aanspreekbaarheid). Door antwoorden uit te wisselen, te bediscussiëren en te problematiseren, nieuwe vragen te stellen, korte uitleg te geven kan de docent centrale aspecten van de les benadrukken (Havekes et al., 2017; van Drie & van Boxtel, 2011). Ook is het mogelijk om het proces van hoe leerlingen gewerkt hebben te bespreken of samen te reflecteren op de vraag hoe kennis bij geschiedenis tot stand komt.

Ontwerpprincipe 5: Werkvormen zijn ondersteunend voor het beantwoorden van de centrale vraag, zijn open, activerend en gericht op interactie tussen leerlingen

Dit ontwerpprincipes sluit aan op ontwerpprincipe 3 (vraag centraal). Als er een vraag centraal staat in de les dan dienen de gekozen

leeractiviteiten en werkvormen ondersteunend te zijn voor het beantwoorden van deze vraag. De andere (aanwezige) middelen (leerboek, instructie, oefeningen etc.) dienen dus als 'bronnen' om tot een oplossing te komen. Het gaat bij dit principes dus om het selecteren van passende werkvormen (en misschien ook wel eerder gebruikte werkvormen weglaten). De werkvormen vormen als het ware stapjes die de leerling steeds dichterbij het beantwoorden van de vraag brengen. Om het redeneren van leerlingen te bevorderen zijn met name open en activerende opdrachten geschikt. Opdrachten waarbij leerlingen moeten samenwerken kunnen ook zeer geschikt zijn. Het met elkaar samenwerken aan opdrachten zorgt ervoor dat leerlingen hun denken onder woorden moeten brengen en ze kunnen elkaar vragen stellen, aanvullen en bekritisieren. Dit zijn allemaal leeractiviteiten die bijdragen aan het leren (van Drie & van Boxtel, 2003). Het werken aan schematische vormen zoals de Diamant (Chapman, 2003; zie Lesontwerp 4, 12 en 15) of het venndiagram zijn hiervoor zeer geschikt (zie Lesontwerp 7 en 11). Leerlingen kunnen individueel aan een dergelijk schema werken, maar het is ook effectief om leerlingen hier samen aan te laten werken (Cox, 1999).

Ontwerpprincipe 6: Aanbieden van verschillende leerroutes

Een mogelijke vorm van lesgeven op maat is het aanbieden van verschillende leerroutes voor leerlingen (differentiëren). Bij ontwerpprincipe 4 is de 'hele-taak-eerst' benadering al kort uitgelegd: door het naar voren halen van een complexe taak/vraag creëer je mogelijkheden om leerlingen te laten kiezen hoe ze aan de opdrachten willen werken: zelfstandig, met beperkte hulp, of eerst luisteren naar uitleg van de docent. In deze variant wordt dus gedifferentieerd naar mate van zelfstandigheid (zie voor voorbeelden de Lesontwerpen 8, 12, 14 en 15).

Een andere mogelijkheid is om te differentiëren naar inhoud, waarbij leerlingen kunnen kiezen met welke inhoud ze de vaardigheid oefenen. Zie bijvoorbeeld Lesontwerp 16 waarin de leerlingen zelf konden kiezen aan de hand van welke historische context ze het formuleren van antwoorden op causale vragen wilden oefenen. Daarnaast is het ook mogelijk om verschillende leerroutes aan te bieden naar het niveau van causaal redeneren van leerlingen. Hiervoor dien je als docent goed zicht te hebben op het betreffende niveau van redeneren van de leerlingen.

Deel III



Lesontwerpen

Ter inleiding

In dit deel worden zestien lesontwerpen beschreven die door de docenten ontwikkeld en uitgevoerd zijn.

De beschrijvingen van de lessen zijn door de docenten zelf geschreven en ook blikken ze terug op hun ervaringen. Op de website zijn ook de lesmaterialen beschikbaar, evenals videofragmenten van de lessen (expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij/lessen).

In onderstaande tabel wordt een overzicht van de lessen gegeven, met daarin aangegeven klas, thema en elementen causaal redeneren (die aansluiten op elementen uit de rubric). De lessen zijn geordend op leerjaar. Binnen een leerjaar staan de lessen op chronologische volgorde van het onderwerp.

<i>Nummer</i>	<i>Klas</i>	<i>Onderwerp</i>	<i>Elementen causaal redeneren</i>
1	1 havo/vwo	Griekse overwinning op de Perzen	Redeneren met meerdere oorzaken (onderscheid oorzaak en gevolg) Leggen van verbanden
2	1 havo/vwo	De val van het Romeins Rijk	Redeneren met meerdere (soorten) oorzaken Leggen van verbanden Trekken van conclusies (belang afwegen)
3	1 havo/vwo	Opkomst van handel en steden in de middeleeuwen	Redeneren met meerdere oorzaken Leggen van verbanden (taal)
4	2 havo/vwo	De slag bij Waterloo	Redeneren met meerdere oorzaken Leggen van verbanden Trekken van conclusies (belang afwegen)
5	3 havo	De opkomst van het nationaal-socialisme in Duitsland	Redeneren met meerdere oorzaken Leggen van verbanden Belang oorzaken

6	3 havo	Nederland in crisistijd	Redeneren met meerdere oorzaken Leggen van verbanden (taal) Onderbouwen met bewijs
7	3 gymnasium	Indonesische onafhankelijkheid	Redeneren met meerdere oorzaken Leggen van verbanden (oorzaken ordenen) Trekken van conclusies (belang afwegen)
8	3 havo	Cubacrisis	Leggen van verbanden Begrijpen van meerdere verklaringen (perspectieven)
9	3 havo	De jaren zestig	Redeneren met meerdere oorzaken Vervanden leggen Trekken van conclusies (belang afwegen)
10	4 havo	Opkomst nationalisme	Redeneren met meerdere oorzaken Leggen van verbanden (oorzaken ordenen, bedoelde en onbedoelde gevolgen) Onderbouwen met bewijs
11	5 havo	De Nederlandse Opstand	Redeneren met meerdere oorzaken Leggen van verbanden (oorzaken ordenen) Begrijpen van meerdere verklaringen
12	5 havo	De ondergang van de Republiek van Weimar	Gebruik van historische begrippen Trekken van conclusies (belang afwegen)

13	5 havo	Oorzaken Koude Oorlog	Redeneren met meerdere (soorten) oorzaken Leggen van verbanden Trekken van conclusies (belang afwegen) Onderbouwen met bewijs
14	5 havo	Ontstaan Koude Oorlog - 2 visies	Leggen van verbanden Gebruik van historische begrippen Begrijpen van meerdere verklaringen (perspectieven)
15	5 havo	Einde koude oorlog	Redeneren met meerdere oorzaken Leggen van verbanden Trekken van conclusies (belang afwegen)
16	5 havo	Examentraining verklarende vragen	Leggen van verbanden Gebruik van historische begrippen

Lesontwerp 1. De Grieken: een eerste kennismaking met oorzaken en gevolgen

Docent	Johanna Baart
School	Montessori Lyceum Amsterdam, Amsterdam
Klas	1 havo/vwo

Doel

Deze les sluit aan bij de volgende categorieën vanuit de rubric: Redeneren met meerdere oorzaken (onderscheid oorzaak en gevolg) en leggen van verbanden. Leerlingen leren de begrippen oorzaak en gevolg toepassen. Het leerdoel voor deze les is:

- ◆ leerlingen kunnen het verschil tussen oorzaken en gevolgen noemen en herkennen in een tekst.

Beschrijving

In deze les gaan leerlingen op zoek naar wat de oorzaken en de gevolgen zijn van de Griekse overwinning op Perzen. Dit is de eerste keer dat deze brugklasleerlingen actief oorzaak en gevolg toepassen. Na een korte uitleg over de Perzische oorlogen gaan leerlingen in twee- of viertallen aan de slag met een opdracht over het herkennen van oorzaken en gevolgen.

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-10	Uitleg Perzische oorlogen m.b.v. powerpoint	Uitleg geven	Luisteren, vragen stellen en aantekeningen maken
10-15	Uitleg oorzaak en gevolg	M.b.v. eigen voorbeeld verschil tussen oorzaak en gevolg uitleggen. (bv: ik kom te laat op school. Oorzaken: feestje, te laat naar bed, fietssleutel kwijt, tram reed niet. Gevolg: morgen om 8u melden)	Luisteren en vragen stellen
15-20	Uitleg opdracht	Uitleg opdracht m.b.v. powerpoint	Luisteren en vragen stellen
20-50	Opdracht oorzaken en gevolgen	Begeleiden van de groepjes.	Opdracht maken m.b.v. powerpoint. Uiteindelijk presenteren de leerlingen hun bevindingen aan een ander tweetal.
50-60	Nabespreken	Klassikaal nabespreken van de opdracht.	Luisteren en vragen stellen.

Ervaringen

Alle leerlingen konden aan het einde het verschil tussen een oorzaak en gevolg noemen. Maar bij het herkennen van oorzaken en gevolgen was het verschil tussen leerlingen groot. Sommige leerlingen konden wel reproduceren wat een oorzaak of gevolg was, maar konden deze vervolgens niet in de tekst herkennen. Andere leerlingen hadden daarentegen een hoog abstractieniveau en discussieerden met elkaar over multicausaliteit.

Lesontwerp 2. De val van het Romeinse Rijk: moord of zelfmoord?

Docent	Maarten Prot
School	Zaanlands Lyceum, Zaandam
Klas	1 havo/vwo

Doel

Ik merk dat leerlingen in de brugklas havo/vwo nog onvoldoende uit de voeten kunnen met het benoemen van verschillende soorten oorzaken en het rangschikken van het belang van verschillende oorzaken. In de les die ik heb ontworpen trainen leerlingen deze vaardigheden.

De leerdoelen voor deze les zijn:

- ◆ leerlingen kunnen verbanden leggen tussen verschillende oorzaken die direct of indirect bijdroegen aan de val van het Romeinse Rijk;
- ◆ leerlingen kunnen het verschil tussen een 'interne' oorzaak en een 'externe' oorzaak benoemen;
- ◆ leerlingen kunnen beargumenteren welke oorzaken zij het belangrijkste vinden voor de val van het Romeinse Rijk;
- ◆ leerlingen kunnen benoemen dat bij sommige historische gebeurtenissen niet één, maar meerdere oorzaken een rol spelen.

De lessen sluiten aan bij de volgende onderdelen van de rubric: redeneren met meerdere (soorten) oorzaken, leggen van verbanden en trekken van conclusies (belang afwegen).

Beschrijving

De leerlingen kennen voorafgaand aan de les de begrippen oorzaak en gevolg en kunnen eenvoudige oorzaak-gevolgrelaties benoemen en herkennen. In de les voorafgaand aan deze les hebben leerlingen het verhaal van Alfons de Kameel (zie Bijlage 2) al gelezen en ingezien dat een gebeurtenis ook verschillende oorzaken kan hebben. Tijdens deze les namen we gezamenlijk de tekst door en leerlingen kregen drie minuten de tijd om zoveel mogelijk verschillende oorzaken voor de dood van Alfons op te schrijven en de belangrijkste oorzaak daaruit te selecteren. Deze oorzaken en selectie heb ik vervolgens in een klassengesprek geëvalueerd.

In deze les staat de vraag centraal of de val van het Romeinse Rijk een kwestie van moord of zelfmoord was. Oftewel, is het Romeinse Rijk ten onder gegaan aan interne of externe oorzaken? Tijdens de introductie van de les en de werkwijze heb ik leerlingen zelf laten nadenken over het

verschil tussen moord en zelfmoord. Vervolgens heb ik de termen externe oorzaak ('moord') en interne oorzaak ('zelfmoord') geïntroduceerd. Hierna gaan de leerlingen zelf aan de slag. Ze krijgen zeven oorzaken voor de val van het Romeinse Rijk en geven bij elke oorzaak of het een interne of externe oorzaak is. Vervolgens geven ze aan welke oorzaak ze het meest en minst belangrijk vinden door aan elke oorzaak een nummer toe te kennen. Vervolgens maken ze hier een oorzaak-gevolg schema van. Vervolgens bespreken leerlingen in drietallen deze opdrachten en maken ze met elkaar een poster waarop ze aangeven of de val van het Romeinse Rijk moord of zelfmoord was. Ze presenteren ook de oorzaken, geven het belang van de oorzaken aan en geven ook de verbanden tussen de oorzaken aan. Deze poster presenteren ze in 1 minuut aan de hele klas.

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-10	Introductie van de les en werkwijze.	N.a.v. opdracht Alfons: verschil tussen aanleiding en oorzaak bespreken. Hoofdvraag; concept van moord/zelfmoord via klassengesprek uitbreiden naar <i>interne</i> en <i>externe</i> oorzaak. Leerdoelen en werkwijze toelichten.	Actief deelnemen door middel van uitvoeren denkstappen en beantwoorden van vragen.
10-35	Individueel werken Na 10 minuten: tussentijdse evaluatie.	Tussentijdse evaluatie: docent vraagt wat goed gaat en wat minder en geeft suggesties.	Leerlingen maken opdracht 1 t/m 3
35-55	Groepswerk		Leerlingen maken opdracht 4 t/m 7
55-65	Klassikale nabespreking	Docent laat andere leerlingen feedback geven op de inhoud van deze presentaties; wat ging goed, wat kon beter? Docent checkt of de leerdoelen deze les zijn behaald en sluit dit deel af met het belang van deze opdracht voor het vak geschiedenis in het algemeen.	Drie leerlingen presenteren het antwoord van hun groepje op de hoofdvraag. Anderen geven feedback
65-70	Afronding: hoe beantwoorden de makers van het boek de hoofdvraag? Wat vind jij van dit antwoord?	Leidt klassikale bespreking	Lezen: p. 95 'Geschiedeniswerkplaats' (hier staat een kort stuk over de val van het Romeinse Rijk). Beantwoorden de vraag.

Ervaringen docent

De introductie en de afsluiting vond ik goed gaan. Het instapniveau van de leerlingen had ik goed ingeschat en bij de introductie was het de leerlingen al snel duidelijk wat het verschil was tussen interne en externe oorzaak. Tijdens de afsluiting lukte het me goed om het belang van deze opdracht aan te geven.

Minder tevreden was ik over het gedeelte waarin de leerlingen zelf aan de slag moesten gaan. Bij het zelfstandig werken was het ietwat rumoerig; een paar leerlingen gingen niet aan het werk, waardoor ze de opdrachten ook niet op tijd konden afronden. Tijdens het werken in groepjes verschilde de inspanningsbereidheid per groepje. Er waren flink wat groepjes die goed hun best deden, maar een paar groepjes nam de opdracht niet serieus. Achteraf gezien denk ik dat deze opdracht voor de gemiddelde havoleerling iets aan de moeilijke kant is. Volgende keer zou ik meer klassikale momenten inbouwen waarin ik instructie/feedback aan de hele klas geef. Zo zou ik na het individuele gedeelte enkele leerlingen aan het woord laten die mijns inziens de opdracht goed hebben volbracht, zodat ook de zwakkere leerlingen weer op het goede spoor komen. Het presenteren van het resultaat verliep wisselend; leerlingen blijven vaak hangen in het letterlijk voorlezen van zinnen zonder zelf in eigen woorden oorzaken uit te leggen. Daar zou ik volgende keer ook meer op hameren. Ik heb de opdracht ook in een vwo-brugklas uitgetoetst en daar verliep de uitvoering van de samenwerkingsopdracht veel beter.

Leerlingen geven zelf overigens aan dat ze deze opdracht heel leuk vinden, omdat ze mogen samenwerken. Bovendien heb ik de indruk dat leerlingen beter weten dat een bepaalde gebeurtenis meerdere oorzaken kan hebben, en dat zij een eigen rol hebben in het rangschikken van deze oorzaken van belangrijk naar minder belangrijk. Dit ging bij vrijwel alle groepjes erg goed.

Lesontwerp 3. De opkomst van middeleeuwse steden en handel

Docent	Johanna Baart
School	Montessori Lyceum Amsterdam, Amsterdam
Klas	1 havo/vwo

Doel

Deze les sluit aan bij de volgende categorieën vanuit de rubric: redeneren met meerdere oorzaken, het leggen van verbanden (taal).

De leerdoelen voor deze les zijn:

- ◆ leerlingen kunnen aangeven aan hoe oorzaken lineair met elkaar in verband staan en kunnen daarbij woorden gebruiken als omdat, doordat, het gevolg was;
- ◆ leerlingen kunnen meerdere oorzaken voor een gebeurtenis noemen.

Beschrijving

De leerlingen hebben kennis over het verval tijdens de vroege middeleeuwen na de val van het Romeinse rijk. Deze les gaat over de opkomst van de steden, maar ook hoe het komt dat de bevolking 'ineens' hard groeit. Centrale vraag is: hoe kan de opkomst van de handel en de steden in de Middeleeuwen verklaard worden? Na een korte introductie over de opkomst van de steden in de middeleeuwen gaan de leerlingen in tweetallen aan de slag met een sudoku. De leerlingen zitten in groepjes van vier zodat ze tussendoor makkelijk kunnen uitwisselen met een ander tweetal. In het schema vullen ze diverse oorzaken in, op zo'n manier dat ook klopt hoe de begrippen aan elkaar gerelateerd zijn. Vervolgens gaan ze de verbanden beschrijven. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van het schrijfkader: *Begrip ... is een oorzaak/gevolg van ..., omdat....* Daarnaast krijgen de leerlingen een lijst met hulpwoorden die ze kunnen gebruiken bij het beschrijven van de verbanden. Tot slot wordt de opdracht klassikaal besproken. Daarbij komen vragen aan bod als: wat betekenen de lijnen precies? Hoe leg je een verband uit? Waarom kun je bij sommige begrippen meerdere verbanden leggen? Waarom staat begrip x in het midden en wat zegt dat over het begrip?

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-7	Binnenkomst en uitleg van verloop les	Docent heet leerlingen welkom en vertelt verloop van de les	Leerlingen komen binnen en gaan zitten en luisteren
7-17	Uitleg	Docent geeft m.b.v. ppt uitleg over opkomst steden	Leerlingen luisteren
17-20	Uitleg opdracht	Docent legt verwerkingsopdracht uit	Leerlingen luisteren
20-40	Verwerkingsopdracht	Docent begeleidt leerlingen bij opdracht	Leerlingen werken in tweetallen aan opdracht
40-50	Nabespreken opdracht	Docent bespreekt opdracht klassikaal na	Leerlingen geven antwoord en luisteren naar elkaar
50-60	Uitloop/ zelfstandig werken	Docent begeleidt bij zelfstandig werken	Leerlingen werken aan opdrachten uit werkboek

Ervaringen

Voor een flink aantal leerlingen was de sudoku te hoog gegrepen omdat zij nog denken in lineaire verbanden. Daardoor leggen ze alle begrippen in chronologische volgorde en raken verstrikt in de multicausaliteit. Leerlingen hadden daardoor veel begeleiding van de docent nodig. Opties om de opdracht te vergemakkelijken zijn: de hoeken van de sudoku weghalen, zo blijven er vijf begrippen over die allemaal waarmee één verband moet worden verklaard, of de leerlingen een chronologisch verband laten maken, waarmee de sudoku dus overbodig wordt.

Lesontwerp 4. De waaroms van Waterloo

Docent	Constant van den Heuvel & Arie Westerhout
School	Ichthuscollege Veenendaal
Klas	2 havo en 2 vwo

Doel

Causaliteit is voor leerlingen een lastig thema. Hoewel de begrippen oorzaak en gevolg als zodanig niet moeilijk zijn, is het wel lastig onderscheid te maken in het belang van oorzaken. Welke oorzaken het zwaarst wegen in een gebeurtenis, vinden leerlingen lastig om af te wegen. Dat bleek wel toen we de leerlingen de befaamde Alfons de Kameelopdracht lieten doen (zie Bijlage 2). Leerlingen wisten wel te benoemen dat het extra strootje dat Alfons te torsen kreeg de druppel was die de emmer deed overlopen. Een samenhangend verhaal maken over alle andere achterliggende oorzaken van de tragische ondergang van Alfons ging de leerlingen minder goed af. Dit overwegende kwamen we op de volgende leerdoelen uit:

- ◆ leerlingen begrijpen dat historische bronnen verschillende accenten leggen en elkaar zelfs enorm kunnen tegenspreken;
- ◆ leerlingen begrijpen dat historici een keuze moeten maken over welke bronnen ze het zwaarst laten wegen;
- ◆ leerlingen kunnen (in aanvang) ook onder woorden brengen waarom zijzelf bepaalde oorzaken (vanuit bronnen) zwaarder vinden wegen dan andere oorzaken (vanuit bronnen);
- ◆ leerlingen voelen de noodzaak aan om criteria te hebben bij het wegen van oorzaken.

Deze les is bedoeld om een basis te leggen bij de onderdelen uit de rubric: redeneren met meerdere oorzaken, verbanden leggen en conclusies trekken (belang toekennen aan oorzaken).

Beschrijving

De persoon van Napoleon spreekt bij de leerlingen tot de verbeelding. Iedereen kent de iconische figuur met de steek en de hand in het jasje, al is het maar van de snoepjes. De leerlingen laten werken over Napoleon werkt dus motiverend.

In deze les gaan de leerlingen aan het werk met de Slag bij Waterloo. De vraag die centraal staat is: Waarom verloor Napoleon, toch een verdienstelijk veldheer, de Slag bij Waterloo?

Voorafgaand aan de eerste les hebben leerlingen de Alfons-de-Kameel opdracht (zie Bijlage 2) gemaakt.

De waaroms van Waterloo

Hoe Napoleon zijn laatste slag verloor

Bij deze opdracht ga je een antwoord zoeken op de vraag waarom Napoleon (toch een uitstekend veldheer) op 18 juni 1815 de slag bij Waterloo verloor.

Hieronder zie je verschillende getuigenissen van de slag bij Waterloo, geschreven door zowel voor- als tegenstanders van Napoleon. Ook zie je enkele citaten uit geschiedenisboeken. Lees deze bronnen goed door en beantwoord daarna de vragen op het werkblad.

Les 1

Les 1 begint met een instap aan de hand van videofragmenten. Hierna volgt uitleg van de opdracht. Met behulp van een set van 11 gegeven bronnen gaan de leerlingen op onderzoek uit. Uit elke bron moeten ze in duo's een oorzaak halen en deze op een kaartje schrijven. Hier zijn ze de rest van de les mee bezig. De les wordt afgesloten met een korte nabespreking.

<i>Tijd</i>	<i>Les- onderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-10	Instap	Powerpoint met 'het verhaal van Waterloo' bit.ly/2AVwOBJ bit.ly/2CBlpax	Kijken & luisteren → raken betrokken
10-20	Uitleg opdracht	Legt uit wat we gaan doen. Deelt bronnenblad, enveloppen (met onbeschreven kaartjes) en vragenstencils uit. De docent doet één bron voor.	Vormen duo met hun buurman en nemen alles in ontvangst
20-40	Zelfstandig werken	Loopt rond/is beschikbaar voor vragen van leerlingen	Lezen bronnen, herleiden die tot korte oorzaken op kaartjes
40-45	Nabespreken	Aankondigen dat we volgende les verder gaan. Was het moeilijk of makkelijk?	Leerlingen geven hun mening over de opdracht en weten dat ze er nog een les mee aan de slag gaan.

Les 2

Les 2 start met een nabespreking van de opdracht uit les 1: welke oorzaak heb je uit elke bron kunnen halen? Vervolgens krijgen de leerlingen de opdracht om een afweging te maken ten aanzien van welke oorzaak het meest van belang was bij het verlies van Napoleon en welke oorzaken een minder gewichtige rol speelden. De leerlingen moeten hiervoor informatie uit bronnen halen en deze op een juiste manier in een diamantvorm plaatsen. De belangrijkste oorzaak komt bovenaan, de minst belangrijke onderaan. Na deze opdracht volgt een nabespreking waarin ze vertellen welke oorzaak zij het belangrijkste vonden en waarom. Ook worden overeenkomsten en verschillen tussen leerlingantwoorden besproken.

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-15	Instap/ nabespreken	Waar ging de opdracht ook al weer over? Wat vonden we moeilijk en waar liepen we eventueel tegenaan? Vraagt per bron aan enkele groepjes hoe ze dat kernachtig hebben opgeschreven en daagt groepjes uit om op elkaar te reageren.	Luisteren en weten weer waar ze mee bezig waren. Nakijken kaartjes en check of zij de vorige les de opdracht goed hebben begrepen.
15-20	Uitleg opdracht	Diamantvorm wordt uitgedeeld en uitgelegd. Uitleggen dat met de oorzaken die de vorige les zijn gevonden leerlingen nu aan de slag moeten.	Leerlingen luisteren naar de uitleg en ontvangen hun enveloppe met ingevulde kaartjes.
20-35	Zelfstandig werken	Loopt rond/is beschikbaar voor vragen van leerlingen, stuurt soms wellicht bij.	Leerlingen gaan aan de slag met de diamant en de kaartjes. Dit vullen ze uiteindelijk in op het werkblad.
35-45	Nabespreken	Vraagt na welke oorzaak leerlingen bovenaan hebben gezet en welke oorzaak meer naar onderen. Welke overeenkomsten en verschillen zijn er? Werkt toe naar een conclusie en probeert leerlingen zelf tot conclusies te brengen zoals beschreven in de leerdoelen.	Leerlingen antwoorden, verdedigen eventueel hun keuzes en leren van elkaar.

Ervaringen

We kijken positief terug op deze lessen. De leerlingen zijn op een goede manier bezig geweest met (primair) bronnenmateriaal en als historici in de dop nagedacht over een behoorlijk complexe vraag. Wel vonden met name de havo-leerlingen het lezen van de bronnen lastig. De leerlingen werden uitgedaagd te discussiëren met elkaar en in veel gevallen lukte dit ook. Bij deze lessen is het wel belangrijk het tijdschema goed in de gaten te houden. In de na- en voorbespreking gaat al snel veel tijd zitten, terwijl de leerlingen ook zelf aan het werk moeten. Aanvankelijk was de opzet deze opdracht in één les te doen, dat bleek voor ons niet reëel te zijn en daarom hebben we er twee lessen van gemaakt. De opdracht kan ingekort worden door leerlingen niet zelf de oorzaken uit de bronnen te laten halen, maar deze al direct te geven. Ook zou er meer instructie gegeven kunnen worden op het wegen van het belang van oorzaken. Deze opdracht draagt een klein steentje bij in het nadenken over causaliteit, iets wat bij geschiedenis in de jaren die volgen voor de leerlingen nog vaak terug zal komen.

Lesontwerp 5. Interbellum. De opkomst van het nationaalsocialisme in Duitsland

Docent	Ronald van den Hoek
School	Coornhert Lyceum, Haarlem
Klas	3 havo

Doel

Deze les sluit voornamelijk aan bij de volgende categorieën vanuit de rubric: werken met meerdere oorzaken (niveau 2 en niveau 3), verbanden leggen (niveau 2 en niveau 3) en conclusies trekken (toekennen van belang aan oorzaken).

Het doel van deze les is dat leerlingen inzicht krijgen in multicausaliteit van ontwikkelingen en/of gebeurtenissen en onderscheid leren maken in het 'gewicht' van verschillende causale verklaringen.

Beschrijving

De vraag die in deze les centraal staat is: Hoe kon Hitler in Duitsland aan de macht komen? Voorafgaand aan deze les hebben de leerlingen relevante personen en groepen, dan wel relevante gebeurtenissen uit de leertekst gehaald. (Sprekend Verleden havo/vwo, deel 3. H1 §3, blz. 18-19-20). In deze les gaan leerlingen in tweetallen aan het werk, de helft van de tweetallen maakt opdracht A (gericht op personen en groepen), de andere helft maakt opdracht B (gericht op gebeurtenissen). Bij beide opdrachten proberen leerlingen een model te construeren dat antwoord geeft op de centrale vraag. Doel van alleen richten op personen of gebeurtenissen is dat leerlingen ervaren dat de centrale vraag niet kan worden beantwoord met een model op grond van louter personen/groepen of met een model op grond van louter gebeurtenissen.

Hierna worden de tweetallen die opdracht A uitgevoerd hebben, gekoppeld aan tweetallen die opdracht B hebben uitgevoerd. De nieuw gevormde viertallen voeren opdracht C uit. Leerlingen ervaren dat *met zowel personen/ groepen als gebeurtenissen* een model te construeren is waarmee beter antwoord kan worden geven op de centrale vraag.

Leerlingen kunnen ervaren dat er meer gelaagdheid en meer verschil in significantie in de causale verklaringen is aan te brengen.

De viertallen presenteren hun model voor de klas (opdracht D), waarna er een klassengesprek gevoerd wordt. Vragen die tijdens het klassengesprek aan de orde komen kunnen zijn: Zijn er nog andere verklaringen aan te

dragen? Welke verklaring weegt het zwaarst en waarom? Welke verklaring is het minst van invloed? Voor groepen die eerder klaar zijn is er een verdiepingsopdracht (opdracht E).

De les wordt afgesloten met een individuele schrijfopdracht over de vraag: Hoe kon Adolf Hitler aan de macht komen in Duitsland?’

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-10	Leerlingen werken in tweetallen aan opdracht A of opdracht B.	Uitleggen Begeleiden	Lezen Ordenen Samenwerken
10-30	Leerlingen werken in viertallen aan opdracht C.	Uitleggen Begeleiden	Lezen Ordenen Samenwerken
30-45	De presentator van ieder viertal presenteert a.d.h.v. het a3-vel voor de klas tot welke verklarende constructie men is gekomen.	Stelt de vraag centraal: welke (wellicht meer abstracte zaken) zouden aan het model kunnen worden toegevoegd om het model te verbeteren?	Presenteren Luisteren Opmerkingen maken en vragen stellen
45-50	Leerlingen starten met het individueel schrijven een mini-essay met als titel: ‘Hoe kon Adolf Hitler aan de macht komen in Duitsland?’	Begeleiden	Schrijven

Ervaringen

Leerlingen personen en gebeurtenissen uit de leertekst laten halen kan i.v.m. de tijd het beste vooraf gebeuren, bijvoorbeeld als huiswerkopdracht. Je kunt dit dan klassikaal inventariseren. Op basis hiervan kun je dan setjes kaarten met personen/groepen en kaartjes met gebeurtenissen maken. Met deze setjes laat je de groepjes werken tijdens de opdracht.

De overgang van opdracht A/B naar opdracht C levert een logistiek probleem op. Beide tweetallen nemen een handelbare hoeveelheid kaartjes mee die vervolgens tezamen een onhandelbare hoeveelheid worden. Advies: laat voordat de viertallen inhoudelijk met opdracht C aan de slag gaan eerst circa tien relevante kaartjes selecteren uit de setjes van beide tweetallen. Om leerlingen te ondersteunen bij het formuleren van oorzaak-gevolg-constructies e.d. kun je een lijst met 'hulpwoorden' ter beschikking stellen. Leerlingen kunnen op ideeën komen voor alternatieve verklaringsconstructies door gebruik te maken van de lijst met 'hulpwoorden'. Over het algemeen hebben leerlingen zich positief geuit over de les. Met name het puzzelelement en het werken in groepjes werd als motiverend ervaren.

Lesontwerp 6. Nederland in crisistijd

Docent	Klaas Ellens
School	Hermann Wesselink College, Amstelveen
Klas	3 havo

Doel

Leerlingen gaan in deze opdracht met drie doelen aan de gang:

- ◆ oog krijgen voor multicausaliteit;
- ◆ gebruik van tweede orde taal;
- ◆ schrijven van een afgewogen opinie stuk.

Dit zijn allemaal zaken waar havo 3 leerlingen vaak moeite mee hebben en zeker in combinatie met elkaar. Multicausaliteit gaat in tegen de herkenbare wens om eenvoudige, éénsluitende antwoorden te krijgen. Leerlingen moeten leren dat geschiedenis geen exacte wetenschap is, maar vaak een complex en afgewogen oordeel vraagt. Ook het schrijven van een opiniestuk met onderbouwing, is niet eenvoudig voor de meeste leerlingen. Bij deze opdracht wordt ze gevraagd eerst diverse afwegingen te maken alvorens een oordeel te vellen, in plaats van eerst een mening te hebben en daarbij al dan niet passende argumentatie te zoeken. Deze les sluit met name aan bij de volgende onderdelen van de rubric: redeneren met meerdere oorzaken, leggen van verbanden (taal) en onderbouwen met bewijs.

Beschrijving

Leerlingen hebben voorafgaand aan deze les het interbellum bestudeerd. Meerdere weken zijn zij bezig geweest met de VS, Duitsland, Italië en de Sovjet-Unie in de jaren twintig en dertig. Ze hebben uitgebreid kennis gemaakt met begrippen zoals totalitarisme, fascisme, communisme, crisis. In deze les gaan ze onderzoeken waarom totalitaire partijen nauwelijks voet aan grond krijgen in Nederland in de crisisjaren. Leerlingen kunnen kiezen tussen twee leerroutes: (1) eerst een uitleg volgen van de docent en daarna aan de slag gaan met de opdracht; of (2) zelfstandig aan de slag gaan met de opdracht met behulp van het tekst- en werkboek. De opdracht is om een tekst te schrijven (300 – 500 woorden) over de vraag: Waarom bleef Nederland in de jaren '30, ondanks de economische crisis, wél een democratie? In de tekst moeten in ieder geval drie oorzaken uitgewerkt worden en in de conclusie moet worden aangegeven welke oorzaak het belangrijkste is en waarom. Bij de opdracht

worden ook een aantal woorden en begrippen gegeven die gebruikt kunnen worden in de tekst (zoals leidt tot, verergeren, onbedoeld gevolg, politiek, daarnaast, etc.).

Gebruik in je tekst minimaal de helft van de volgende begrippen en werkwoorden:

leidt tot	(indirecte) oorzaak	directe oorzaak/aanleiding
op de achtergrond	onbedoeld gevolg	bedoeld gevolg
onderliggend	economie	politiek
echter	cultureel	ontwikkelen
verergeren	afremmen	daarnaast

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-30	Keuze: 1. Klassikaal volgen van een powerpoint presentatie door docent. 2. Individueel bestuderen van boektekst par 2.4	Groep 1: Powerpoint presentatie. Groep 2: geen begeleiding individueel studerende leerlingen	Afhankelijk van keuze: Groep 1. Deelnemen aan onderwijsleergesprek of 2. Individueel bestuderen van tekst.
30-80	Verwerken informatie	Docent als coach; moedigt aan, legt uit, zorgt voor goede werksfeer	Leerlingen verwerken info en beginnen aan uitwerkingsopdracht, die verder als huiswerk afgemaakt moet worden.

Ervaringen

Het is lastig voor leerlingen om de gevolgen van hun keuze voor een bepaalde werkwijze te overzien: individueel werken buiten de klas wordt veelal gekozen door leerlingen die denken dat dat minder werk oplevert en klassikale info wordt meestal gekozen door de meer onzekere leerlingen. Het is te hopen dat leerlingen die deze keuze vaker moeten maken, gaandeweg meer gaan kiezen wat goed en nodig voor hen is. De docent kan hierbij ook begeleiden.

Verwerking blijkt in beide groepen goed haalbaar te zijn, omdat zowel in de powerpoint als het schoolboek de drie oorzaken expliciet naar voren komen. Het doel is dan ook niet zozeer dat de leerlingen zelf oorzaken verzinnen, maar meer dat ze deze oorzaken in verband met elkaar brengen en uiteindelijk een afweging maken. Dit lukte de leerlingen over het algemeen heel aardig. Waarschijnlijk is deze opdracht ook goed te doen met minder overduidelijke teksten, alleen zal de docent dan moeten beseffen dat de kans op "foute" beantwoording toeneemt. In deze versie ligt de focus dus niet zozeer op de juiste oorzaken kunnen filteren uit een complex verhaal, maar veel meer op de overduidelijke oorzaken vaardig omschrijven en vervolgens een afweging te maken welke oorzaak doorslaggevend is geweest.

De leerlingen hadden vooral moeite met het volledig volgen van de opdracht. Wanneer de leerlingen tijdens het uitvoeren van de opdracht de rubric erbij hadden gehad was dit probleem waarschijnlijk veel kleiner geweest.

De beoordeling door middel van de rubric leverde aanvankelijk toch wat lage cijfers op, daarom is de becijfering aangepast. Een leerling die consequent voldeed aan het op voorhand ingeschatte havo 3 niveau haalde in eerste instantie een 7. Het klasgemiddelde kwam hierbij echter ruim onder de voldoende te liggen. In de nieuwe becijfering komt deze leerling op een 8 uit.

Lesontwerp 7. Een verklaring voor het uitroepen van de Indonesische onafhankelijkheid door Soekarno en Hatta op 17 augustus 1945

Docenten	Aby Grupstra en Jos Elzenga
School	Goois Lyceum, Bussum
Klas	3 gymnasium

Doel

Ons is opgevallen dat leerlingen een causale verklaring te simpel benaderen: ze bekijken slechts een periode van enkele jaren voorafgaand aan de te verklaren gebeurtenis, richten zich veelal vooral op politieke gebeurtenissen, en wanneer zij meerdere oorzaken onderscheiden brengen zij geen onderscheid aan in belang. De leerlingen bevinden zich daarmee duidelijk op het laagste niveau van de rubric wat betreft multicausaliteit, verbanden leggen en conclusies trekken.

Leerdoelen voor deze lessenserie zijn zodoende:

- ◆ leerlingen kunnen oorzaken ordenen in de categorieën sociaal-economisch, politiek en cultureel;
- ◆ leerlingen kunnen oorzaken ordenen in de categorieën structureel, direct en aanleiding;
- ◆ leerlingen kunnen oorzaken ordenen in belangrijk en minder belangrijk;
- ◆ leerlingen kunnen een verklaring geven voor het uitroepen van de Indonesische onafhankelijkheid door Soekarno en Hatta op 17 augustus 1945.

De lessen sluiten met name aan bij de onderdelen van de rubric: redeneren met meerdere oorzaken, leggen van verbanden (oorzaken ordenen), trekken van conclusies (belang afwegen).

Beschrijving

De lessenserie bestaat uit 10 lessen van 50 minuten. De vraag die centraal staat in deze lessenserie is: Verklaar het uitroepen van de Indonesische onafhankelijkheid door Soekarno en Hatta.

In les 1 wordt het doel en de werkwijze van de lessenserie uitgelegd en volgt er een inhoudelijke uitleg over de begrippen imperialisme, nationalisme en dekolonisatie, met daarbij bijzondere aandacht voor Nederlands-Indië.

In les 2 maken de leerlingen de Alfons de Kameel opdracht (zie Bijlage 2), waarna expliciete uitleg volgt over causaal redeneren en de rubric wordt

geïntroduceerd. Met behulp van de rubric geven de leerlingen elkaar feedback op de Alfons opdracht.

Les 3 staat in het teken van het verzamelen van oorzaken. Leerlingen halen in duo's oorzaken uit de schoolboektekst en noteren deze op kaartjes.

In les 4 wordt hierop voortgebouwd. In deze les ordenen de leerlingen de kaartjes op twee verschillende manieren: naar de categorieën politiek, sociaal-economisch en cultureel en daarna naar type oorzaak, structureel, direct of aanleiding.

Op basis van dit voorwerk gaan de leerlingen in les 5 en 6 aan de slag met de volgende schrijfpdracht:

Verklaar het uitroepen van de Indonesische onafhankelijkheid door Soekarno en Hatta in ongeveer 250 woorden. Let op: je hebt dus te weinig ruimte om alle in de les aan bod gekomen oorzaken te verwerken. Gebruik ten minste 8 woorden uit de bijgeleverde lijst met hulpwoorden.

In les 6 geven leerlingen lezen de leerlingen elkaars tekst en geven feedback op basis van de rubric.

Op basis van deze feedback herschrijven de leerlingen hun tekst.

De lessen 7 tot en met 10 zijn gereserveerd voor het maken van een praktische opdracht over dit thema. Leerlingen kijken *Darah Garuda*, deel 2 van de trilogie *Merdeka*, een Indonesische filmtrilogie over de politonele acties. Vooraf krijgen ze een samenvatting van deel 1 die ze moeten lezen. Leerlingen maken een Praktische Opdracht voor een cijfer naar aanleiding van de film. In deze PO nemen ze hun eerdere schrijfpdracht op.

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
Les 1	<ul style="list-style-type: none"> - Introductie lessenserie - Inhoudelijke uitleg thema 	<ul style="list-style-type: none"> - Uitleg komende periode. - Behandeling van imperialisme, nationalisme en dekolonisatie in het algemeen, en Nederlands- Indië in het bijzonder. Adhv Memo H5 en/of de volgende filmpjes: bit.ly/2BEQai1 bit.ly/2CXsoeM 	<ul style="list-style-type: none"> - Luisteren
Les 2	<ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen maken individueel de Alfons opdracht. - Uitleg causaal redeneren - Leerlingen kijken elkaars Alfons-opdracht na aan de hand van de rubric - Nabespreking ter controle en indicatie niveau. Innemen van antwoorden en nakijkwerk van leerlingen 	<ul style="list-style-type: none"> - Licht opdracht toe - Geeft expliciete uitleg over de vaardigheid causaal redeneren, en deelt op maat gemaakte rubric uit - Begeleidt - Leidt het gesprek 	<ul style="list-style-type: none"> - Maken opdracht - Luisteren - Beoordelen en feedback geven - Actieve deelname gesprek

Les 3	<ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen halen in tweetalen oorzaken uit tekst (Memo 5.1- 5.2) en noteren elke oorzaak op een kaartje - Uitwisselen resultaten in viertallen - Klassikale nabespreking 	<ul style="list-style-type: none"> - Legt opdracht uit en begeleidt - Leidt het gesprek 	<ul style="list-style-type: none"> - Oorzaken uit tekst halen en noteren op kaartjes - Uitkomsten in groepen bespreken - Actieve deelname gesprek
Les 4	<ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen ordenen in tweetallen oorzaken in categorieën politiek, sociaal-economisch en cultureel - Uitwisselen in viertallen - Klassikale nabespreking. - Leerlingen ordenen in tweetallen oorzaken in categorieën structureel, direct en aanleiding - Uitwisselen in viertallen - Klassikale nabespreking 	<ul style="list-style-type: none"> - Legt opdracht uit en begeleidt - Begeleidt. - Leidt het gesprek - Legt opdracht uit en begeleidt - Begeleidt - Leidt het gesprek 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenen oorzaken - Uitkomsten bespreken - Actieve deelname gesprek - Ordenen oorzaken - Uitkomsten in groepen bespreken - Actieve deelname gesprek
Les 5	<ul style="list-style-type: none"> - Schrijfopdracht 	<ul style="list-style-type: none"> - Legt opdracht uit en begeleidt 	<ul style="list-style-type: none"> - Schrijven een verklaring

Les 6	- Afronden schrijfo opdracht	- Begeleidt	- Schrijven een verklaring
	- Peer feedback	- Begeleidt	- Lezen elkaars tekst en geven elkaar feedback
	- Nabespreking	- Leidt het gesprek	- Nemen deel aan het gesprek
	- Herschrijven	- Begeleidt	- Herschrijven de tekst

Ervaringen

Wat ging goed? Er was een goede werksfeer tijdens de lessen. Leerlingen waren enthousiast over het werken met kaartjes. Het werken met een rubric gaf leerlingen meteen zicht op de verschillende aspecten van de vaardigheid causaal redeneren. Ook zagen we een duidelijk zichtbaar resultaat: alle leerlingen gingen (in tegenstelling tot bij de Alfons-opdracht) bij hun definitieve schrijfo opdracht in elk geval aan de slag met multicausaliteit en het indelen van verschillende soorten oorzaken. Toch zien we ook een aantal verbeterpunten. Leerlingen hadden moeite met onderscheid maken tussen sociaal-economische, politieke en culturele oorzaken. De uitleg hierover verliep ook wat stroef, het is lastig omdat het zo abstract is. Sommige tweetallen waren veel sneller klaar met de kaartjes sorteren dan andere, het is dus handig om extra lesmateriaal achter de hand te hebben. De eindopdrachten komen wat geforceerd over: de leerlingen hebben heel duidelijk alle onderdelen van de rubric proberen te verwerken, maar of ze ook daadwerkelijk begrijpen *waarom* dit hoort bij een causale verklaring is de vraag. Om dit laatste in het vervolg te kunnen bepalen (en eventueel te verhelpen) is het zaak om aan de slag te gaan met vervolgo opdrachten: door leerlingen blijvend aan de slag te laten gaan met het schrijven van verklaringen voor geheel andere historische gebeurtenissen (en daarbij bijvoorbeeld de rubric als hulpmiddel weg te nemen) kan worden beoordeeld of zij in staat zijn het geleerde in nieuwe situaties toe te passen, en worden zij natuurlijk ook in staat gesteld dit te oefenen.

Lesontwerp 8. Hoe was het mogelijk dat de wereld in 1962 op de rand van een derde wereldoorlog stond?

Docent	Mirella Middelkoop
School	Helen Parkhurst, Almere
Klas	3 havo

Doel

Met deze lessen wil ik met name bereiken dat de leerlingen meerdere oorzaken kunnen geven voor een verschijnsel/gebeurtenis (in dit geval de Cuba Crisis). Ik merk dat leerlingen snel genoeg nemen met een of twee oorzaken, maar het besef dat er vaak niet één oorzaak aan te wijzen is, wil ik ze met deze lessen leren.

Daarnaast zie ik dat leerlingen precies willen weten 'wat is nou dus *de* oorzaak'? Of 'welke oorzaak is dus het best?'. Door te werken met twee perspectieven wil ik de leerlingen leren dat het afhankelijk is van je perspectief/achtergrond/belang welke oorzaak je benadrukt.

Concreet staan de volgende doelen centraal:

- ◆ de leerlingen kennen de oorzaken van de Cuba Crisis;
- ◆ de leerlingen kunnen verschillende oorzaken verbinden aan de Cuba Crisis;
- ◆ de leerlingen gebruiken woorden uit de woordenlijst om verbanden aan te geven;
- ◆ de leerlingen kunnen bepalen welke oorzaken vooral vanuit communistische zijde zullen worden benadrukt en welke vanuit kapitalistische zijde;
- ◆ de leerlingen beseffen dat er meerdere verklaringen kunnen worden gegeven, afhankelijk van iemands perspectief.

Deze les sluit aan bij de volgende categorieën vanuit de rubric: leggen van verbanden en begrijpen van meerdere verklaringen (perspectieven)

Beschrijving

Het Helen Parkhurst is een Daltonschool, dit betekent dat de betreffende leerlingen gewend zijn om samen te werken tijdens de lessen en te werken volgens hun eigen planning. Het werken vanuit een lesopzet 'hele taak eerst' (Janssen, Hulshof & van Veen, 2016) sluit goed aan bij dit type onderwijs en is voor de leerlingen geen groot verschil met wat ze gewend zijn. Voor de leerlingen is het wel nieuw dat er een redeneerwijze centraal staat en daar expliciet aan gewerkt wordt (los van het historische onderwerp dat we behandelen).

De lessen duren 60 minuten en bij geschiedenis wordt gewerkt met de methode 'Geschiedenis Werkplaats'.

Les 1

In de eerste les wordt aan de hand van de opdracht rond 'Alfons de kameel' (zie Bijlage 2) uitgelegd wat een (historische) verklaring is en dat deze vaak bestaat uit meerdere oorzaken. Er wordt een drietal verklaringen voor de dood van Alfons gegeven, door deze met elkaar te vergelijken leren de leerlingen met welke woorden je een verband aan kunt geven en dat een verklaring wordt opgebouwd met meerdere oorzaken.

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-3	Introductie	Doornemen spoorboekje	
3-23	Lezen verhaal Alfons	Controleert of de lln. tekst lezen + opdrachten kunnen maken (als een leerling al heel snel klaar is, maar klasgenoot nog niet, dan kan deze lln. alvast aan de laatste opdracht (3) werken.)	Individueel lezen Klaar * maken opdracht: 1. <u>Onderstreep</u> in de tekst de zaken die een rol hebben gespeeld bij het overlijden van Alfons. 2. Overleg in tweetal: hebben jullie dezelfde zinnen onderstreept? 3. De onderstreepte zinnen zijn (waarschijnlijk) de oorzaken die uiteindelijk de dood van Alfons hebben veroorzaakt. Noteer de oorzaken/ zinnen elk op een aparte post-it.

23-33	<p>Bespreken opdracht: hoe kan de dood van Alfons <i>verklaard</i> worden? Wat was de <i>aanleiding</i>? En wat speelde op de achtergrond?</p>	Leidt het gesprek.	Leerlingen denken actief mee.
33-38	Introducere opdracht 2	<p>We gaan nu kijken naar drie verklaringen voor het overlijden van Alfons. Ze zijn alle drie verschillend, welke verklaring legt het beste uit wat er is gebeurd? Uitdelen woordenlijst</p>	
38-50	Maken opdracht 2		<p>Lezen de drie verklaringen en maken de opdrachten: Vergelijk de drie verklaringen: 1. Wat zijn de verschillen tussen de verklaringen? (noteer er min 3) 2. Welke woorden worden gebruikt om verbanden aan te geven? (onderstreep/markeer deze woorden) 3. Welke verklaring legt het beste uit waardoor Alfons is overleden? Waar ligt dat aan?</p>

50-58	Nabespreken	Welke verklaringen vinden de lln het beste? Wat zit er in die verklaring? Wat mist er dus in de andere verklaringen? Koppelen antwoorden van de leerlingen aan de woordenlijst.	Brengen onder woorden wat de verschillen zijn tussen de verklaringen. Gebruiken daarbij de woordenlijst.
58-60	Afronding les		

Les 2

In deze les werken de leerlingen aan de centrale vraag: 'Hoe was het mogelijk dat de wereld in 1962 op de rand van WOIII stond?' Inhoudelijk hebben de leerlingen al les gehad over de verschillende fasen in de Koude Oorlog (de Cuba Crisis is een klein onderdeel van de paragraaf). De begrippen en oorzaken die in deze les worden gegeven zijn niet meer geheel nieuw voor de leerlingen.

De leerlingen maken zelf de keuze of ze de stappen individueel of onder begeleiding uitvoeren, waarna ze de hoofdvraag kunnen beantwoorden:

- Stap 1: Per oorzaak (er worden er 9 gegeven) aangeven wat het verband is met de Cuba Crisis (m.b.v. de woordenlijst uit les 1).
- Stap 2: Welke van deze oorzaken zullen vooral in VS resp. SU benadrukt worden?
- Stap 3: Krantenartikel vanuit perspectief SU of VS schrijven.
- Stap 4: Vergelijken met iemand van ander perspectief.

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-10	Start + introductie Cuba Crisis (bit.ly/2kfpPgk)	Introduceren onderzoeksvraag van de les + toelichten van de werkwijze	Luisteren

10-30	Oorzaken koppelen aan Cuba Crisis	<ul style="list-style-type: none"> - Geeft uitleg aan de leerlingen uit groep 2 - loopt daarna rond langs alle duo's om vragen te beantwoorden en feedback te geven 	Gaan per oorzaak na wat het verband is met de Cubacrisis. Ze voegen zelf uit H3 en H2 nog 2 oorzaken toe aan het lijstje
30-45	Krantenartikel schrijven vanuit perspectief VS/SU	Verdeel lln. In VS of SU journalist. Deel instructie uit, neem dit door en na 5 minuten rondlopen om lln feedback te geven.	
45-55	Vergelijking 2 perspectieven in tweetallen	Zorgt ervoor dat elk tweetal bestaat uit de 2 perspectieven (1 lln VS en 1 lln SU).	Vergelijken in duo's hun krantenartikelen en gaan daarbij in op de vragen: Hoeveel oorzaken zijn er verwerkt in elk stuk? Welk stuk is het meest overtuigend? Waar komt dat door? Waar wordt verschil door veroorzaakt?
55-60	Afsluiting: wat heb je geleerd van deze opdracht, hoe heb je het aangepakt, welke vragen zijn er nog?	Leidt het gesprek door vragen te stellen en te reageren op wat leerlingen zeggen / vragen	Lichten hun antwoorden en werkwijze toe.

Ervaringen docent

Over het algemeen blijft mij van de lessen bij dat de leerlingen langer over de opdrachten doen dan ik had gedacht, maar de opdrachten lokken wel leerlinggedrag uit waaruit ik hun niveau kan inschatten; het maakt het redeneren van leerlingen zichtbaar/expliciet. Daardoor wordt het mogelijk om leerlingen gericht hierbij te begeleiden, maar hoe je dat precies aanpakt blijf ik lastig vinden, met name bij de klassikale instructie of terugkoppeling.

Concreet ben ik tijdens de Cubacrisis les niet toegekomen aan het schrijven van het artikel en de vergelijking van de perspectieven. De leerlingen bleven hangen bij het koppelen van de oorzaken aan de Cubacrisis. Een volgende keer zou ik deze stap weglaten of aan het eind (van de lessenserie) doen.

Bij de eerste les, bij de Alfonsopdracht, viel mij op dat leerlingen die over het algemeen weinig interesse in het vak geschiedenis tonen, wel actief en enthousiast aan de slag gingen met deze opdracht. De opdracht lokt ook logisch nadenken en een bepaald denkniveau uit wat deze (technasium) leerlingen wel interesseert.

Lesontwerp 9. Sociaal-culturele veranderingen in de jaren zestig

Docent	Ronald van den Hoek
School	Coornhert Lyceum, Haarlem
Klas	3 havo

Doel

Deze les sluit voornamelijk aan bij de volgende categorieën vanuit de rubric: werken met meerdere oorzaken (niveau 2 en niveau 3), verbanden leggen (niveau 2 en niveau 3) en trekken van conclusies (belang afwegen). Het doel van deze les is dat leerlingen ontdekken welke verklaringen er zijn aan te dragen voor sociaal-culturele veranderingen in Nederland in de jaren zestig. En dat zij inzicht krijgen in multicausaliteit van ontwikkelingen en/of gebeurtenissen en onderscheid leren maken in het gewicht of belang van verschillende causale verklaringen.

Beschrijving

De vraag die in deze les centraal staat is: Waardoor hebben tijdens de jaren '60 in Nederland grote sociaal-culturele veranderingen kunnen plaatsvinden? Voorafgaand aan deze les hebben de leerlingen gelezen uit *Geschiedenis Werkplaats* tweede editie, deel 3 havo §5.3 'Er komen andere tijden' (p. 111-113). Voorts hebben de leerlingen gekeken naar: 'Welkom in de jaren zestig'. Aflevering: Welvaart (bit.ly/2B8yR9v). In deze les gaan leerlingen in tweetallen aan het werk, de helft van de tweetallen maakt opdracht A (foto-set I), de andere helft maakt opdracht B (foto-set II). Foto-set I heeft betrekking op het dagelijks leven in de jaren '50 of de jaren '60 of op gebeurtenissen uit deze perioden. Foto-set II heeft betrekking op maatschappelijke ontwikkelingen in de jaren '50 en '60. Leerlingen die opdracht A doen selecteren foto's die passen bij de jaren '50 en foto's die passen bij de periode vanaf de jaren '60. Dat doen zij paarsgewijs. ('Zo was het eerst, en later werd het zo'). De foto's hebben een lettercode. Leerlingen schrijven de codes op in twee aparte kolommen op een werkblad.

Foto's vóór de jaren zestig 'Zo was het eerst'	Verklaringen	Foto's vanaf de jaren zestig 'Zo werd het later'

Leerlingen die opdracht B doen proberen te omschrijven over welke ontwikkeling de foto's in hun setje gaan. Deze omschrijvingen vermelden zij op een apart werkblad.

Hierna worden de tweetallen die opdracht A uitgevoerd hebben, gekoppeld aan tweetallen die opdracht B hebben uitgevoerd. De nieuw gevormde viertallen voeren opdracht C uit. De leerlingen koppelen omschrijvingen van opdracht B (mogelijke verklaringen) aan de foto-combinaties van opdracht A. Op het werkblad van opdracht A kunnen meerdere verklaringen worden gekoppeld aan foto-combinaties.

Leerlingen kunnen ervaren dat er sprake kan zijn van multicausaliteit en verschil in beland van de verklaringen. Tevens kan duidelijk worden dat oorzaken onderling op elkaar inwerken.

Tot slot maken leerlingen opdracht D: ze formuleren individueel uit de gevormde combinaties tenminste vier conclusies met betrekking tot causaliteit. Zij komen in deze opdracht terug op de hoofdvraag: Waardoor hebben tijdens de jaren 1960 in Nederland grote sociaal-culturele veranderingen kunnen plaatsvinden? Leerlingen maken gebruik van een lijst met hulpwoorden. De opdracht wordt ingeleverd.

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-15	Leerlingen werken in tweetallen aan opdracht A of opdracht B.	Uitleggen Begeleiden	Lezen, ordenen, samenwerken
15-30	Leerlingen werken in viertallen aan opdracht C.	Uitleggen Begeleiden	Lezen, ordenen, samenwerken
30-45	Leerlingen werken individueel aan opdracht D	Begeleiden	Schrijven
45-50	Afsluiting		Luisteren

Ervaringen

Foto's categoriseren op respectievelijk jaren '50 en '60 wordt door leerlingen vrij goed gedaan (Opdracht A). Het omschrijven van een ontwikkeling, die wordt verbeeld in een foto (opdracht B) wordt als lastiger ervaren, vanwege de hogere abstractie. Hier dient de docent nadrukkelijker te begeleiden. Het koppelen van verklaringen aan combinaties van foto's vinden de leerlingen een 'leuke puzzel', vooral omdat er verschillende mogelijkheden zijn. Leerlingen vinden het leuk om naast de tekst met beeldmateriaal te werken. De aansluitende les kan nuttig zijn om leerlingen hun conclusies (opdracht D) te laten voorlezen, zodat erop gereageerd kan worden.

Lesontwerp 10. Opkomst van het nationalisme

Docent	Dorrit Matena
School	Montessori Lyceum Amsterdam, Amsterdam
Klas	4 havo

Doel

Deze les sluit aan bij de volgende categorieën vanuit de rubric: redeneren met meerdere oorzaken,

Het leggen van verbanden (oorzaken ordenen, bedoelde en onbedoelde gevolgen), onderbouwen met bewijs. Ik heb voor deze categorieën gekozen omdat uit antwoorden bij toetsen blijkt dat leerlingen het lastig vinden om een goed opgebouwd antwoord te geven op vragen waarbij wordt gevraagd naar verbanden en argumenten.

De doelen voor deze les zijn dat leerlingen:

- ◆ gebeurtenissen/oorzaken kunnen koppelen aan het opkomende nationalisme;
- ◆ deze gebeurtenissen/oorzaken vervolgens kunnen indelen naar: politiek, economisch of cultureel;
- ◆ en kunnen aangeven welke bedoelde en onbedoelde gevolgen hieruit voortkwamen.

Beschrijving

Als voorbereiding op de les hebben de leerlingen de opdracht Alfons de Kameel gemaakt (zie Bijlage 2). Voorafgaand aan het lezen wordt het gegeven oorzaak en gevolg besproken, wat zijn dit precies. De tekst is gezamenlijk gelezen en de leerlingen hebben een antwoord geformuleerd. Deze antwoorden zijn klassikaal besproken. Leerlingen blijken over het algemeen meerdere oorzaken en gevolgen te noemen maar vinden het moeilijk om op heldere wijze een verband aan te geven.

Kernvraag voor deze les is: waarom kreeg de Amsterdamse Botermarkt in de 19^e eeuw een nieuwe naam en werd voortaan het Rembrandtplein genoemd? De leerlingen zitten in drietallen, ze hebben zelf gekozen met wie zij werken.

De les start met een afbeelding van het beeld van Rembrandt op het Rembrandtplein. Leerlingen zien daarna aan de hand van een powerpoint het voorbeeld uit boek (Memo; Hermann monument Duitsland) en een aantal afbeeldingen van andere Nederlandse 19^e-eeuwse beelden. Als instapopdracht krijgen de leerlingen de afbeeldingen op een blad en

zoeken op wanneer deze beelden zijn geplaatst waarbij zij gebruik mogen maken van hun telefoon.

Vervolgens gaan zij aan het werk met het invullen van een schema waarbij ze een aantal concrete gebeurtenissen uit de Nederlandse 19^e-eeuwse geschiedenis moeten verbinden met de opkomst van het nationalisme. Op de powerpoint zien de leerlingen afbeeldingen van deze gebeurtenissen. De leerlingen geven tevens aan tot welke categorie de oorzaken behoren: politiek, economisch, cultureel. Dan lezen de leerlingen een tekst in het boek over het nationalisme in de (Europese) politiek, waarin de gevolgen van het nationalisme wordt beschreven voor de Duitse gebieden, het Italiaanse schiereiland, het Ottomaanse Rijk en de Republiek/Koninkrijk der Nederlanden (methode Memo leer/opdrachtenboek havo). De leerlingen noteren bedoelde en onbedoelde gevolgen en leggen het verband met het nationalisme uit.

Tot slot formuleren de leerlingen een antwoord op de kernvraag.

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
5	Instructie/uitleg	Uitleg bij opdracht	Luisteren, vragen stellen
5-10	Opdracht beelden jaartallen	Begeleiden drietallen	Zoeken informatie op telefoon
10-15	Nabespreken/ instructie volgend onderdeel	uitleg	Antwoorden, vragen stellen, luisteren
15-30	Invullen schema concrete gebeurtenissen	Begeleiden drietallen	Bespreken gebeurtenissen en verband met nationalisme en geven type oorzaak aan
30-35	Bespreken ingevuld schema	Geeft eventueel uitleg bij antwoord leerling, luistert, vraagt door, laat leerlingen reageren op elkaars antwoorden	Leerlingen noemen gevonden antwoorden en geven uitleg; reageren op elkaars antwoorden
35-45	Opdracht bij gevolgen nationalisme	Begeleiden drietallen	Lezen tekst, overleggen en noteren antwoord
45-50	Bespreken opdracht gevolgen nationalisme	Geeft eventueel uitleg bij antwoord leerling, luistert, vraagt door, laat leerlingen reageren op elkaars antwoorden	Leerlingen noemen gevonden antwoorden en geven uitleg; reageren op elkaars antwoorden
50-55	Formuleren antwoord op kernvraag	Begeleiden drietallen	
55-60	Afronden/opruimen	Vraagt per groepje naar antwoord kernvraag	Leerlingen geven antwoord en ruimen op.

Ervaringen

De leerlingen werden nieuwsgierig bij het zien van de beelden en gingen serieus aan de slag met het zoeken naar de bijbehorende jaartallen. De kernvraag zette ze aan het denken, ze begrepen er even niets meer van maar gingen enthousiast aan de slag met de concrete gebeurtenissen en het verband met het nationalisme. Dit verband aangeven bleek niet altijd makkelijk. Leerlingen moesten bij eerste twee gebeurtenissen op weg geholpen worden, daarna konden ze zelf verder. Ze mochten zelf beslissen of zij nog een gebeurtenis wilden toevoegen, maar daar kwamen de meeste leerlingen niet aan toe. De bijbehorende plaatjes in de powerpoint lieten zien waar de gebeurtenissen over gaan, dit hielp de leerlingen. Het bespreken verliep goed. Leerlingen dachten en deden mee en reageerden op elkaars antwoorden. Het bespreken van de gevolgen van het nationalisme verliep wat moeizaam maar dit kwam misschien door de overgang van een opdracht naar het lezen van een tekst. De leerlingen moesten hier even inkomen. Het antwoord formuleren op de kernvraag blijkt bij sommigen te zijn gelukt. Een volgende keer zou ik deze les verdelen over twee lessen, 60-minuten lessen zijn te kort om de tijd te nemen voor een bespreking. Ook zou er dan meer tijd zijn om tussendoor te begeleiden, vragen te beantwoorden en tussentijds de antwoorden van leerlingen te kunnen lezen. Dan weet ik beter waar zij mee bezig zijn en kan ik beter inspelen op hun antwoorden bij de bespreking.

Lesontwerp 11. Oorzaken voor de Opstand

Docent	Johanna Baart
School	Montessori Lyceum Amsterdam, Amsterdam
Klas	5 havo

Doel

Deze les sluit aan bij de volgende categorieën vanuit de rubric: redeneren met meerdere oorzaken, het leggen van verbanden (oorzaken ordenen) en begrijpen van meerdere verklaringen.

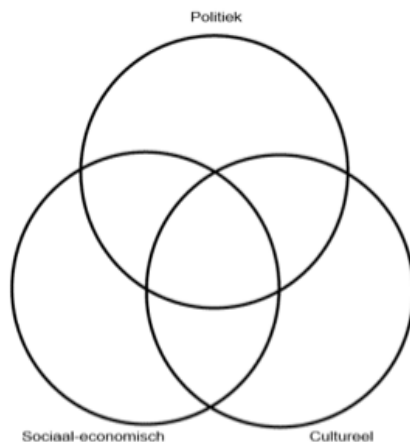
Leerdoelen voor deze les zijn:

- ◆ leerlingen kunnen meerdere oorzaken van een gebeurtenis noemen en ordenen naar sociaal-economische, politieke en culturele oorzaken;
- ◆ leerlingen begrijpen dat er meerdere verklaringen kunnen worden geschreven en kunnen dit beargumenteren vanuit de onvolledigheid en/of partijdigheid van bronnen.

Beschrijving

De leerlingen hebben in eerdere lessen uitleg gehad over het ontstaan van de Opstand en zijn bekend met begrippen/namen als Karel V, Filips II, Willem van Oranje en de Beeldenstorm.

In deze les maken leerlingen in tweetallen zelfstandig een opdracht over oorzaken voor de Opstand. Ze krijgen een blad met historische bronnen waarin allerlei oorzaken naar voren komen. Ze schrijven deze oorzaken op een werkblad en ordenen deze naar sociaal-economische, politieke en culturele oorzaken. Vervolgens noteren ze de oorzaken in een venndiagram, waarmee ook zichtbaar wordt dat sommige oorzaken zowel politiek als economisch van aard kunnen zijn. Tot slot beantwoorden de leerlingen de vraag hoe ze de Opstand zelf zouden typeren: als een cultureel, politiek of economisch conflict. De docent loopt rond en helpt waar nodig. Aan het slot bespreekt de docent de opdracht klassikaal; wat maakt de ene oorzaak meer belangrijk dan de andere? Op basis waarvan trek je een conclusie? Hoe weet je of een oorzaak cultureel, politiek of economisch van aard is en kun je deze dan met elkaar vergelijken?



<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-5	Uitleg opdracht	Docent legt de opdracht uit	Leerlingen luisteren
5-45	Uitvoeren opdracht	Docent loopt langs de tweetallen en helpt hen en geeft feedback waar nodig.	Leerlingen maken in tweetallen de opdracht.
45-60	Nabespreken opdracht	Docent bespreekt opdracht klassikaal na op het proces (dus niet zo zeer de inhoud, deze kunnen leerlingen zelf nakijken). Waarom is de ene oorzaak belangrijker dan de ander? Waarom is de ene bron belangrijker dan de ander?	Leerlingen luisteren, beantwoorden vragen en discussiëren.

Ervaringen

Leerlingen ervoeren één van de bronnen die ze moesten gebruiken als ingewikkeld en bleven daar lang hangen. Daarnaast hadden veel leerlingen tussendoor feedback nodig. Deze feedbackrondes waren handig en maakten een klassikale eindbespreking niet voor alle leerlingen nuttig. Voor sommige leerlingen was het nodig om uit te leggen dat het beeld dat over de Opstand geschetst wordt, afhankelijk is van de visie van de schrijver. De leerlingen vonden het echter een interessante opdracht en hebben vrijwel het hele lesuur hard aan de opdracht gewerkt.

Lesontwerp 12. De ondergang van de Republiek van Weimar

Docent	Maartje van der Eem
School	Hermann Wesselink College, Amstelveen
Klas	5 havo

Doel

Leerlingen hebben vaak de neiging om historische begrippen die ze in hun redenering gebruiken niet uit te leggen en onvoldoende in een historische context te plaatsen. Daarnaast vinden ze het lastig om aan te geven waarom de ene oorzaak meer impact heeft gehad dan een andere oorzaak. Voor sommige leerlingen is het simpelweg een optelsom van alle oorzaken die geleid hebben tot een bepaalde gebeurtenis. Door hier expliciet aandacht aan te schenken, worden leerlingen zich hier meer van bewust. Deze les sluit aan bij de volgende categorieën vanuit de rubric: gebruik maken van historische begrippen en trekken van conclusies (belang afwegen).

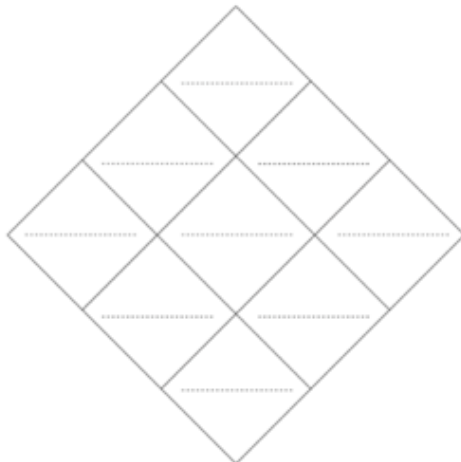
Concrete leerdoelen zijn:

- ◆ leerlingen weten welke oorzaken hebben geleid tot de ondergang van de Republiek van Weimar;
- ◆ leerlingen kunnen elk van deze oorzaken inhoudelijk toelichten;
- ◆ leerlingen kunnen beargumenteren welke oorzaken zwaarder en minder zwaar hebben gewogen;
- ◆ leerlingen kennen criteria om het belang van oorzaken aan te kunnen geven.

Beschrijving

De leerlingen hebben als huiswerk de tekst gelezen, die hoort bij de tweede deelvraag van de context Duitsland ("Welke factoren leidden tot de ondergang van de Republiek van Weimar, 1919-1933?"). De leerlingen beantwoorden de volgende onderzoeksvraag: *Wat waren de belangrijkste oorzaken voor de ondergang van de Republiek van Weimar?* Leerlingen krijgen negen oorzaken en moeten deze ordenen in een schema in een diamant-vorm (zie Chapman, 2003), de minst belangrijke oorzaak helemaal onderin en de meest belangrijke bovenin. Daarna vullen ze een antwoordblad in waarin ze aangeven waarom een bepaalde oorzaak de meest of minst belangrijkste is en ook ordenen ze de oorzaken volgens de dimensies sociaal-economisch, politiek of cultureel. Leerlingen kunnen kiezen uit drie leerroutes: (1) eerst uitleg van de docent volgen over

diverse oorzaken, (2) eerst op het hulpblad invullen wat elke oorzaak precies inhoudt, (3) zelf de tekst lezen en dan zelfstandig aan de slag gaan.



1. Verdrag van Versailles
2. Rijksdagbrand
3. Redenaarstalent van Hitler
4. Machtigingswet
5. Economische crisis van 1923
6. Spartakusopstand
7. Dolkstootlegende
8. Militair machtsvertoon NSDAP
9. Economische crisis van 1929

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-10	Introductie	Introduceren onderzoeksvraag van de les + toelichten van de werkwijze	Luisteren
10-70	Beantwoorden van de onderzoeksvraag	- Geeft uitleg aan de leerlingen uit groep 3 - Loopt daarna rond langs alle duo's om vragen te beantwoorden en feedback te geven	Gaan in duo's de onderzoeksvraag beantwoorden in één van de drie routes die zijn uitgezet
70-80	Nabespreking: wat heb je geleerd van deze opdracht, hoe heb je het aangepakt, welke vragen zijn er nog	Leidt het gesprek door vragen te stellen en te reageren op wat leerlingen zeggen / vragen	Lichten hun antwoorden en werkwijze toe

Ervaringen docent

De gegeven les is er één waarin gedifferentieerd is in de werkwijze: alle leerlingen beantwoordden dezelfde vraag, maar de route naar het antwoord verschilde. Omdat ik met deze klas niet eerder op deze wijze had gewerkt, had ik de leerlingen in de les voorafgaand aan deze les kort de werkwijze uitgelegd. Ik heb de leerlingen toen gevraagd of ze de opdracht het liefst geheel zelfstandig (groep 1), zelfstandig maar met een tussenstap (groep 2) of met uitleg van de docent (groep 3) zouden willen maken. Van de 27 leerlingen wilden er 10 leerlingen in groep 1, 8 leerlingen in groep 2 en 9 in groep 3. Twee leerlingen die voor groep 1 hadden gekozen heb ik zelf in 3 geplaatst, gezien hun werkhouding en (magere) resultaten.

Voordat de les begon heb ik het lokaal klaargezet. Achterin stonden de tafels voor de leerlingen uit groep 1, met daarop de werkinstructie, de diamant en post-it briefjes die de leerlingen konden gebruiken om de oorzaken op te schrijven. Aan de zijkant stonden de tafels voor groep 2 klaar, met naast het materiaal dat groep 1 ook al had een invulblad voor een inhoudelijke beschrijving van de oorzaken. Voorin het lokaal stond een cirkel van stoelen voor de leerlingen uit groep 3. Op de beamer stond de groepsindeling geprojecteerd zodat de leerlingen wisten waar ze moesten gaan zitten.

De start van de les was plenair: we lazen een tekstbron van de perschef van de NSDAP over de avond van 30 januari 1933. Vandaaruit is de stap gezet naar de onderzoeksvraag van deze les: wat waren de belangrijkste oorzaken van de ondergang van de Republiek van Weimar? De leerlingen in groep 1 en 2 zijn vervolgens zelf aan de slag gegaan. Met de leerlingen uit groep 3 heb ik in een minuut of 20 de negen oorzaken die ze in de diamant moesten plaatsen besproken. Samen met de leerlingen besprak ik wat elk van die oorzaken precies inhield. De leerlingen maakten aantekeningen op het invulblad dat de leerlingen uit groep 2 hadden gekregen om zelfstandig in te vullen.

Toen de leerlingen uit groep 3 na zo'n 20 minuten uitleg zelf met de diamant aan de slag gingen, maakte ik een rondje langs de duo's uit groep 1 en 2. De meeste duo's waren goed aan het werk en hadden weinig vragen. Als ze hun diamant hadden ingevuld kregen ze van mij een blad met verwerkingsvragen. Als ze daarmee klaar waren kregen ze criteria die gebruikt kunnen worden om het belang van een oorzaak vast te stellen. De leerlingen moesten voor de drie oorzaken die zij het meest en de drie oorzaken die zij het minst belangrijk vonden aangeven in hoeverre die criteria daarbij van toepassing waren.

Een aantal duo's was daarmee klaar en zij gingen met elkaar in gesprek over hun diamanten: wat waren de overeenkomsten en wat de verschillen. Deze gesprekken kwamen niet heel goed uit de verf, omdat de diamanten vaak erg op elkaar leken. Nagedacht moet worden over een andere opdracht die leerlingen die sneller klaar zijn dan de rest kunnen maken, die ze vooral nog wat extra verdieping biedt.

Van de nabespreking kwam deze les weinig terecht. De leerlingen waren langer met de opdracht bezig dan vooraf ingeschat. Wel viel in de korte nabespreking op dat vrijwel alle groepjes ofwel de Machtigingswet ofwel het Verdrag van Versailles als belangrijkste oorzaak bovenin de diamant hadden gezet. De eerstvolgende les ben ik daarom gestart met de nabespreking. Op zich vond ik dat eigenlijk ook wel goed uitpakken: alle duo's hebben tijdens die eerste les individueel feedback gekregen op wat ze hebben gedaan. De tweede les starten met het terughalen van de oorzaken zorgde voor herhaling van de stof, en het was ook een mooi moment om te kijken wat de leerlingen van het werken met causaliteit hadden onthouden.

Op een paar leerlingen na heeft de klas goed en taakgericht gewerkt. De leerlingen gaven aan dat ze deze manier van werken prettig vinden. De leerlingen uit groep 1 gaven aan dat ze het fijn vonden dat ze niet eerst naar een uitleg hoefden te luisteren over iets wat ze toch al snapt en dat ze zelf de stof konden verwerken. De leerlingen uit groep 2 gaven aan dat ze het fijn vonden dat ze eerst op het invulblad iets over de negen oorzaken moesten opschrijven, zodat ze toch het gevoel hadden dat ze grip op de stof hadden, terwijl ze wel zelfstandig aan de slag waren. De leerlingen uit groep 3 vonden het fijn dat de uitleg in een kleine groep was, waardoor het sneller ging dan normaal en waarbij ze zich vrijer voelden om vragen te stellen. Van de 27 leerlingen was er maar één leerling die aangaf dat ze deze werkwijze niet prettig vond, zij wilde graag een veel uitgebreidere uitleg hebben dan ze nu kreeg. Vrijwel alle leerlingen gaven in de evaluatie aan dat ze het prettig vinden dat ze zelf een werkwijze mogen kiezen die past bij hoe zij het liefst werken.

Lesontwerp 13. Oorzaken van de Koude Oorlog

Docent	Dorrit Matena
School	Montessori Lyceum Amsterdam, Amsterdam
Klas	5 havo

Doel

Deze les sluit aan bij de volgende categorieën vanuit de rubric: redeneren met meerdere (soorten) oorzaken, leggen van verbanden, trekken van conclusies (belang afwegen) en onderbouwen met bewijs. Ik heb voor deze categorieën gekozen omdat uit antwoorden bij toetsen blijkt dat leerlingen het lastig vinden om een goed opgebouwd antwoord te geven op vragen waarbij wordt gevraagd naar verbanden en argumenten.

De doelen voor deze les zijn:

- ◆ leerlingen kunnen aangeven welke oorzaken hebben bijgedragen aan het ontstaan van de Koude Oorlog;
- ◆ leerlingen kunnen beredeneren waarom de ene oorzaak belangrijker is voor het ontstaan van de Koude oorlog dan een andere;
- ◆ leerlingen kunnen oorzaken ordenen naar type (politiek, economisch en cultureel).

Beschrijving

In de voorgaande les hebben de leerlingen een diagnostische toets gemaakt, een stand van zaken met betrekking tot hun kennis van oorzaken en gevolgen.

In deze les onderzoeken leerlingen welke oorzaken hebben geleid tot het ontstaan van de Koude Oorlog. De leerlingen hebben de les ervoor zelfstandig de bijbehorende teksten in de leerboeken gelezen (Memo leer/opdrachtenboek havo en examenkatern historische contexten havo) en een lijst gemaakt van mogelijke oorzaken. Na een korte uitleg gaan de leerlingen aan de slag, in drietallen. Er zijn drie opdrachten en na elke opdracht volgt een korte klassikale bespreking. Leerlingen kunnen beginnen met hun lijstjes met oorzaken te vergelijken. Dan vullen zij het schema in met gevolgen. Eventueel voegen zij zelf nog een oorzaak toe. Hierna volgt een bespreking.

Daarna geven zij met kleurtjes aan om welk type oorzaak het gaat; politiek, economisch of cultureel. Bij opdracht 3 wordt leerlingen gevraagd aan te geven welke oorzaak het belangrijkste is en waarom.

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-5	Instructie/uitleg (met filmpje van atoombommen Hiroshima erbij 5 minuten meer)	Uitleg bij opdracht	Luisteren, vragen stellen
5-30	Leerlingen bespreken gemaakte lijst met oorzaken en werken aan schema oorzaken en (directe gevolgen)	Begeleiden drietallen	Leerlingen bespreken oorzaken, vullen schema in, voegen zelf gevonden oorzaak toe
30-40	Bespreken ingevuld schema bij opdracht 1 over oorzaken en de (directe) gevolgen	Geeft eventueel uitleg bij antwoord leerling, luistert, vraagt door, laat leerlingen reageren op elkaars antwoorden	Leerlingen noemen gevonden antwoorden en geven uitleg; reageren op elkaars antwoorden
40-50	Leerlingen geven aan welk type oorzaak, politiek, economisch of cultureel		
50-55	Inventariseren/ concluderen: type oorzaken, belang van oorzaken en complexiteit	Vraagt per groepje naar conclusies	Leerlingen vertellen hun bevindingen met betrekking tot type, belang en complexiteit.
55-60	Afronden, opruimen		

Ervaringen

De leerlingen waren redelijk voorbereid want in de voorgaande les hadden ze de teksten gelezen en een lijstje met oorzaken gemaakt. De leerlingen gingen na een korte instructie meteen aan de slag met het invulschema en waren zeer serieus met elkaar aan het nadenken over en bespreken van de verschillende (directe) gevolgen. Leerlingen hadden wel aardig wat tijd nodig om de gevolgen te bedenken. Opdracht 2 en 3 verliepen een stuk sneller. Bij het bespreken durfden de leerlingen weinig te zeggen en er kwamen weinig spontane reacties op elkaars antwoorden, ondanks pogingen tot sturing.

Een volgende keer zou ik deze les verdelen over twee lessen. Er gaat veel tijd zitten in het bespreken, en dat is belangrijk, bij alle onderdelen. Ook laat ik leerlingen zelf groepjes maken in de hoop dat zij dan wat spontaner en enthousiaster durven mee te doen.

Leerlingen vinden het interessant om over deze materie na te denken. Zij moeten zich dan ook echt proberen in te leven in de redeneringen van die periode en moeten zich verdiepen in de stof. Dat vergt veel inspanning, maar maakt ook dat zij het beter gaan begrijpen en dus minder moeilijk/saai vinden. Leerlingen willen wel het liefst een goed of fout antwoord, maar als je de tijd neemt zien ze ook de waarde van het proberen te beredeneren waarom de ene oorzaak wellicht meer heeft bijgedragen dan een andere.

Lesontwerp 14. Waarom ontstond de Koude Oorlog: twee visies

Docent	Maartje van der Eem
School	Hermann Wesselink College, Amstelveen
Klas	5 havo

Doel

Historische begrippen zijn vaak abstracte begrippen. Leerlingen leren de definitie uit hun hoofd, maar blijken het lastig te vinden om deze begrippen daadwerkelijk toe te passen in hun historisch redeneren en verbanden tussen deze begrippen te leggen.

Concrete leerdoelen zijn:

- ◆ de leerlingen kennen de oorzaken van de Koude Oorlog;
- ◆ de leerlingen kunnen deze oorzaken inhoudelijk toelichten;
- ◆ de leerlingen kunnen bepalen welke oorzaken vooral vanuit communistische zijde zullen worden benadrukt en welke vanuit kapitalistische zijde.

Deze les sluit aan bij de volgende categorieën de rubric: leggen van verbanden, gebruik van historische begrippen en begrijpen van meerdere verklaringen.

Beschrijving

De leerlingen hebben als huiswerk de tekst horend bij de eerste deelvraag van de context Koude Oorlog gelezen (“Waardoor raakte Europa verdeeld in twee ideologische blokken en waardoor groeide de spanning tussen deze blokken, 1945-1955?”).

De vraag die in deze les centraal staat is: Waardoor raakte Europa verdeeld in twee ideologische blokken en waardoor groeide de spanning tussen deze twee blokken (1954-1955)? Leerlingen gaan deze onderzoeksvraag op twee manieren beantwoorden: een keer vanuit het perspectief van een schoolboek uit de DDR uit 1960 en een keer vanuit het perspectief van een schoolboek uit de BRD uit 1960. In deze opdracht moeten leerlingen dus een langere uitlegtekst schrijven, waarin ze moeten uitleggen welke oorzaken tot het ontstaan van de Koude Oorlog in Europa hebben geleid.

Leerlingen kunnen kiezen uit drie leerroutes. Leerroute 1 volgt eerst uitleg van de docent over diverse oorzaken. Leerroute 2 vult eerst op het hulpblad in wat elke oorzaak precies inhoudt. Leerroute 3 is voor leerlingen die de oorzaken al goed kennen en deze leerlingen beginnen

direct met het noteren van welke oorzaken vanuit welk perspectief benadrukt zullen worden. De leerlingen mochten zelf kiezen welke leerroute ze wilden volgen. Deze klas heeft al meerdere lessen volgens het principe van de verschillende leerroutes gewerkt. De meeste leerlingen kiezen steeds voor dezelfde route. Sommige leerlingen heb ik geadviseerd om een andere route te kiezen, bijvoorbeeld omdat ze volgens mij meer zelfstandigheid aan kunnen dan uit hun keuze bleek of juist omdat ik bij sommige leerlingen betwijfelde of ze in de zelfstandige route wel diep genoeg op de stof zouden ingaan.

Leerlingen maken deze opdracht in duo's. Aan het einde van de les vindt er een nabespreking plaats waarbij ingegaan wordt op de aanpak van de opdracht en wat leerlingen ervan geleerd hebben. Daarbij kunnen er vragen gesteld worden als: Hoe hebben jullie bepaald welk begrip in het DDR-boek werd gebruikt? en Hebben alle oorzaken eenzelfde gewicht gekregen in jullie verklaring, of hebben jullie sommige oorzaken als belangrijker beschreven dan anderen?

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-10	Introductie	Introduceren onderzoeksvraag van de les + toelichten van de werkwijze	Luisteren
10-70	Het beantwoorden van de onderzoeksvraag	- Geeft uitleg aan de leerlingen uit groep 3 - Loopt daarna rond langs alle duo's om vragen te beantwoorden en feedback te geven	Gaan in duo's de onderzoeksvraag beantwoorden in één van de drie routes die zijn uitgezet
70-80	Nabespreking: wat heb je geleerd van deze opdracht, hoe heb je het aangepakt, welke vragen zijn er nog	Leidt het gesprek door vragen te stellen en te reageren op wat leerlingen zeggen / vragen	Lichten hun antwoorden en werkwijze toe

Ervaringen docent

Omdat ik met deze klas al eerder via de gedifferentieerde route had gewerkt, wisten de leerlingen wat de verschillende verwerkingsroutes bij deze opdracht waren. Na de klassikale introductie van de onderzoeksvraag kozen ze dan ook direct hun eigen werkwijze. Ze verplaatsten zelf ook het meubilair in de klas op een wijze waarop ze zelf prettig konden werken.

Dit was de eerste les van de lessenserie met als onderwerp de context de Koude Oorlog. De leerlingen kregen een overzicht van de oorzaken die in hun tekstboek genoemd worden ter verklaring van het ontstaan van de Koude Oorlog en de toenemende spanning in Europa. De eindopdracht was voor alle leerlingen gelijk. Ze moesten bepalen welke oorzaken voor de Koude Oorlog vooral de communisten zouden worden gebruikt en welke vooral door de kapitalisten. Als ze dat hadden gedaan moesten ze vanuit beide standplaatsen een tekst voor een schoolboek schrijven waarin het ontstaan van de Koude Oorlog werd verklaard.

De groep leerlingen die wel zelfstandig wilden werken, maar met iets meer ondersteuning vulden eerst een hulpblad in, waarbij ze elk van de genoemde oorzaken moesten omschrijven. De derde groep leerlingen wilde eerst gezamenlijk met de docent het hulpblad invullen, waarna ze de rest van de opdrachten maakten, net als de leerlingen uit de andere twee groepen. De twee zelfstandig werkende groepen vonden de opdracht en de werkwijze duidelijk, zodat ze zonder verdere hulp direct met de opdracht aan de slag gingen, waardoor ik zo'n 15-20 minuten met de andere leerlingen de oorzaken één-voor-één kon bespreken. Daarna gingen deze leerlingen ook zelfstandig verder, waardoor ik langs de andere leerlingen kon om hun vorderingen te bespreken. Daarbij werd duidelijk dat dit voor een aantal leerlingen een lastige opdracht was. Ze konden de afzonderlijke oorzaken meestal wel uitleggen, maar het bepalen welke oorzaak door welk kamp gebruikt zou worden vonden ze moeilijk.

De slotopdracht was het schrijven van een verklaring van de Koude Oorlog vanuit elk van beide perspectieven. Sommige leerlingen waren zo lang bezig met het invullen van het hulpblad, dat ze niet toegekomen zijn aan het schrijven van de teksten. De leerlingen die wel aan de eindopdracht waren toegekomen, schreven hun teksten vooral als een opsomming. In geen van de teksten werden de oorzaken gewogen wat betreft belangrijkheid. Nu stond dit ook niet in de opdracht, maar het maken van zo'n afweging was wel iets wat we eerder al geoefend hadden in de les.

Een voorbeeld van zo'n opsommende tekst:

"De Amerikanen gooiden 2 atoombommen op Japan. Dat Amerika dit soort wapens had was een grote bedreiging voor Rusland. De kapitalisten wouden namelijk de hele wereld kapitalistisch maken. Ze gaven economische steun aan andere landen om ze over te halen. De Russen hadden ook atoombommen nodig en hadden spionnen in Amerika om aan de informatie te komen. McCarthy draaide door en liet iedereen oppakken die mogelijk communistisch is. De kapitalisten hielden niet op met hun idealen doordringen. Een voorbeeld hiervan is dat ze vrije verkiezingen wouden. De Conferentie van Potsdam mislukte door hun koppige houding. Ook gingen ze zich militair voorbereiden door samen te werken. Dit was ook een teken dat Amerika aan wou vallen."

De leerlingen vonden dit geen makkelijke opdracht. Ik heb ervoor gekozen om deze als start van de context Koude Oorlog in te zetten. Het was wellicht beter geweest om deze als afsluiting van ofwel de deelvraag of de context in te zetten. Een deel van de leerlingen was te veel tijd bezig met uitzoeken van de inhoud van elke oorzaak, waardoor ze niet goed aan de eindopdracht toekwamen.

Lesontwerp 15. Einde van de koude oorlog

Docent	Monique van Rooijen
School	Don Boscollege, Volendam
Klas	5 havo

Doel

Deze lessen gaan over de volgende onderdelen uit de rubric: redeneren met meerdere oorzaken, leggen van verbanden en trekken van conclusies (belang afwegen).

De volgende doelen staan centraal:

- ◆ de leerlingen weten dat het einde van de Koude Oorlog te verklaren is met verschillende oorzaken en kunnen deze benoemen;
- ◆ de leerlingen kunnen beargumenteren wat het verband is tussen de verschillende oorzaken en het einde van de Koude Oorlog;
- ◆ de leerlingen begrijpen dat er meerdere oorzaken zijn aan te wijzen voor een gebeurtenis en dat het niet altijd evident is welke het meest van belang is en dat de ene oorzaak ook een verband kan hebben met een andere;
- ◆ de leerlingen schatten hun eigen kennis en vaardigheden in en kunnen naderhand op zichzelf reflecteren.

Beschrijving

De vraag die in deze lessenserie centraal staat luidt: Hoe is het einde van de Koude Oorlog te verklaren? De les voorafgaand aan de hier beschreven lessen wordt er een korte inleiding op de lessenserie gegeven van ongeveer 15 minuten. Docent vertelt de inhoud van de lessenserie en waar de focus ligt. Ook maken leerlingen een kort testje (10 vragen via Socrative) over het einde van de Koude Oorlog om zicht te krijgen op hun voorkennis. Er zijn een aantal vragen over het thema (bijvoorbeeld “Glasnost is de politiek van Gorbatsjov, waarbij hij de vazalstaten toestaat zich los te maken van de Sovjet-Unie” – juist/niet juist) en 5 vragen over het geven van verklaringen, waarbij leerlingen een inschatting maken van hun eigen kunnen (“Ik weet het verschil tussen bedoelde en onbedoelde gevolgen”).

De leerlingen krijgen als huiswerk op om te lezen deelcontext 3 ‘Afnemende spanningen (1963-1991)’ van de historische context Koude Oorlog (Memo). Daarbij wordt aangegeven dat het huiswerk van belang is voor de keus die de leerlingen kunnen maken met betrekking tot de

manier waarop ze de opdracht van de daaropvolgende lessen zullen uitvoeren. Er zijn drie leerroutes. Leerroute 1 is voor leerlingen voor wie de stof duidelijk is, zij kunnen zelfstandig aan het werk met de opdrachten. Zij doen dit buiten het lokaal. Leerlingen die wat meer ondersteuning nodig hebben kunnen aan de slag met extra ondersteunde hulpmaterialen. Zij werken in het lokaal en kunnen indien gewenst de docent om hulp vragen. Leerroute 3 is voor leerlingen die de leerstof nog niet goed begrijpen. Zij volgen eerst uitleg door de docent, alvorens ze aan de slag gaan met de opdrachten. Aan het einde van de lessen komen alle leerlingen weer bij elkaar voor de bespreking.

Les1

In les 1 gaan leerlingen aan de slag met de diverse oorzaken voor het einde van de Koude Oorlog, ieder via de door hem/haar gekozen leerroute. De oorzaken worden geordend in een diamant-vorm, waarbij de minst belangrijke oorzaak onderin en de meest belangrijke oorzaak bovenin wordt genoteerd. Aan het einde van de les is er ruimte voor het vergelijken van de diamanten en vindt er een onderwijsleergesprek plaats.

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-5	Leerlingen maken hun keuze voor een leerroute duidelijk.		
5-35	Verzamelen van de oorzaken, het plaatsen van de oorzaken in de diamant	Docent begeleidt de leerlingen die kiezen voor de docent-gestuurde instructie.	Leerlingen gaan op zoek naar oorzaken voor het einde van de Koude Oorlog in de leertekst van hun boek en plaatsen deze op volgorde van belangrijkheid in een diamant.

35-45	Leerlingen vergelijken de gemaakte diamanten en leggen de keus voor meest en minst belangrijke oorzaak aan elkaar uit.	Docent begeleidt.	Beargumenteren waarom een oorzaak het meest of het minst belangrijk is.
45-50	Onderwijsleergesprek over de oorzaken, de verbanden en de constructie van geschiedenis.	Docent leidt onderwijsleergesprek.	Vergelijken belang van oorzaken; beargumenteren; vragen beantwoorden.

Les 2

In les 2 gaan de leerlingen aan de slag met de vragen. Ze beargumenteren hun keuze voor minst en meest belangrijke oorzaak. Daarnaast verdelen ze de oorzaken in de categorieën politiek, economisch en cultureel, waarbij de vraag gesteld wordt welk type oorzaak het meest voorkomt en hoe dit te verklaren valt. Wederom wordt de les afgesloten met een onderwijsleergesprek. Tot slot schrijven ze een samenvattend antwoord op de vraag.

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-40	Leerlingen gaan met de stof uit de vorige les aan de slag met verwerkingsvragen en een samenvattende vraag	Docent coacht	Leerlingen vullen vragen in in hun schrift.
40-50	Onderwijsleergesprek	Docent bespreekt aan het eind van de les de bevindingen en stelt verdiepende vragen.	Leerlingen delen hun antwoorden, reageren op elkaar en beantwoorden vragen.

Les 3

In les 3 moeten de leerlingen de door hen opgedane kennis toepassen op examenvragen. Op deze manier kunnen ze ervaren of ze de stof begrepen hebben. En ook krijg je als docent zicht op wat leerlingen nu kunnen. Ze maken een drietal eindexamen vragen, die vervolgens klassikaal besproken worden, waarbij we gezamenlijk de vragen analyseren. Daarna krijgen de leerlingen nog even de gelegenheid om naar hun antwoord kijken.

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-5	Introductie	Docent herhaalt kort de bevindingen van de vorige twee lessen en legt de opdracht uit. en bespreekt aan het eind de examenvragen.	
5-40	Beantwoorden examenvragen	Docent begeleidt.	Leerlingen maken een drietal examenvragen over het einde van de Koude Oorlog.
40-50	Bespreking antwoorden	Docent bespreekt de antwoorden.	Leerlingen delen hun antwoorden en verbeteren deze.

Ervaringen

In principe liep de lessenserie naar behoren. Het differentiëren ging buitengewoon goed. Leerlingen gingen heel zelfstandig aan de slag, zowel in de eerste als de tweede groep. Alleen bij de docent-gestuurde instructie liet ik mij als docent verleiden tot allerlei uitweidingen, waarbij het groepje dat voor deze route gekozen had qua tijd in de problemen kwam. Ik merkte dat de tweede groep, die semi-zelfstandig waren, af en toe een graantje meepikten van het klassikale verhaal en zelfs ook wel vragen durfden te stellen over iets dat ik zei. De eerste groep, waar ik relatief het minste zicht op had, kwam enthousiast terug in mijn lokaal voor de nabespreking. Zij hadden allen zeer hard aan de opdracht

gewerkt. De leerlingen vonden het vrijwel allemaal een prima ervaring en er waren leerlingen die de zelfstandige route kozen met het idee een beetje te kunnen “chillen in de stilte-aula”, maar die uiteindelijk naar eigen zeggen “harder gewerkt hebben dan ooit tevoren”.

De leerlingen vonden de lessen niet echt lastig, ook de examenvragen niet. Nu scheelt het dat we al vanaf de vierde klas met examenvragen oefenen en zij dit soort vragen dus gewend zijn. Uiteraard zijn er uitzonderingen, maar algemene indruk was dat dit geen moeilijke stof was. Naar mijn idee heeft de lessenserie bijgedragen aan hun begrip van het einde van de Koude Oorlog.

Ik zal deze opdracht zeker ook in mijn volgende eindexamenklassen inzetten. Het enthousiasme van de leerlingen draagt daaraan bij, maar ook mijn indruk dat leerlingen ervan leren. Het is een prima manier om de oorzaken te behandelen.

Lesontwerp 16. Examentraining havo 5: Hoe formuleer ik een goed antwoord op een vraag naar causaliteit?

Docent	Maartje van der Eem
School	Hermann Wesselink College, Amstelveen
Klas	5 havo

Doel

Deze les sluit aan bij de volgende categorieën de rubric: leggen van verbanden en gebruik maken van historische begrippen. Leerlingen lopen op toetsen dikwijls punten mis op vragen waar ze een oorzaak-gevolg-redenatie moeten geven, omdat ze bijvoorbeeld niet de betekenis van begrippen in hun antwoorden gebruiken. Er zijn ook leerlingen die in hun antwoord wel de betekenis van de begrippen opnemen, maar dan geen verband tussen beide leggen.

Concrete leerdoelen zijn:

- ◆ de leerlingen zijn in staat een vraag naar een causale relatie te herkennen;
- ◆ de leerlingen weten welke kenmerken een goed opgeschreven causale relatie bevat;
- ◆ de leerlingen oefenen in het goed verwoorden van een causale relatie;
- ◆ de leerlingen frissen hun kennis op van belangrijke begrippen uit een van de drie historische contexten.

Beschrijving

Deze les vindt plaats in de voorbereiding op het maken van het eind-examen. Alle examenstof is besproken en de leerlingen zijn zich aan het voorbereiden op de laatste SE-toets geschiedenis voor het CE begint. De leerlingen gaan oefenen met het opschrijven van een goede causale redenering.

Les 0

In de les eraan voorafgaand maken de leerlingen een korte diagnostische toets via google-forms, waardoor ik als docent zicht krijg op hun niveau in causaal redeneren. In deze test wordt leerlingen allereerst gevraagd om bij een aantal oude examenvragen aan te geven bij welke gevraagd wordt naar causaliteit. Daarnaast moeten ze noemen aan welke kenmerken een goed antwoord op een causale vraag moet voldoen (vraag 2). Vervolgens geven ze antwoord op een causale vraag (vraag 3) en geven ze met welke

historische context (de Republiek, Duitsland of de Koude Oorlog) ze aan de slag zouden willen gaan in de volgende les. De leerlingen hebben 10 minuten om deze vragen te beantwoorden.

Les 1

In deze les werken de leerlingen aan het formuleren van een antwoord op een causale vraag. Ze kunnen zelf kiezen met welke inhoudelijk context ze dit doen (de Republiek, Duitsland of de Koude Oorlog). Leerlingen werken in duo's (door de docent ingedeeld) en krijgen een setje van 11 begrippen passend bij het thema en moeten eerst deze begrippen op een kaartje schrijven en bij elk begrip een definitie geven. Vervolgens maken ze setjes van twee begrippen waartussen ze een relatie kunnen leggen. Vervolgens beschrijven ze de relatie tussen de twee begrippen. Ze moeten hierbij twee woorden kiezen uit een lijst met hulpwoorden voor causaal redeneren (bijvoorbeeld doordat, zodat, motief, versterken, vergroten, bijdragen aan).

Hierna krijgen ze de oorzaak-gevolg redematies van een duo dat met een andere context heeft gewerkt en beoordelen ze elk van de redematies aan de hand van een beoordelingsformulier. Hierbij wordt vooral gelet op of de begrippen goed uitgelegd worden en of er goede ondersteunende taal is gebruikt.

<i>Tijd</i>	<i>Lesonderdeel</i>	<i>Activiteiten docent</i>	<i>Activiteiten leerlingen</i>
0-5	Analyse antwoorden diagnostische toets vraag 1 en 2	Deelt de analyse van de diagnostische toets uit	Bekijken analyse diagnostische toets en geven aan wat hen daaraan opvalt.
5-10	Analyse drie verschillende antwoorden op diagnostische toets vraag 3	Vraagt naar verschillen tussen de antwoorden: wat maakt het ene antwoord beter dan het andere?	Bespreken de verschillende antwoorden
10-15	Klassikaal voorbeeld uitwerken	Geeft voorbeeldvraag	Denken na over criteria voor het goed beantwoorden van de voorbeeldvraag.

15-20	Instructie opdracht	Legt uit wat de opdracht en werkwijze is	Luisteren en stellen vragen indien nodig.
20-40	Oefenen met het opschrijven van causale relaties	Loopt rond en geeft feedback	Werken in tweetallen aan het opschrijven van causale relaties
40-50	Feedback geven	Loopt rond en geeft feedback	Bekijken de antwoorden van een ander duo en geven daar feedback op. Daarna kiezen ze daar het beste antwoord uit (noteren dat groot op A4) en schrijven op waarom ze deze goed vinden. Daarna A4 op het bord hangen.
50-60	Bespreken gegeven antwoorden	Leidt de discussie	Leggen uit waarom ze bepaalde antwoorden goed vinden.
60-75	Individueel oefenen met examenvragen	Loopt rond en geeft feedback	Maken individueel examenvragen

Ervaringen docent

De leerlingen hebben de diagnostische toets in les 0 serieus gemaakt. Uit deze toets werd duidelijk dat leerlingen over het algemeen goed in staat zijn om te bepalen of een vraag over causaliteit gaat of niet. De vragen die ze moesten beoordelen gingen over lesstof die voor deze leerlingen onbekend was (gehaald uit het examen 2013 en 2014, met het onderwerp "De Verenigde Staten en hun federale overheid"), waardoor ze zich echt op de manier van vragen stellen moesten richten. De conclusie na deze diagnostische toets was dus dat het vooral zinnig is om in de les aandacht te besteden aan de manier van antwoordgeven.

In de diagnostische toets was de leerlingen ook gevraagd om antwoord te geven op de volgende examenvraag: *leg uit dat de val van de het IJzeren Gordijn een oorzaak is geweest van de groei van de Europese Unie*. Uit de antwoorden heb ik drie geselecteerd en klassikaal met de leerlingen besproken. De leerlingen moesten bij elk antwoord aangeven wat er goed

is in het antwoord en wat er nog beter kan. Want ook in een antwoord dat (nog) niet goed is, zit meestal wel een goed element. Zo begonnen we met het antwoord: *“scheiding tussen Oost en West- Europa verdween”*. Deze leerling noemt wel een gevolg van het IJzeren Gordijn (dus een goed element), maar verbindt dit nog niet met de groei van de Europese Unie. We doorliepen dezelfde procedure bij twee andere leerlingantwoorden: *“Dankzij de val van het IJzeren Gordijn konden ook landen uit Oost-Europa zich aansluiten bij de Europese Unie”* en *“Toen het IJzeren Gordijn viel was er geen zichtbare grens tussen het kapitalistische en het communistische deel van Europa. Al snel vervaagden deze sterke verschillen tussen de landen waardoor het samenwerken in de EU mogelijk werd”*. Aan de hand van deze concrete antwoorden konden leerlingen zelf al criteria aangeven voor een goed antwoord op een vraag naar een causale relatie.

De leerlingen gingen vervolgens in duo's aan de slag met de opdracht. Ze moesten in ronde 1 zelf causale relaties opschrijven tussen twee begrippen uit een van de drie historische contexten. Ze waren over het algemeen goed taakgericht bezig. Na een minuut of 25 kreeg elk duo in ronde 2 het werk van een ander duo (dat ook met een andere historische context had gewerkt) en moesten ze het werk van hun medeleerlingen beoordelen. Een aantal duo's ging hier serieus mee aan de slag, maar bij een aantal andere duo's verslapte de belangstelling. Achteraf gezien was het beter geweest om deze tweede ronde in een volgende les te doen. Op deze manier zijn de leerlingen niet te lang achter elkaar met eenzelfde opdracht bezig en daarnaast biedt het verspreiden over twee lessen ook een extra herhaalmoment.

Elk duo moest het beste antwoord van het duo dat ze beoordeeld hadden op een blad schrijven en dat op het bord hangen. Het idee was om dat te gebruiken bij de klassikale bespreking aan het eind van de les. Dit bleek echter te slecht te lezen zijn, waardoor dit idee niet uit de verf kwam. In de nabespreking kwamen vragen aan de orde als *“wat vind je moeilijk bij deze opdrachten?”* en *“wat maakt het ene antwoord beter dan het andere?”*. De leerlingen gaven na afloop aan dat ze de lesopdracht nuttig hadden gevonden, vooral de eerste ronde, en dat ze het fijn vonden dat ze zelf mochten bepalen met welke context ze gingen oefenen.

Deel IV



Ervaringen van docenten en leerlingen

Ervaringen van docenten en leerlingen

Eén van de vragen binnen dit project was of door het gezamenlijk analyseren van leerlingredeneringen docenten zich beter in staat voelen om (causaal) historische redeneervaardigheden te onderwijzen en aan te sluiten bij verschillen tussen leerlingen. De kerngroep (5 docenten) heeft in de eerste fase van het project leerlingantwoorden geanalyseerd en op basis daarvan de rubric gemaakt. Ook hebben zij op basis van die inzichten voorbeeldlessen ontwikkeld.

De trainingsgroep-docenten (8) hebben een training gevolgd waarin zij in een ‘voorbereide omgeving’ met het analyseren van leerlingantwoorden en het werken met rubric aan de slag gingen en de ideeën uit de voorbeeldlessen vertaalden naar de eigen praktijk. Beide groepen hebben vervolgens een les ontworpen en gegeven. Door middel van interviews en vragenlijsten (op verschillende momenten afgenomen) is geprobeerd zicht te krijgen op de ontwikkeling die de docenten hebben doorgemaakt.

Een tweede vraag richtte zich op de leerlingen: hoe hebben zij de lessen ervaren en wat zeggen zij geleerd te hebben van deze lessen gericht op causaal redeneren. Hiervoor zijn leerrapporten bij leerlingen afgenomen. Het gaat bij leerrapporten om wat leerlingen zelf rapporteren geleerd en ervaren te hebben. Het is dus geen objectieve meting van wat ze geleerd hebben. In de leerrapporten werd de leerlingen gevraagd om aan te geven wat ze precies in de les(sen) geleerd hadden over oorzaken en gevolgen bij geschiedenis, een aantal andere vragen ging in op hoe ze deze lessen ervaren hebben ten opzichte van de gewone geschiedenislessen. Het leerrapport is bij 263 leerlingen afgenomen.

Hieronder bespreken we achtereenvolgens de ervaringen van de docenten, een analyse van de lessen die de docenten gemaakt hebben en de ervaringen van de leerlingen. Een uitgebreid verslag van het onderzoek is te vinden op de website van het project (expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij/producten/).

Ervaringen van docenten

Analyseren leerlingredeneringen en rubric

Als belangrijkste opbrengst noemden docenten het meer kunnen aansluiten bij het niveau van de leerlingen en het meer specifiek focussen op de ontwikkeling van de vaardigheid. Het analyseren van leerlingredeneringen werd door alle docenten ervaren als een krachtige

activiteit om meer kennis te krijgen van het redeneren van leerlingen en om aan te sluiten bij verschillen tussen leerlingen. De docenten gaven aan hierdoor meer zicht te hebben gekregen op de vaardigheid zelf (waaruit bestaat het nu eigenlijk), en ook op de misconcepties en uitdagingen voor leerlingen. De rubric werd genoemd als een belangrijke opbrengst van het project. Het biedt steun bij het zicht krijgen op het niveau van de leerlingen, het formuleren van leerdoelen en het ontwerpen van opdrachten. Ook helpt het om leerlingen gericht feedback te geven. Tot slot helpt de rubric volgens de docenten om keuzes te maken en een opbouw in de vaardigheid aan te brengen – ook door de jaren heen (leerlijn).

Ontwerpprincipes

De docenten gaven aan meer zicht te hebben gekregen op effectieve didactiek om causaal redeneren te onderwijzen: het werken met een centrale vraag, de op causaal redeneren gerichte (open) werkvormen, het samenwerken en de zelfstandigheid van leerlingen werden genoemd als belangrijke elementen hiervoor. Docenten gaven aan dat ze tijdens de begeleiding van open (groeps-)opdrachten en in de nabespreking beter konden aansluiten bij (verschillen tussen) leerlingen, doordat het redeneren van leerlingen goed zichtbaar werd. De motivatie van leerlingen voor de opdrachten had de docenten positief verrast en dit gold ook voor het niveau van de uitkomsten. Docenten wezen daarbij op het belang van expliciete instructie en op het nabespreken van de vaardigheid. Dit laatste was iets wat ze ook nog wel lastig vonden: welke vragen stel je precies?

Diagnose werd door de docenten benoemd als belangrijk principe, maar in de praktijk bleek toch niet altijd goed hoe de diagnose vooraf een rol had gespeeld in de inhoud en aanpak van de les. Na de input vanuit de voorbereidende fase (of de training) waarin gezamenlijk leerlingantwoorden geanalyseerd werden, leken beide groepen docenten de relevantie van een diagnose vooraf in hun eigen klas minder te ervaren. Dit blijft dus een ontwikkelpunt. De docenten benoemden dat er behoefte is aan specifieke (diagnostische) opdrachten die ingaan op onderdelen van de rubric. Daarnaast is het een vraag hoe je de uit de diagnose verkregen informatie precies gebruikt in de les.

Het aanbieden van verschillende leerroutes bleek eveneens als een wat lastiger principe ervaren te worden. Verschillende docenten

benoemden differentiatie als een blijvend lastig element en ze voelden zich het minst zeker ten aanzien van dit ontwerpprincipe. Een aantal docenten gaf aan dat ze meer hadden willen differentiëren in de zin van het aanbieden van twee of drie leerroutes. Een belangrijke tip voor dergelijke differentiatie (waarbij domein-specifiek redeneren centraal staat) was dat er uiteindelijk door alle leerlingen eenzelfde product gemaakt wordt, zodat je de vaardigheid klassikaal kunt nabespreken, zelfs wanneer leerlingen verschillende routes gevolgd hebben. Ook zou een dergelijke aanpak (differentiëren in leerroutes) langer moeten worden volgehouden, zodat leerlingen gericht en beter kiezen welke leerroute ze gaan doen en je ook hierover het gesprek met de leerling kunt aangaan. Hoewel maar een paar docenten een les ontworpen hadden waarin verschillende leerroutes zaten, gaven vrijwel alle deelnemers aan zich na het project beter in staat te voelen om 'aan te sluiten bij verschillen tussen leerlingen'. Ze vonden dat hun lessen meer 'op maat' waren door het gekozen leerdoel, het samenwerken, en het zichtbaar maken van redematies in opdrachten en gesprekken. Het lijkt er op dat differentiatie door veel docenten wordt versmald tot het aanbieden van verschillende leerroutes. Binnen dit project lijkt de term 'op maat' daarom beter bruikbaar. Het analyseren van leerlingredeneringen in een diagnosefase, het werken met open opdrachten, samenwerkend leren, en expliciete instructie en nabespreking zijn belangrijke ingrediënten om lessen meer te laten aansluiten op het niveau van de (individuele) leerlingen. Lessen op maat kunnen dus ook klassikale lessen zijn. Het aanbieden van verschillende leerroutes is een mogelijke variant van 'lessen op maat'.

Analyse van de ontworpen lessen

Om zicht te krijgen op welke ontwerpprincipes de docenten gebruikt hebben, zijn de lesplannen geanalyseerd. Hieruit blijkt dat in alle lesplannen de volgende principes gebruikt werden: expliciete leerdoelen voor causaal redeneren, verklarende vraag centraal, expliciete instructie en activerende werkvormen. Bij bijna alle lesplannen heeft een diagnose vooraf plaatsgevonden. Vaak werd hiervoor de taak Alfons de Kameel gebruikt, soms eigen vragen. In alle lesplannen zijn expliciet leerdoelen geformuleerd ten aanzien van causaal redeneren en deze sluiten ook aan bij elementen uit de rubric. Dit laat zien dat de rubric bruikbaar is om leerdoelen te formuleren. Alle docenten hebben een causale vraag gesteld die

de hele les (of lessenserie) centraal stond. Bijvoorbeeld: 'Waarom kreeg de Amsterdamse Botermarkt in de 19e eeuw een nieuwe naam en werd voortaan het Rembrandtplein genoemd?' Of: 'Waarom verloor Napoleon, toch een verdienstelijk veldheer, de Slag bij Waterloo?' (Zie Bijlage 3 voor een overzicht van vragen). Bij alle lesplannen is een moment van expliciete instructie over causaal historisch redeneren opgenomen. Bij sommigen betrof dit klassikale instructie, bij anderen instructie binnen één van de verschillende leerroutes. Bij een aantal lessenseries zat de instructie vooral in de nabespreking van de opdracht. Deze docenten lieten leerlingen eerst de vaardigheid 'ervaren' en expliciteerden pas achteraf (inductief). In alle lesplannen is gebruik gemaakt van open opdrachten waarin leerlingen (individueel en/of in groepen) aan de slag gingen met het herkennen, selecteren, ordenen, verbinden en/ of het belang afwegen van oorzaken. Voorbeelden van deze opdrachten zijn: uit bronnen of schoolboekteksten oorzaken halen, oorzaken ordenen naar economisch, politieke en/of culturele oorzaken of directe en indirecte oorzaken, en het bepalen van het belang van oorzaken in een diamantvorm. Drie docenten hebben in hun lessen verschillende leerroutes aangeboden. Bij één van de lessen konden leerlingen kiezen op onderwerp, bij de andere lessen konden leerlingen kiezen welke mate van zelfstandigheid ze wilden: zelfstandig werken, zelfstandig werken met behulp van ondersteunende werkbladen, of instructie door de docent.

Uit deze analyse kan geconcludeerd worden dat de ontwerpprincipes goed bruikbaar zijn voor het ontwerpen van lessen waarin causaal redeneren centraal staat.

Ervaringen van leerlingen

Uit de analyses van de leerrapporten blijkt dat de leerlingen vinden dat ze tijdens de lessen geleerd hebben over causaliteit bij geschiedenis. Op de vraag 'Wat heb je geleerd over het vak geschiedenis?' geeft bijna de helft van de leerlingen (44%) een antwoord dat te maken heeft met causaal redeneren. Een kwart van de leerlingen geeft aan dat ze door de lessen over het onderwerp wat in de les centraal stond geleerd te hebben. De leerlingen benoemen in hun antwoorden dus zowel de vaardigheid causaal redeneren als de historische inhoud. De aandacht voor causaal redeneren in de lessen lijkt dus (in de beleving van leerlingen) niet ten koste zijn gegaan van de historische inhoud van

de les. Antwoorden op de vraag wat ze precies geleerd hebben over oorzaken en gevolgen laten zien dat leerlingen vooral vinden dat ze geleerd hebben over multicausaliteit, verbanden leggen en oorzaken en gevolgen in het algemeen. Zo antwoordt een leerling uit havo 3: *'Er vaak meerdere oorzaken en gevolgen zijn.'* En een leerling uit havo 4 schrijft: *'Dat gebeurtenissen in de Nederlandse geschiedenis economische, culturele of politieke oorzaken hadden.'* Ongeveer 81% van de leerlingen geeft aan door deze les(sen) beter te weten hoe ze met oorzaken moeten werken. Dit komt volgens hen vooral door de opdrachten.

De ervaringen van de leerlingen met de lessen waren positief. Ze vonden de lessen over het algemeen leuker (72%) en uitdagender (65%) dan de gewone geschiedenislessen. Zo schrijft een leerling uit havo 1: *'die opdracht en samenwerken was leuk'*. Een leerling uit havo 3 geeft aan: *'je moet echt zelf door denken over oorzaken en gevolgen'*. Net iets meer dan de helft van de leerlingen vindt de lessen interessanter (57%) en belangrijker (52%) dan de gewone geschiedenislessen. De lessen werden niet als moeilijker ervaren. De leerlingen vinden dat ze hard gewerkt hebben in de lessen: 56% zegt harder gewerkt te hebben dan in gewone lessen en ongeveer 20% zegt even hard gewerkt te hebben. Leerlingen geven aan dat dit vooral komt doordat de lessen uitdagender en interessanter waren, door de opdrachten, de zelfstandigheid en het samenwerken. Zo schrijft een leerling uit havo 5: *'Je het in groepjes moest doen. Vervolgens gingen andere groepjes kijken naar jouw antwoorden, waardoor je wel moest werken'*. Kortom, de leerlingen geven aan dat ze door deze lessen zowel geleerd te hebben over (aspecten van) causaal redeneren, als over de historische inhoud. Ze zijn positief over de lessen en vinden ze leuker en uitdagender dan gewone lessen. Met name de opdrachten, de zelfstandigheid en het samenwerken werd erg gewaardeerd door de leerlingen.

Deel V



Slotbeschouwingen

Slotbeschouwingen

Wat heeft dit project opgeleverd? We presenteren hier een zevental inzichten.

1. De analyse van leerlingredeneringen op causale vragen leverde veel inzichten op over het 'construct' causaal historisch redeneren, over de (mis-)concepties van leerlingen en over de ontwikkeling daarin. Zo leggen leerlingen vaak de nadruk op concrete gebeurtenissen en hebben moeite met het inbedden van een gebeurtenis in de historische context (verbinden met structurele factoren). Leerlingen redeneren veelal lineair en vinden het lastig om verbanden 'genuanceerd' uit te drukken (ze missen daarbij zowel tweede-orde taal, als kennis van de tekststructuur). Daarnaast missen leerlingen vaak het argumentatieve en interpretatieve karakter van historische verklaringen, waardoor verklaringen vaak niet worden onderbouwd met bewijs. Tot slot vinden leerlingen het vaak lastig om historische begrippen te gebruiken in hun verklaring en lichten zij die begrippen vaak niet toe. Wel valt op dat in de bovenbouw minder monocausale redematies voorkomen en dat in de redeneringen van oudere leerlingen vaker abstracte begrippen worden geïntegreerd. Deze inzichten sluiten aan bij wat er vanuit internationaal onderzoek op dit gebied gevonden is. De focus in ons onderzoek lag op havoleerlingen. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op leerlingen uit het vmbo en het vwo.
2. De inzichten uit de hierboven beschreven analyse zijn vertaald naar categorieën en niveaus in de rubric. De rubric is een belangrijke tool voor docenten. De rubric kan op diverse niveaus behulpzaam zijn: bij het formuleren van leerdoelen, het ontwerpen van lessen en opdrachten, het expliciteren van instructie, het begeleiden van groepswork, het voeren van een nabespreking en het beoordelen van opdrachten (zowel summatief als formatief). Bij al deze aspecten ervoeren de docenten uit het project dat hun aanpak meer 'op maat' was en meer expliciet gericht op de historische vaardigheid. De rubric werd gebruikt voor het geven van feedback aan leerlingen en in aangepaste vorm ook voor het organiseren van peerfeedback. Daarmee biedt de rubric ook mogelijkheden om leerlingen beter zicht te geven op de vaardigheid, hun niveau en op mogelijke verbeterpunten. Tot slot kan de rubric helpen om een leerlijn te ontwikkelen, waarin de

vaardigheid herhaaldelijk (en in toenemende complexiteit) terugkeert. Voldoende tijd en gesprek binnen de sectie zijn daarvoor wel belangrijke voorwaarden.

3. De didactische principes (diagnose, vaardigheidsdoelen, centrale vraag, expliciete instructie/nabespreking, open opdrachten) zijn een belangrijk hulpmiddel voor de ontwikkeling van lessen gericht op het bevorderen van causaal redeneren. De principes zijn goed inzetbaar voor docenten. De docenten waren positief over de lessen. Ze waardeerden de samenwerkingsopdrachten, hoe leerlingen aan het puzzelen gingen met open opdrachten, de centrale vraag en de focus op vaardigheden. Wel bleek dat een lesuur van 50 minuten vaak net te kort was. Het gevaar bestaat dat de nabespreking dan komt te vervallen, terwijl dit juist een belangrijke fase in de les is. Oplossingen kunnen gezocht worden in het verdelen van de lesstof over twee lesuren, of in het maken kortere opdrachten. Ook de leerlingen waardeerden de lessen, met name de opdrachten en het samenwerken. Ook vonden ze de lessen veelal leuker en uitdagender dan de gewone geschiedenislessen. Een meerderheid van de leerlingen gaf aan harder te hebben gewerkt dan ze gewoon zijn.
4. Het analyseren hoe leerlingen redeneren biedt mogelijkheden om lessen te ontwerpen die meer 'op maat' zijn. Eén van de mogelijke vormen hiervan is te differentiëren door het aanbieden van meerdere leerroutes. Hoewel dit een interessante benadering is, lijkt het voor sommige docenten ook nog een stap te ver te zijn. De hier voorgestelde didactiek kan een eerste stap vormen op weg naar het aanbieden van verschillende leerroutes. Door de diagnose vooraf en tijdens de les (door de open opdrachten, groeps- en klassendiscussies) kan de docent meer aansluiten en feedback geven op leerlingen. Als een docent zich hier meer vertrouwd mee voelt kan een volgende stap het aanbieden van verschillende leerroutes zijn.
5. Het op een functionele wijze gebruik maken van de diagnose-fase, waarbij een docent vooraf aan de les met een korte taak onderzoekt waar zijn/haar leerlingen staan op een bepaald aspect van causaal redeneren en wat ze nog lastig vinden, blijkt niet eenvoudig te zijn. Allereerst is er de vraag welke informatie je precies wilt weten en vervolgens welke taken geschikt zijn om die informatie te ontlocken.

Er is behoefte aan meer korte formatieve taken gericht op specifieke aspecten van causaal redeneren. Ook dienen deze taken eenvoudig te analyseren te zijn. Soms kan een globale analyse volstaan om de les meer 'op maat' te maken. Indien de docent meerdere leerroutes wil aanbieden is er meer informatie op het niveau van de leerling nodig. Naast diagnose vooraf, blijkt de didactiek met open opdrachten, groepswork en nabespreking ook veel mogelijkheden te bieden voor *online* diagnose, omdat door deze didactiek het redeneren van de leerlingen in de les zichtbaar wordt voor de docent.

6. Het analyseren van leerlingredeneringen is een zinvolle en krachtige activiteit voor docentprofessionalisering. Het levert interessante discussies op tussen docenten over sterke en zwakke elementen in redeneringen. Het vergemakkelijkt de vertaling naar de eigen praktijk en levert inzichten op over hoe leerlingen redeneren en wat ze hierin nog lastig vinden.
7. Het is wenselijk om ook voor andere historische vaardigheden op basis van analyse van leerlingantwoorden een rubric te ontwikkelen. Hoewel we het niet onderzocht hebben, denken we dat de ontwerpprincipes ook goed bruikbaar zijn voor het bevorderen van andere historische vaardigheden.

Referenties

- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2001). Beliefs About Academic Knowledge. *Educational Psychology Review*, 13(4), 385–418. <https://doi.org/10.1023/A:1011917914756>
- Carretero, M., López-Manjón, A., & Jacott, L. (1997). Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 245–253. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89732-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89732-7)
- Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: A model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, 112, 46–53.
- Coffin, C. (2004). Learning to Write History The Role of Causality. *Written Communication*, 21(3), 261–289. <http://doi.org/10.1177/0741088304265476>
- Cox, R. (1999). Representation construction, externalised cognition and individual differences. *Learning and Instruction*, 9, 343–363.
- Haldén, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 201–210. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89728-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89728-5).
- Havekes, H., van Boxtel, C., Coppen, P.-A., & Luttenberg, J. (2017). Stimulating historical thinking in a classroom discussion: The role of the teacher. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4(2), 71–93.
- Janssen, F., Hulshof, H. & van Veen, K. (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs. Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden*. Universiteit Leiden/Rijksuniversiteit Groningen.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2009). Is any explanation better than none? *Teaching History*, (137), 42–49.
- Rozendal, U.D. & Van Boxtel, C.A.M., (August, 2015). *Are they getting better? Developing a framework to formatively assess students ability in historical causal reasoning*. Paper presented at Jure Conference, Limassol, Cyprus.
- Stoel, G. L. (2017). *Teaching towards historical expertise. Developing students' ability to reason causally in History*. Proefschrift. Universiteit van Amsterdam.
- Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., van Boxtel, C., & van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120–134. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003>

- Stoel, G. L., van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. M. (2016). The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History. *Journal of Educational Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000143>
- Stoel, G. L., van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. M. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49–76. <http://doi.org/10.1080/00220272.2014.968212>
- van Drie, J., & van Boxtel, C. (2003). Developing conceptual understanding through talk and mapping. *Teaching History*, 110, 27-32.
- van Drie, J., & van Boxtel, C. (2011). "In essence I am only reflecting". Teachers strategies for fostering historical reasoning in whole classroom discussions. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 10(1), 55-66.
- VanSledright, B., & Limón, M. (2006). Learning and teaching social studies: a review of cognitive research in history and geography. In P. A. Alexander & Winne, P.H. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 545–570). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Voss, J. F., Carretero, M., Kennet, J., & Silfies, L. N. (1994). The Collapse of the Soviet Union: A Case Study in Causal Reasoning. In J. Voss & M. Carretero (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (pp. 403–429). Hillsdale: Erlbaum.
- Woodcock, J. (2005). Does the linguistic release the conceptual? *Teaching History*, 119, 5–14.

Bijlage 1. De rubric

Causaal Historisch Redeneren – een niveaubeschrijving

Categorie	Niveau 1	Niveau 2
Het redeneren met meerdere (soorten) oorzaken	Leerling noemt geen of één oorzaak voor een historische gebeurtenis.	Leerling noemt meerdere oorzaken voor een historische gebeurtenis.
Het leggen (en benoemen) van verbanden	Leerling noemt geen verbanden tussen oorzaken.	Leerling geeft aan hoe oorzaken met elkaar in verband staan en doet dit vooral op lineaire wijze (omdat, doordat, het gevolg was, enz.).
Het gebruik van historische begrippen	Leerling gebruikt geen historische, of historisch onjuiste, historische begrippen.	Leerling gebruikt historische begrippen op correcte wijze.
Het trekken van conclusies	Leerling geeft geen conclusie.	Leerling geeft een conclusie door een samenvatting te geven van eerder genoemde oorzaken.
Het onderbouwen van reddenaties met bewijs	Leerling onderbouwt zijn beweringen niet.	Leerling onderbouwt zijn beweringen vooral op basis van algemene kenmerken (“keizers willen macht”).
Het begrijpen van meerdere verklaringen	Leerling begrijpt dat slechts één verklaring de juiste kan zijn.	Leerling begrijpt dat er meerdere verklaringen kunnen worden geschreven. Beargumenteert dit vooral vanuit verschillende meningen (bias) van historici.

Niveau 3	Niveau 4
<p>Leerling noemt meerdere oorzaken voor een gebeurtenis en maakt daarbij onderscheid tussen concrete gebeurtenissen en abstracte verschijnselen.</p>	<p>Leerling noemt meerdere oorzaken voor een gebeurtenis, maakt daarbij onderscheid tussen concrete gebeurtenissen en abstracte verschijnselen, en onderscheidt hierin expliciet sociaaleconomische, politieke en/of culturele dimensies.</p>
<p>Leerling geeft aan hoe oorzaken met elkaar in verband staan en maakt onderscheid tussen verschillende soorten oorzaken (direct, indirect, aanleiding (meest directe oorzaak), gevolgen op de lange en korte termijn).</p>	<p>Leerling geeft aan hoe oorzaken met elkaar in verband staan en gebruikt genuanceerde taal om aan te geven welke rol verschillende oorzaken spelen, zoals: triggers, katalysators en achtergrond oorzaken. Leerlingen redeneert met bedoelde en onbedoelde gevolgen.</p>
<p>Leerling gebruikt historische begrippen op correcte wijze en verheldert deze begrippen in de redentatie.</p>	<p>Leerling gebruikt historische begrippen op correcte wijze en verheldert deze begrippen in de redentatie. Abstracte begrippen (verschijnselen of ontwikkelingen) worden bovendien verbonden met concrete historische gebeurtenissen en personen.</p>
<p>Leerling vat in de conclusie het belang van oorzaken samen (opsomming), maar maakt wel onderscheid in gewicht (gebruik van woorden als “de belangrijkste”). Leerling onderbouwt dit belang echter nog niet.</p>	<p>Leerling weegt in de conclusie het belang van verschillende oorzaken tegen elkaar af en beargumenteert zijn of haar keuze (bijvoorbeeld op basis van schaal, intensiteit, of duur). De conclusie heeft vaak de vorm: enerzijds, anderzijds.</p>
<p>Leerling onderbouwt zijn beweringen met oog voor historische context.</p>	<p>Leerling onderbouwt zijn beweringen met oog voor historische context en verwijst (op kritische wijze) naar historisch bewijs.</p>
<p>Leerling begrijpt dat er meerdere verklaringen kunnen worden geschreven. Beargumenteert dit vooral vanuit de onvolledigheid en/of partijdigheid van bronnen.</p>	<p>Leerling begrijpt dat er meerdere verklaringen gegeven kunnen worden en dat deze afhangen van de vragen die we stellen en ons tijd- en plaatsgebonden perspectief. Tegelijkertijd begrijpt de leerlingen dat er criteria zijn (bewijs, argumentatie) om de kwaliteit van een verklaring te toetsen.</p>

Bijlage 2. Taak: Alfons de Kameel*

Heel lang geleden leefde er een kameel (die Alfons heette). Deze kameel had zware rugklachten overgehouden aan een ongeluk tijdens zijn geboorte. Dat was echter niet het enige probleem van deze arme kameel, want hij had ook een gemene eigenaar die hem uitbuitte (Frank de Kamelenmoordenaar genaamd). Frank was in zijn jeugd een keer flink door een kamelenhoef in zijn achterste geraakt en sinds die tijd haatte hij alle kamelen.

Frank belaadde zijn kamelen vaak veel te zwaar en koos – onderweg naar klanten – het liefst slopende en totaal onnodige routes dwars door de bergen. Schokkend genoeg interesseerden zijn klanten zich helemaal niet voor de grove schendingen van kamelenrechten. Sterker nog: zij vonden de capriolen van Frank eigenlijk wel innemend en zijn spullen waren goedkoop. Alsof het nog niet erg genoeg was, was Alfons soms ook nog zijn eigen grootste vijand. Kamelen zijn erg trots en Alfons deed vaak stoer tegenover zijn kamelenvrienden. Tijdens de spaarzame pauzes sloofde hij zich uit om te laten zien hoeveel hij wel kon dragen.

Veel kamelen waren al dood gegaan door het werk dat Alfons en zijn vrienden deden. Ooit, na een aantal bijzonder kostbare weken, waarin de kamelen links en rechts het loodje legden, hadden ze besloten een vakbond op te richten om hun rechten te verdedigen en hen te beschermen tegen slechte eigenaars. Echter, als het er op aankomt, dan zijn kamelen erg egoïstisch en vertrouwen ze elkaar helemaal niet. Ze waren meer bezig met goed voor zichzelf zorgen, dan met samenwerken en de vakbond ging als een nachtkaaars uit.

Op een vrijdag, toen Frank net klaar was met het beladen van Alfons en zijn arme, uitgebuite vriendjes voor weer een slopende en nutteloze tocht door de bergen, gebeurde het. Frank had lang gepuzzeld om zo veel mogelijk spullen op Alfons rug te stapelen en nam nu even pauze, terwijl hij zelfvoldaan het resultaat van zijn werk bekeek. Ondertussen kauwde hij op een strootje. In een opwelling besloot hij het doorweekte strootje ook nog in één van de zakken op de rug van Alfons te stoppen. Terwijl hij dat deed kreunde Alfons bescheiden, hij keek zijn eigenaar met walging aan, stortte ineen en stierf op slag door een zware en acute rugbreuk.

1. Lees bovenstaand verhaal goed door. Verklaar waardoor Alfons stierf.

*Dit verhaal is ontleend aan: Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: A model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, 112, 46-53.

Bijlage 3. Overzicht verklarende vragen

- ◆ Was de val van het Romeinse Rijk een kwestie van moord of zelfmoord?
- ◆ Wat zijn de oorzaken en de gevolgen van de Griekse overwinning op de Perzen?
- ◆ Hoe kan de opkomst van de handel en de steden in de Middeleeuwen verklaard worden?
- ◆ Historici verschillen van mening over of de Opstand een cultureel, politiek of economisch conflict was. Hoe zou jij de Opstand typeren? Als een cultureel, politiek of economisch conflict?
- ◆ Waarom verloor Napoleon, toch een verdienstelijk veldheer, de Slag bij Waterloo?
- ◆ Waarom kreeg de Amsterdamse Botermarkt in de 19^e eeuw een nieuwe naam en werd voortaan het Rembrandtplein genoemd?
- ◆ Wat waren de belangrijkste oorzaken voor de ondergang van de Republiek van Weimar?
- ◆ Hoe kon Hitler in Duitsland aan de macht komen?
- ◆ Waarom bleef Nederland in de jaren '30, ondanks de economische crisis, wél een democratie?
- ◆ Verklaar het uitroepen van de Indonesische onafhankelijkheid door Soekarno en Hatta.
- ◆ Waardoor raakte Europa verdeeld in twee ideologische blokken en waardoor groeide de spanning tussen deze twee blokken (1954-1955)?
- ◆ Welke oorzaken hebben geleid tot het ontstaan van de Koude Oorlog?
- ◆ Hoe is het einde van de Koude Oorlog te verklaren?
- ◆ Waardoor hebben tijdens de jaren '60 in Nederland grote sociaal-culturele veranderingen kunnen plaatsvinden?

Landelijk Expertisecentrum

Mens- en Maatschappijvakken

www.expertisecentrum-mmv.nl

Redeneren over oorzaken en gevolgen is een belangrijke, maar voor leerlingen moeilijke vaardigheid. Wat houdt causaal redeneren nu precies in, wat vinden leerlingen er lastig aan en hoe kun je hier in de geschiedenisles aandacht aan besteden?

Aan de hand van concrete voorbeelden van redeneringen van leerlingen, een rubric, ontwerpprincipes en concrete lesvoorbeelden biedt deze publicatie docenten en leraren-opleiders handvatten om causaal redeneren in de geschiedenisles te bevorderen.

