**‘Hij zit gewoon te chillen’**

*Op zoek naar een hulpmiddel voor contextualiseren bij het analyseren van historische spotprenten*

**Ontwerponderzoek**

Jonas Créton

4164105

Vakdidactiek 2

Vakdidacticus: Hanneke Tuithof

Universiteit Utrecht

2019

**Samenvatting**

In dit ontwerponderzoek is een hulpmiddel voor contextualiseren bij spotprenten ontwikkeld, getest en geëvalueerd. Op basis van recente literatuur over historisch redeneren en contextualiseren wordt de relevantie van oefenen met spotprenten geschetst voor het teweegbrengen van historisch redeneren bij leerlingen. Tevens blijkt uit deze literatuur dat contextualiseren een essentieel onderdeel is bij zowel historisch redeneren als bij het analyseren van een spotprent. Een concreet op spotprenten toepasbaar stappenplan of hulpmiddel ontbreekt echter. Na een kleine pilot en aan de hand van bestaande producten is een hulpmiddel ontworpen dat getest is op twee leerlingenduo’s uit VWO5. Een duo sterke en een duo minder sterke leerlingen hebben hardop denkend het ontworpen hulpmiddel gebruikt om een spotprent te analyseren en een standaardvraag erover te beantwoorden. Deze sessies zijn opgenomen en uitgewerkt, waarbij de relevante citaten van leerlingen in dit onderzoek weergegeven worden. Op basis van een grondige analyse van het hardop denken-proces van de leerlingen worden conclusies getrokken over wat kenmerken zijn van een effectief hulpmiddel voor contextualiseren. Hieruit volgt dat een dergelijk hulpmiddel 1) duidelijke structuur moet bieden, 2) volledig moet zijn en 3) niet te lang.

**Inhoud**

Inleiding 4

Theoretisch kader 8

Probleemstelling 11

Methode 13

Resultaten 14

 Sessie 1 14

 Sessie 2 15

Analyse 16

Conclusie en aanbevelingen 18

Reflectie en feedback 20

Visie en reflectie op mijn rol als vakdidactisch ontwerper 22

Literatuur 25

Bijlage 26

**Inleiding**

Een van de belangrijkste onderdelen bij het vak geschiedenis is historisch redeneren. Hiermee tonen leerlingen aan in hoeverre zij in staat zijn hun kennis van het verleden toe te passen om historische en hedendaagse fenomenen en ontwikkelingen te verklaren, vergelijken en beoordelen. Onder historisch redeneren valt bijvoorbeeld het rekening kunnen houden met causaliteit, het kunnen onderscheiden van continuïteit en verandering en het kunnen omgaan met standplaatsgebondenheid. In domein A van het examenprogramma geschiedenis worden deze vaardigheden geschaard onder ‘historisch besef’. Hier wordt benadrukt dat ze niet los van elkaar te zien zijn maar in relatie tot elkaar moeten worden beheerst:

Bij het beoordelen van de bruikbaarheid van informatie uit een bron over oorzaken van een omwenteling kan de kandidaat rekening houden met achtergrond en motieven van de maker, het soort oorzaken dat de maker noemt (en niet noemt) de representativiteit van zijn standpunt en er daarbij rekening mee houden dat een begrip als ‘burgerschap’ of ‘democratie’ in die tijd deels een andere betekenis had dan nu.[[1]](#footnote-1)

Het betreft dus een complex geheel aan hogere orde denkvaardigheden, zoals onderscheiden in de verbeterde taxonomie van Bloom.[[2]](#footnote-2) Voorts wordt historisch redeneren voor leerlingen bemoeilijkt door het feit dat het niet alleen mede mogelijk gemaakt wordt door hun historische kennis maar dat het daar ook zeer afhankelijk van is. Leerlingen moeten over voldoende kennis van het verleden beschikken om te kunnen historisch redeneren. Op het examen wordt historisch besef getoetst aan de hand van domein B, ‘oriëntatiekennis’. De examensyllabus geeft hiervan het volgende voorbeeld:

Bij het bepalen van de bruikbaarheid van informatie uit een bron over de Koude Oorlog kan de kandidaat rekening houden met de betrouwbaarheid ervan door te kijken naar de motieven van de maker en gebruik te maken van kennis over de tijd waarin de bron is ontstaan.[[3]](#footnote-3)

Dat leerlingen over voldoende kennis van het verleden beschikken, betekent echter lang niet altijd dat ze automatisch tot een juiste historische redenatie kunnen komen. Om historisch redeneren mogelijk te maken moeten de leerlingen namelijk de *juiste* historische kennis selecteren en toepassen. Dit wordt *contextualiseren* genoemd: het kunnen creëren van historische context. Van Drie en Van Boxtel definiëren contextualiseren als ‘een historisch fenomeen, object, uitspraak, tekst of beeldelement situeren in een temporele, ruimtelijke en sociale context om het te kunnen beschrijven, verklaren, vergelijken of evalueren.’[[4]](#footnote-4) Kortom: leerlingen moeten historisch *contextualiseren* om te kunnen historisch *redeneren*.

 Historisch redeneren kan in de klas op veel verschillende manieren worden geoefend en gestimuleerd. Eén van die manieren is het analyseren van een politieke cartoon, ook wel spotprent. Het vereist historische kennis, contextualiseren en goede beheersing van historische vaardigheden om dit type ongeschreven bron correct te kunnen analyseren. In het centraal examen geschiedenis zijn altijd ongeschreven bronnen opgenomen, waaronder spotprenten. Oefenen met het analyseren van spotprenten is dus tevens een goede voorbereiding op het examen.

 Omdat spotprenten echter complexe bronnen zijn en historisch redeneren een veelheid aan vaardigheden veronderstelt, gaan leerlingen vaak, en op verschillende vlakken de mist in wanneer ze een spotprent moeten analyseren. In mijn eigen lespraktijk heb ik dit dikwijls meegemaakt, zowel tijdens masterstage 1 als gedurende afgelopen stageperiode. Beide stages gaf ik les over de Koude Oorlog, mijn favoriete onderwerp wat spotprenten betreft. Vaak laat ik aan het eind van de les, of na de uitleg, een spotprent op het bord zien met een bijbehorende vraag; soms deel ik ze uit, waarna leerlingen in tweetallen aan de slag gaan. Zo ook in VWO5 van mijn stageschool. Ik was in de veronderstelling dat ik de leerlingen genoeg zou *scaffolden* door op de instructie-dia een aantal stappen te zetten die hielpen bij de aanpak: stappen als ‘wat is er afgebeeld’, ‘hoe zijn de figuren afgebeeld’, ‘naar welke historische figuren/gebeurtenissen wordt er verwezen’. Hoewel de meeste leerlingen de stof aardig beheersten en ik duidelijke instructies gaf wat betreft het ‘lezen’ van de spotprent, toch hadden veel leerlingen moeite met de analyse. Na het geven van de voorbereide uitleg moest ik leerlingen op verschillende vlakken extra hulp bieden bij de spotprentopdrachten. Zodoende was ik naar mijn mening te veel aan het voordoen, terwijl mijn idee met de opdracht was dat de leerlingen zelf aan de slag zouden gaan met historisch redeneren. Hoewel er in mijn ogen één succesvolle methode was om een spotprent te analyseren, gaan leerlingen er dus blijkbaar op veel verschillende manieren mee de fout in.

 Eén specifiek onderdeel dat leerlingen lastig lijken te vinden, is contextualiseren. Ze herkennen vaak – na enige hulp – de figuren en kunnen de bijbehorende periode achterhalen. Maar de koppeling met de juiste gebeurtenissen en begrippen blijft dikwijls achterwege of gebeurt oppervlakkig. Hierdoor raken veel leerlingen het overzicht kwijt. Ze weten niet goed welke oorzaken en gevolgen ten aanzien van een bepaalde gebeurtenis de tekenaar weergeeft. Hoewel een spotprent vrijwel altijd een oordeel weergeeft over de totstandkoming van bepaalde gebeurtenissen, blijkt het voor leerlingen lastig te zijn deze visie te ontwaren wanneer er onvoldoende gecontextualiseerd wordt.

 Zo ontstond vanuit mijn persoonlijke ervaring, ondersteund door vakspecifieke eisen en vaardigheden, de behoefte aan een hulpmiddel dat ik leerlingen kan aanreiken om ze te ondersteunen bij het analyseren van spotprenten, in het bijzonder op het gebied van contextualiseren. Er is veel onderzoek gedaan naar hoe leerlingen hier het beste mee geholpen kunnen worden. Hieruit zijn verschillende soorten hulpmiddelen voortgekomen, vaak in de vorm van een analysemethode of stappenplan dat ze helpt bij het correct interpreteren van een spotprent. Hierbij wordt veelal onderscheid gemaakt tussen ‘translatie’ en ‘interpretatie’: eerst worden beeldelementen uit de spotprent vertaald, vervolgens worden hier conclusies aan verbonden.[[5]](#footnote-5) Zo heeft Jonathan Burack van teachinghistory.org een checklist ontwikkeld voor het interpreteren van beeldelementen in spotprenten.[[6]](#footnote-6) Ook geven Cedric Regtop en Ineke Veldhuis-Meester een ‘algemeen handvat’ waarin de meeste aandacht uitgaat naar de afgebeelde figuren en voorwerpen.[[7]](#footnote-7) Voor haar afstudeeronderzoek heeft Cindy Kuckelkorn een analysemodel ontwikkeld dat uitgaat van de vier fasen analyse, context, interpretatie en meningsvorming (ACIM).[[8]](#footnote-8) S. Mocking heeft op basis hiervan voor zijn meesterproef een stappenplan ontwikkeld dat zich voornamelijk op beeldelementen in de spotprent richt.[[9]](#footnote-9) Tot slot onderzocht Suzanne van den Eijkel voor haar meesterproef het historisch redeneren aan de hand van spotprenten. Zij concludeerde dat leerlingen vaak onvolledig zijn in de translatiefase, en dat ontbreken van historische kennis het historisch redeneren in de weg staat.[[10]](#footnote-10)

 Contextuele historische kennis en kennis van relevante symbolen zijn dus algemeen geaccepteerde basisvoorwaarden voor het succesvol analyseren van spotprenten. Er wordt in bovengenoemde – en veel andere bestaande – hulpmiddelen echter voornamelijk aandacht besteed aan het herkennen van symbolen, metaforen, beeldspraak en ironie die cartoonisten verwerken in hun tekeningen. Een concreet hulpmiddel voor het contextualiseren van spotprenten ontbreekt vrijwel altijd. Bij het stappenplan van teachinghistory.org wordt in het voorbeeld de historische context zelfs al gegeven. Dit is op zijn minst onhandig, gezien het feit dat contextuele kennis zo belangrijk is en omdat juist contextualiseren bij veel leerlingen verkeerd gaat.[[11]](#footnote-11)

 Zo rijst de vraag naar een bondig en doelmatig vakdidactisch hulpmiddel voor contextualiseren bij spotprenten. Dit ontwerponderzoek richt zich op het tegemoet komen aan deze vraag door een dergelijk hulpmiddel te ontwerpen, testen en evalueren. Het onderzoek is als volgt opgebouwd. Eerst wordt het onderzoek theoretisch ingekaderd. Vervolgens wordt de methode besproken die gehanteerd bij het uitvoeren van het onderzoek. De resultaten hiervan worden voorts besproken, alsmede de analyse daarvan. Na de conclusie en aanbevelingen zijn enkele punten van reflectie en feedback opgenomen.

**Theoretisch kader**

Van Drie en Van Boxtel hebben een schema ontworpen waarin zij historisch redeneren onderverdelen in zes verschillende componenten, of activiteiten.[[12]](#footnote-12) Deze activiteiten zijn weliswaar afzonderlijk van elkaar te onderscheiden, in de praktijk gaan ze vaak hand in hand. Het belang van de verschillende componenten van historisch redeneren is onder andere afhankelijk van de complexiteit van de opdracht of het probleem dat wordt voorgelegd. Ook is de historische kennis in grote mate bepalend voor het niveau van de historische redenering. De componenten die worden onderscheiden zijn 1) historische vragen stellen, 2) bronnen gebruiken, 3) contextualiseren, 4) argumenteren, 5) substantieve concepten gebruiken en 6) meta-concepten gebruiken. Aan de hand van een korte toelichting bij elke component – behalve bronnen gebruiken (2); een spotprent is namelijk altijd een bron – wordt duidelijk dat bij het analyseren van een spotprent, mits goed uitgevoerd, alle zes de componenten van historisch redeneren aan bod komen.

 Historische vragen (1) liggen vaak aan de basis van een spotprentopdracht. Er worden bij geschiedenis vragen gesteld van verschillende orde denkvaardigheden, die allen toepasbaar zijn op een spotprent. Onderscheid wordt gemaakt tussen descriptieve, causale, vergelijkende en evaluatieve vragen. Deze vragen zijn vaak sterk afhankelijk van het gebruik van verschillende meta-concepten (6) die aan de basis liggen van historische kennis. Voor het beantwoorden van een causale vraag over een spotprent (bijvoorbeeld: ‘wat is volgens de tekenaar de oorzaak van het olietekort’) moet gebruik worden gemaakt van onder andere de meta-concepten oorzaak-gevolg, lange termijn-korte termijn, en onderscheid tussen politieke, economische, sociale en culturele oorzaken. Contextualiseren (3), zoals de hypothese van dit onderzoek veronderstelt, is een belangrijke historische activiteit voor het goed kunnen analyseren en interpreteren van een spotprent. De samenhang met historische kennis is sterk: leerlingen die de stof beter beheersen (feitenkennis) zijn beter in het schetsen van de historische context.[[13]](#footnote-13) Zodoende zijn leerlingen met meer inhoudelijke kennis ook beter in het analyseren van een spotprent.[[14]](#footnote-14) Meer inhoudelijke kennis zorgt ook voor betere argumentatie (4). Dikwijls is het beargumenteren van een standpunt onderdeel van een spotprentopdracht, bijvoorbeeld het standpunt van de tekenaar. Altijd echter moet de leerling het eigen antwoord ook beargumenteren aan de hand van bronelementen. Een veel voorkomende vraagstelling bij geschiedenis, de ‘in hoeverre’ vraag, vereist ook altijd een afgewogen argumentatie. Tot slot is bij vrijwel alle voorgaande componenten het gebruik van substantieve concepten (5) vereist; tevens is het bij het analyseren van spotprenten onmisbaar. Waar meta-concepten betrekking hebben op de overkoepelende methoden om processen en periodes te onderzoeken, gaan substantieve concepten juist over karakterisering en terminologie om context-gebonden informatie te ordenen. Boeren zijn in de middeleeuwen bijvoorbeeld ‘horigen’, en zijn onderdeel van het systeem van ‘feodalisme’.

 Naast deze zes componenten onderscheiden Van Boxtel en Van Drie drie kenmerken die van belang zijn bij het effectief teweegbrengen van historisch redeneren in de geschiedenisles: a) open taken en vragen; b) betekenisvolle taken; en c) taken met een constructieve activiteit.[[15]](#footnote-15) Ook deze drie kenmerken zijn alle van toepassing bij een spotprentopdracht. Open, evaluatieve vragen zijn gebruikelijk bij spotprenten (bijvoorbeeld: ‘geeft de tekenaar hier een objectief beeld van de situatie?’). Ook zijn ze betekenisvol, zowel vanuit het perspectief van het curriculum – vaardigheden leren – als vanuit het perspectief van de leerling. Evaluatieve vragen, bijvoorbeeld naar een oordeel over de betekenis van een prent, zijn tevens meer betekenisvol voor leerlingen omdat er van ze gevraagd wordt om ‘zelf na te denken’ over waarom historische gebeurtenissen belangrijk zijn. Tot slot is het analyseren van een spotprent een constructieve activiteit; vaak zijn er meerdere onderdelen op de prent die om analyse en interpretatie vragen, bijvoorbeeld symbolen, karikaturen of metaforen. Zo construeren leerlingen stukje voor stukje de hele prent en daarmee achterliggende boodschap.

 Het analyseren van spotprenten is dus een waardevolle taak voor het teweegbrengen van en oefenen met historisch redeneren. Tevens is contextualiseren een belangrijk onderdeel van zowel historisch redeneren als het analyseren van spotprenten. Zodoende is het niet verrassend dat problemen met contextualiseren ervoor kunnen zorgen dat leerlingen fouten maken in spotprentopdrachten. Tim Huijgen toonde in zijn onderzoek aan dat leerlingen vaak het verleden vanuit het perspectief van het heden bekijken (presentisme) waardoor antwoorden vaker fout zijn.[[16]](#footnote-16) Om leerlingen te ondersteunen bij het contextualiseren, ontwikkelde hij een stappenplan dat leerlingen kunnen toepassen op het analyseren van verschillende soorten (beeld)bronnen (zie figuur 1). Aan de hand van tien stappen reconstrueren leerlingen de historische context. De eerste vijf vragen gaan over de context van de bron zelf; de tweede vijf over de historische context achter de bron.

 Deze tien stappen zijn op bijna alle soorten beeld- en geschreven bronnen toepasbaar. Door de volgorde die aangehouden wordt, is bovenstaand schema echter in mindere mate toepasbaar op spotprenten of politieke cartoons. Bij een spotprent staat namelijk vooraf al vast dat er een mening/visie overgebracht wordt. Het is vaak de vraag *op welke manier* er gespot wordt. Ook is de vraag of het een primaire of secundaire bron is vrijwel nooit van belang. Stap 1 en 5 vragen dus om herziening. Stap 6 tot en met 10 helpen weliswaar met contextualiseren, maar zijn weinig concreet toepasbaar op een spotprent. Deze gaat namelijk vaak specifiek over één gebeurtenis, persoon of ontwikkeling. De vragen in het schema hierboven zijn te algemeen om op een juiste manier de context van een spotprent te kunnen schetsen. Tevens is dit schema zeer uitgebreid. Wanneer contextualiseren de enige activiteit was, zou dit geen probleem zijn. Bij spotprenten moeten echter de afgebeelde figuren ook nog geanalyseerd en geïnterpreteerd worden. Een korter stappenplan zou dus handiger zijn.

*Figuur 1*



**Probleemstelling**

Hoewel contextualiseren dus essentieel is voor historisch redeneren aan de hand van spotprenten wordt specifiek hieraan in het geschiedenisonderwijs en in vakdidactische kringen weinig aandacht aan besteed. Omdat ook persoonlijke ervaringen met spotprentanalyse in de klas uitwezen dat leerlingen hulp nodig hebben met het contextualiseren van spotprenten, zal dit onderzoek zich richten op specifiek dit onderdeel van historisch redeneren. De hoofdvraag van het onderzoek luidt: *wat zijn kenmerken van een effectief hulpmiddel om leerlingen te ondersteunen bij het contextualiseren met betrekking tot het analyseren van spotprenten?*

 Om deze hoofdvraag te beantwoorden is op basis van de in de inleiding beschreven ervaringen en hierboven besproken literatuur een korte vragenlijst ontwikkeld. Deze vragenlijst is in een begeleidingsuur getest met twee minder sterke leerlingen uit VWO5, die graag hulp wilden bij het voorbereiden van hun tentamen. Na deze korte pilot is de vragenlijst verder bijgeschaafd. In dit stadium is er contact geweest met Bas Beesems. In zijn ontwerponderzoek legt hij zich toe op het ontwerpen van een hulpmiddel voor het interpreteren van meerdere soorten bronnen. Op basis van een uitwisseling van literatuur en vroege bevindingen, in combinatie met de uitgevoerde pilot, werd uiteindelijk het hulpmiddel ontworpen dat in dit onderzoek getest wordt.[[17]](#footnote-17)

 Deze vragenlijst geldt ter aanvulling op de vele reeds bestaande stappenplannen voor spotprentanalyse. Leerlingen moeten na het contextualiseren van een prent deze namelijk nog altijd juist zien te interpreteren. Aangezien de hypothese die aan dit onderzoek ten grondslag ligt veronderstelt dat contextualiseren essentieel is bij het analyseren van een spotprent, zou de interpretatie dus succesvoller moeten zijn, en daarmee de kans op het goed beantwoorden van bijbehorende vragen groter, wanneer er eerst goed gecontextualiseerd wordt. Het hulpmiddel voor contextualiseren is als volgt:

1. Kijk of je een jaartal of een andere tijds- of periodeaanduiding ziet. Dit kan ook een begrip, naam of symbool zijn.
2. Zoek vervolgens naar een plaatsaanduiding.
3. Combineer 1 en 2. Welke historische gebeurtenis hoort bij de bron? Maak zo mogelijk onderscheid tussen politieke, economische, sociale of culturele aspecten die een rol speelden bij de gebeurtenis.
4. Welke personen, landen of andere *actoren* waren hierbij betrokken?
5. Wat waren belangrijke oorzaken van de gebeurtenis?
6. Wat waren belangrijke gevolgen van de gebeurtenis?

De onderwijsstructuur en het schoolbeleid droeg sterk bij aan de mogelijkheid dit ontwerp te testen. Leerlingen stonden ervoor open om mij te helpen met het onderzoek en hun rooster bood er de gelegenheid voor. De interviews zijn afgenomen in een persoonlijke en laagdrempelige sfeer. Dergelijk contact tussen docenten en leerlingen is gebruikelijk op montessorionderwijs, en wordt op de stageschool dan ook sterk aangemoedigd, zowel vanuit de schoolleiding als door mijn stagebegeleiders. Er kan derhalve van uit worden gegaan dat de leerlingen in de sessies vrijuit durfden te spreken, denken en fouten maken. Door het goede contact dat ik met mijn leerlingen had, werd ik aangemoedigd tot het ontwerpen van een product waar zij daadwerkelijk iets aan zouden hebben in de toekomst.

**Methode**

Dit hulpmiddel werd vervolgens in twee sessies getest.[[18]](#footnote-18) De eerste sessie was met twee zwakkere VWO5-leerlingen die hun tentamen wilden inzien en nabespreken ter voorbereiding op de herkansing. Van deze leerlingen was vooraf bekend dat zij moeite hebben met bepaalde onderdelen van het vak, zoals bijvoorbeeld oorzaak-gevolgrelaties aangeven of een begrippennetwerk opbouwen, waardoor ook vragen over spotprenten voor hen lastig zijn. Hun deelname aan dit onderzoek was dus zowel voor hen als voor mij vruchtbaar. Zij kregen de nodige oefening met spotprenten en zich zo voorbereiden op de herkansing; ik kreeg inzicht in het leerproces van zwakkere leerlingen en zou hier mogelijk meteen verbetering in kunnen aanbrengen.

 Deze twee leerlinge kregen bron 1 voorgelegd. Ze moesten deze goed bekijken en de vraag lezen. Vervolgens zijn we de zes stappen van contextualiseren langs gelopen. Ze moesten deze samen hardop beantwoorden. Met enige hulp kwamen ze hier uit. Ik heb ze hier enige ondersteuning geboden om de hypothese van dit onderzoek goed te kunnen testen. Eerder onderzoek heeft al aangetoond dat leerlingen met meer historische kennis beter kunnen contextualiseren. Wanneer leerlingen deze kennis dus (deels) missen, gaat het contextualiseren eerder fout, waardoor het effect van contextualiseren op het interpreteren van de spotprent ook niet correct getest kan worden. Tot slot hebben deze twee leerlingen met gebruik van hardop denken samen de vraag in het kader beantwoord. Deze vraag is gebaseerd op een opdracht uit de lesmethode.

 Sessie twee was met twee sterkere VWO5-leerlingen. Hun heb ik bron 2 voorgelegd. Met hen heb ik dezelfde stappen doorlopen als met de leerlingen in sessie 1, met als enige verschil dat ik ze dit keer niet heb geholpen. Voor deze sessie heb ik voor een andere bron gekozen om twee redenen. In de eerste plaats wilde ik kijken of het hulpmiddel toepasbaar was op meerdere spotprenten. Daarnaast verwachtte ik dat deze leerlingen zich de spotprent beter zouden kunnen herinneren van de opdrachten uit de lesmethode. Daarom heb ik ze een nieuwe voorgelegd.

 Hierna zijn we doorgegaan met bron 1. Hierbij heb ik niet de zes stappen erbij gehouden maar moesten ze deze zelf proberen te doorlopen alvorens ze aan de vraag begonnen. Dit deed ik om te testen of het mogelijk was voor de leerlingen om de vragen zich snel en gemakkelijk eigen te maken. Wanneer ze de keer zonder hulpvragen meer gestructureerd te werk zouden gaan, wijst dit op een eerste positief effect van het hulpmiddel.

**Resultaten**

Hieronder volgen de resultaten van de twee sessies met de leerlingenduo’s. Bron 1 en bron 2 zijn verderop in de bijlage te vinden, alsmede het stappenplan en de vragen.

*Sessie 1*

Zoekend naar een tijd- en plaatsaanduiding komen de leerlingen op 1956, het Suezkanaal en Egypte. Hoewel het jaartal is gegeven, is de extra nadruk daarop toch belangrijk: ‘Goed dat je eerste tip is “kijk of je een jaartal ziet”, dat kan ik meteen gebruiken want dat ging ook fout op het tentamen.’ Met deze informatie is het voor de leerlingen niet moeilijk de gebeurtenis eraan te koppelen: ‘Dat is dan de Suezcrisis, waarbij Nasser het Suezkanaal pakt van Engeland.’ De rest van stap 3: ‘Welke personen? Nasser dus, Egypte.’ ‘En de Britse mensen.’ Op mijn vraag *welke* Britse mensen precies ontstond verwarring. Ik maakte duidelijk dat ze zo specifiek mogelijk moeten zijn, dus dat ze hier beter de Britse regering kunnen invullen. Vervolgens stap 4: ‘De Britten [hier dan weer wel goed gerekend] wilden het Suezkanaal hebben vanwege de handel. Maar hoort dat dan bij economisch of politiek?’ Ik vroeg hierop naar een specifiek politiek voordeel van Engeland aan het in handen hebben van het Suezkanaal: ‘Degene die ‘m in handen had, had meer macht ofzo toch?’ ‘Modern imperialisme!’ Ik vroeg waar dat mee te maken had, waarop de woorden macht en aanzien werden gezegd. Daar was dus het onderscheid tussen politieke en economische aspecten. Zijn er nog sociale of culturele aspecten te noemen, vroeg ik. ‘Op de vlag die Nasser vasthoudt staat Arabisch nationalisme, dat is iets sociaals of cultureels.’ Het goede aan dit antwoord was, dat het een bruggetje naar stap 5 is. ‘Een oorzaak van de Suezcrisis was Arabisch nationalisme.’ Op mijn verzoek specifieker te zijn: ‘Arabisch nationalisme zorgde ervoor dat mensen in Egypte nationalistisch werden en dus de Britten niet meer wilden.’ De gevolgen waren niet meteen duidelijk, maar de vraag ‘hoe is het afgelopen’ hielp ze in de goede richting: ‘Nasser won, die had het kanaal daarna in handen.’ ‘En de Britten waren verslagen en moesten weg.’

 Hierna volgde het analyseren van de prent en het beantwoorden van de vraag. Ik laat de leerlingen per beeldelement de bron langslopen. ‘Nasser wil de Britten eigenlijk tegenhouden. Hij beschermt op die manier ook de minister van Buitenlandse Zaken van de Sovjet-Unie. De mondiale verhoudingen zijn dus zo dat de Britten en de landen op de boot het Suezkanaal willen hebben om handel te drijven vanuit Egypte zodat ze de hele wereld kunnen bereiken. Ze willen van hun land de macht uitbreiden: modern imperialisme.’ De regionale verhoudingen: ‘Nasser wil hen weg hebben om Egypte nationalistisch en Arabisch te houden zonder invloed van het Westen. De Sovjet-Unie was ook tegen het modern imperialisme dus daarom zocht Nasser steun bij de Sovjet-Unie.’ Na deze uitspraak volgde een discussie over of de Russen tegen het modern imperialisme waren, of tegen de Britten. Want, zo ging de redenering: ‘Zij wilden zelf toch ook hun land uitbreiden? Dan ben je toch niet tegen het modern imperialisme?’ Ik stuurde ze hier in de goede richting, waarna we ons op de vissende figuur richtten. ‘Maar, ik snap nog steeds niet waarom hij aan het vissen is, maar ik snap wel waarom hij er is.’ ‘Ik denk dat het gewoon gaat om dat ‘ie een beetje zit te chillen.’ ‘Maar hij steunt ze wel. Wat haalt hij daar uit? Oh, dat die anderen minder macht hebben!’ Op deze manier zijn de mondiale en regionale verhoudingen aan bod gekomen, en de wensen impliciet ook. Het was voor de leerlingen in eerste instantie nog lastig om concreet ‘wensen’ aan te geven. De vraag wat Nasser, de Sovjet-Unie en de westerse landen op de boot nu concreet *willen* op basis van de afbeelding bracht ze uiteindelijk tot het goede antwoord. Ze kwamen erachter dat ze dat inderdaad al deels benoemd hadden. Een leerling merkte op: ‘Als ik antwoorden opschrijf is het makkelijker om erover na te denken. Dan kan ik lezen wat ik al heb gezegd.’ Tot slot vroeg ik de leerlingen in hoeverre ze deze stappen al uit zichzelf zetten, en op welke manier ze geholpen zijn met dit hulpmiddel. ‘Ik heb nooit de rust om even te kijken van “wat zie ik nou eigenlijk”. Het is zoveel moeite om er zo helemaal over na te denken. En ik ben bang dat ik aan het einde geen tijd over heb. Maar ik denk wel dat dit helpt, als ik het sneller leer te doen.’

*Sessie 2*

De twee sterkere leerlingen in sessie 2 beginnen nog voordat ze de stappen gelezen hebben direct met het koppelen van hun historische kennis aan de prent: ‘Generaal Nasser, oja. Suezkanaal in 1956, de piramides op de achtergrond wijst op Egypte.’ ‘Dit was dus dat Nasser het Suezkanaal wilde gaan nationaliseren, en dat lukte hem uiteindelijk omdat de Verenigde Staten ertussen kwamen.’ Toen ik ze maande wat rustiger en meer gestructureerd te zijn, waren ze twee zinnen later bij stap 4. ‘Welke politieke aspecten. Nou ja dus het willen behouden van de koloniën van het late imperialisme van Engeland.’ ‘Economisch is het dat het voor de Egyptenaren veel geld oplevert als het lukt om te nationaliseren. De Aswandam wilde hij ook financieren.’ ‘Politiek was dus ook het nationalisme, laten zien hoe machtig je bent. En cultureel dat de Arabieren een beetje klaar waren met de westerse bemoeienis.’ Vervolgens 5 en 6: ‘Nasser wilde zijn macht laten zien, wilde het Westen dus weg hebben uit Egypte, de Aswandam financieren.’ ‘Belangrijke gevolgen waren dat Egypte de macht kreeg over het Suezkanaal, dat Frankrijk zich moest terugtrekken uit Egypte.’ ‘Nationalisme werd in andere landen ook meer aangewakkerd door deze Egyptische overwinning.’ ‘Tot slot antwoord op de vraag in het kader: ‘Je ziet dat de westerse mensen die olie nodig hebben, dat de Arabieren daar meer macht over hebben. Dat zie je omdat iedereen maar een klein beetje krijgt omdat het onder het bewind van Nasser staat. Dus de nationalisering van het Suezkanaal zorgde voor de verandering.’ ‘Daarbij was er in verhoudingen ook de Koude Oorlog. Rusland ging dreigen tegen Amerika, omdat ze niet wilden dat het Suezkanaal in handen kwam van de Engelsen. “Als dit gebeurt, gaan we met atoomwapens schieten” waardoor Amerika uiteindelijk aan de noodrem trok.’ ‘Punt twee zie je omdat Nasser een beetje *bad guy*, schurkachtig is afgebeeld, en dat de leiders van de westerse mogendheden als zielige arme mensen in de rij staan, als een soort voedselbankachtig idee.’

**Analyse**

Wat opvalt aan de leerlingen in sessie 1 is dat ze niet alleen hulp nodig hebben met historische feitenkennis of bij het contextualiseren van de bron. Ook sommige begrippen worden niet of nauwelijks gecontextualiseerd, bijvoorbeeld bij de vraag of de Sovjet-Unie tegen modern imperialisme was. De context van het begrip ‘modern imperialisme’ is dus nog niet geheel duidelijk. Daarnaast hebben de leerlingen ook in meer algemene zin moeite met het onderscheiden van begrippen, bijvoorbeeld politiek en economisch. Dat de leerlingen geen scherp beeld hebben van de begrippen en hun context kan ook de reden zijn dat ze moeite hebben om specifiek en concreet antwoord te geven. Dit alles bewijst dat een spotprent oefening historische kennis en vaardigheden op een veelzijdige manier test.

 Op basis sessie 1 kunnen een aantal uitspraken gedaan worden over de effectiviteit van het hulpmiddel met betrekking tot het teweegbrengen van historisch contextualiseren bij minder sterke leerlingen. In de eerste plaats is op deze manier duidelijker geworden dat de leerlingen moeite hebben met concretiseren, het contextualiseren van begrippen en het structureel beantwoorden van de verschillende vragen. Met dit inzicht kunnen ze meer gericht gaan oefenen op deze vaardigheden. Ten tweede brengen de hulpvragen een nuttige structuur aan in de denkstappen van de leerlingen. Ze worden gedwongen om naar verschillende elementen van de bron te kijken en daar stapsgewijs kennis aan te verbinden. Hoewel lang niet alle problemen die zich voor kunnen doen bij spotprentanalyse met dit hulpmiddel worden ondervangen, schept het wel enige orde in de chaos. Een derde voordeel is namelijk ook dat leerlingen door het volgen van dit hulpmiddel de tijd nemen om rustig na te denken. Tijd is vaak een probleem op een tentamen dus het is begrijpelijk wanneer leerlingen op het moment suprême toch te vluchtig te werk gaan. De resultaten van sessie 1 (en ook die van 2) wijzen echter ook uit dat met het helder schetsen van de historische context de bijbehorende vraag al grotendeels beantwoord kan zijn. Daarnaast heb ik tijdens het nakijken van afgelopen tentamen gemerkt dat leerlingen vaak lijken te beginnen aan een antwoord over een bron of spotprent zonder het einde ervan al in hun hoofd te hebben. Dit zorgt voor onnodig lange formuleringen en kost dus ook tijd. Het kan daarom zeker voor minder sterke leerlingen waardevol zijn om zich de stappen van dit handvat eigen te maken, zodat ze een meer gestructureerd antwoord kunnen opschrijven en minder tijd verliezen met een inhoudelijk beter antwoord.

 Uit de resultaten van sessie 2 valt in de eerste plaats op te maken dat historische kennis inderdaad waardevol is bij het contextualiseren van spotprenten. De leerlingen met meer historische kennis zetten bijna automatisch al de goede stappen om tot contextualiseren te komen. In hun enthousiasme slaan ze echter wel stappen over, doen ze er een aantal tegelijk, of halen ze stappen door elkaar. Hoewel ze dus zeker over de juiste kennis beschikken, is het hulpmiddel voor hen alsnog nuttig om structuur in het denken aan te brengen. Bij het nakijken van de tentamens van sterkere leerlingen merkte ik namelijk dat zij soms evenzeer de neiging hebben erg lange antwoorden te schrijven. Zij weten wel het antwoord op de vraag maar hebben moeite met het selecteren van de juiste kennis, waardoor antwoorden soms onnodig veel informatie bevatten. Dit kwam ook naar boven in de bespreking van de spotprent. Bijvoorbeeld de leerling die begint over de verhoudingen tussen Amerika en de Sovjet-Unie tijdens de Koude Oorlog. Deze situatie deed zich destijds weliswaar voor, het is echter niet van toepassing op deze bron; de Koude Oorlog of de Sovjet-Unie komt niet terug in de spotprent. Leerlingen moeten dus een specifieke selectie maken van hun kennis bij het contextualiseren. Wanneer deze leerlingen meer gestructureerd, of stapsgewijs te werk gaan, komen ze eerder tot de kern van het gevraagde antwoord.

**Conclusie en aanbevelingen**

Op basis van de resultaten en de analyse kan antwoord gegeven worden op de hoofdvraag; wat zijn kenmerken van een effectief hulpmiddel om leerlingen te ondersteunen bij het contextualiseren met betrekking tot het analyseren van spotprenten? Een eerste kenmerk is dat het hulpmiddel duidelijke structuur moet bieden. De vragen moeten goed op elkaar aansluiten zodat de leerlingen geholpen worden bij het ordenen en structureren van hun historische kennis. Zoals uit de gesprekjes blijkt, is de kennis vaak wel aanwezig maar slaan leerlingen vaak de verkeerde weg in. De vragen bieden structuur en geven richting, zodat de leerlingen stap voor stap de juiste historische kennis kunnen toepassen.

 Ten tweede moet het hulpmiddel volledig zijn. Na alle stappen doorlopen te hebben, moeten leerlingen voor zichzelf een compleet beeld hebben van de historische context. Zoals blijkt uit de resultaten hoeft het daarna geen grote stap meer te zijn om de vraag over de spotprent te beantwoorden. Wanneer de historische context voor de leerlingen niet compleet duidelijk is, kunnen er fouten gemaakt worden bij het beantwoorden van de vraag.

 Een derde kenmerk is dat het hulpmiddel niet teveel stappen mag bevatten. Leerlingen moeten snel en doelmatig geholpen worden met contextualiseren. Ze hebben meestal niet de tijd om een uitgebreide vragenlijst door te lopen. Bovendien is het bij een te uitgebreid hulpmiddel voor de leerlingen moeilijker om de stappen te internaliseren. Op basis van deze drie kenmerken is het hulpmiddel dat in dit onderzoek is getest effectief geweest in het ondersteunen bij, en het teweegbrengen van contextualiseren.

 De hypothese die voorafgaand gesteld werd, namelijk dat contextualiseren een essentieel onderdeel is bij de interpretatie van spotprenten, kan op basis van de resultaten deels positief worden beantwoord. Vanuit de theorie is het belang van contextualiseren duidelijk geworden. Uiteindelijk is er helaas te weinig data beschikbaar om de onderzoeksresultaten en conclusies redelijkerwijs te kunnen generaliseren. Om dus ook de praktijk bij de hypothese te betrekken, zodat deze onderschreven of weerlegd kan worden, zou bijvoorbeeld empirische informatie in dit onderzoek moeten aantonen dat leerlingen verder van een goed antwoord verwijderd zijn wanner ze niet correct of überhaupt niet contextualiseren. Anderzijds wijzen de resultaten van dit onderzoek evenwel uit dat de minder sterke leerlingen, van wie vooraf bekend was dat zij moeite hebben met bepaalde vakvaardigheden, de opdracht voldoende hebben kunnen uitvoeren door het hulpmiddel voor contextualiseren toe te passen. Tevens hadden de sterkere leerlingen profijt van het hulpmiddel, zij het op een andere manier. Om een meer volledig antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag zouden idealiter ook meerdere leerlingen uit ‘de middenmoot’ van de klas aan onderzoek onderworpen moeten worden. Het ligt, gezien de resultaten bij de sterke en zwakke leerlingen, voor de hand dat de gemiddelde leerlingen er het meest mee geholpen worden. Het hulpmiddel bevindt zich in dit stadium namelijk voor die leerlingen het meest in hun zone van naaste ontwikkeling.

 Afsluitend kunnen er op basis van dit onderzoek een aantal aanbevelingen worden gedaan voor verdere ontwikkelingen van een hulpmiddel bij contextualiseren. Allereerst moet uit het hulpmiddel duidelijk worden dat het contextualiseren zoveel mogelijk moet gebeuren op basis van bronelementen. Een juist antwoord moet namelijk altijd een verwijzing naar de bron bevatten. Het gevaar bestaat dat wanneer leerlingen te breed gaan contextualiseren, ze zich op kennis gaan richten die niet bevraagd wordt. In de stappen moet dus een link met de bron gelegd worden. Vervolgens is het belangrijk dat leerlingen gestimuleerd worden, de juiste begrippen gebruiken bij het contextualiseren. Dit helpt leerlingen om meer concreet antwoord te geven en zet ze daarbij aan om te oefenen met het aanleggen of verbeteren van hun begrippennetwerk. Als derde en laatste aanbeveling zou het waardevol zijn om differentiatie aan te brengen in het hulpmiddel. Weliswaar waren in dit onderzoek zowel de sterke als de minder sterke leerlingen gebaat bij het hulpmiddel, ze zouden nog beter ge*scaffold* kunnen worden wanneer de stappen meer gericht waren op hun eigen niveau. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op het uitwerken van deze drie verbeterpunten ten aanzien van het hier ontworpen hulpmiddel. Tot die tijd is dit een hulpmiddel waar leerlingen van verschillende niveaus goed mee uit de voeten kunnen.

**Reflectie en feedback**

Ondanks dat de resultaten bruikbaar waren voor het trekken van bescheiden conclusies is de opmerking op zijn plaats dat er helaas te weinig data is verzameld om redelijkerwijs algemene uitspraken te kunnen doen. Hoewel met dit onderzoek een basis is gelegd voor verdere verkenning van contextualiseren aan de hand van spotprenten, waarbij het hier ontworpen hulpmiddel gebruikt en verbeterd kan worden, ontbreken er aan het voltooide proces een aantal stappen die dit onderzoek een meer solide en valide karakter hadden kunnen geven. Zoals gezegd had er meer data verzameld kunnen worden door bijvoorbeeld meerdere duo’s met het hulpmiddel te laten werken. Wellicht waren er dan op basis van vroege resultaten gedurende het onderzoek nog aanpassingen aan het ontwerp mogelijk geweest. Het organiseren van feedback tijdens het proces zou een andere manier geweest zijn om het ontwerp eventueel te corrigeren. Mede omdat ik redelijk zelfstandig te werk ben gegaan, is er geen commentaar van bijvoorbeeld mijn stagebegeleider opgenomen, tijdens het proces noch aan het einde. Wel heb ik van een medestudent die zich in zijn ontwerponderzoek eveneens op spotprenten heeft gericht feedback ontvangen op mijn ontwerp en onderzoek. Hij benoemt onder andere het bovenstaande. Daarbij heeft hij, vanuit de redelijk gespecialiseerde positie van collega-spotprentonderzoeker, inhoudelijke suggesties. Zijn volledige feedback:

Je hebt een duidelijke hoofdvraag en het ontwerp sluit hier goed bij aan. De vragen die opgesteld zijn zullen inderdaad zorgen tot een betere en volledigere historische context bij leerlingen. De stappen gaan op logische volgorde alle belangrijke onderdelen af die nodig zijn voor het creëren van een context af en zijn samen zeer volledig. Dat dit contextualiseren een effectief hulpmiddel kan zijn bij het interpreteren van historische spotprenten is ook goed aangetoond met de literatuur. Ook het besluit om een aanvulling te maken op bestaande stappenplannen vind ik goed. Hierdoor is het gemakkelijk te gebruiken op diverse niveaus en door verschillende docenten.

Wel zou het beter geweest zijn als dit ontwerp aan meerdere leerlingen gegeven zou zijn, momenteel is de groep klein waardoor de inzichten beperkt blijven. Een ander punt om over na te denken is de formulering van de vragen. Deze zijn erg informatiedicht en daardoor mogelijk moeilijk te onthouden voor leerlingen. Vooral de derde stap heeft veel verschillende stappen in een keer, mogelijk zou opsplitsing ervan voor meer overzicht zorgen.

Het uitvoeren van dit onderzoek heeft mij veel inzicht opgeleverd in de functie die een eerstegraads docent idealiter vervult in het overbruggen van wetenschap en praktijk, en het toegankelijk en concreet maken van vakdidactische literatuur voor zijn leerlingen en collega’s. Met name bij de theoretische inkadering van dit onderzoek vond ik het interessant te zien hoe sterk en duidelijk de koppeling met de praktijk eigenlijk kan zijn. Omdat ik vanuit een concrete aanleiding de literatuur ben gaan lezen kon ik het gemakkelijk betrekken op mijn eigen lespraktijk. Als docent en pedagoog moet ik nog veel groeien op vakdidactisch gebied – zie de reflectie op de volgende pagina – maar ben ik mij wel steeds comfortabeler gaan voelen op dit gebied. In mijn rol als onderzoeker, dichter bij de wetenschappelijke kant van het vak, heb ik echter altijd al gemakkelijker mijn plaats kunnen vinden en ook voor me kunnen zien als toekomstige professie. De combinatie van onderwijs en onderzoek die ik afgelopen stageperiode heb mogen ervaren heeft mij enerzijds bevestigd in mijn kwaliteiten in het onderzoeksveld, en het relatieve gemak waarmee literatuuronderzoek doen mij afgaat. Anderzijds heb ik meer vertrouwen gekregen in mijn kwaliteiten als docent, als aanvulling op, maar ook als resultaat van mijn interesse in vakdidactiek en vakinhoud. Mijn voornemen is dan ook zeker om me te blijven verdiepen in de geschiedenis, in historiografische debatten en ontwikkelingen. Daarnaast is bijvoorbeeld het bijhouden van vakbladen, die ik heb leren kennen via colleges vakdidactiek en literatuur daarvoor, erg waardevol om mijn vakdidactische repertoire breed te maken en houden.

**Visie en reflectie op mijn rol als vakdidactisch ontwerper**

In wat volgt reflecteer ik op mijn rol als vakdidacticus gedurende afgelopen semester. Het is mij duidelijk geworden dat ik de vakdidactische ontwikkeling de meest uitdagende vind van de vier handelingsgebieden, maar daarmee ook de meest interessante. Afgelopen stageperiode heb ik mij sterk ontwikkeld en heb ik persoonlijke doelen gehaald. Het is mij evenwel ook duidelijk geworden dat er nog veel ruimte voor ontwikkeling open ligt – ontwikkeling die nodig zal zijn om uiteindelijk de docent te worden die voldoet aan mijn persoonlijke ideaalbeeld. Aan de hand van een aantal vragen zal ik ingaan op hoe ik mezelf op vakdidactisch gebied heb ontwikkeld, en wat ik nog hoop te ontwikkelen in de toekomst.

*Waaraan voldoet mijn ideale vakdidacticus?*

Dit beeld is gebaseerd op persoonlijke observaties van mijn stagebegeleiders in combinatie met verschillende vakdidactische vaardigheden en technieken die in de colleges voorbij zijn gekomen. Om te beginnen is mij de tip van geschiedenisdocent van het jaar Jikkemien Kuypers helder bijgebleven. Zij vertelde dat een vakdidactisch sterke les de beste manier was om orde te houden. Nu is orde – en in bredere zin klassenmanagement – tevens een van mijn aandachtspunten, dus heb ik dit advies meteen ter harte genomen. Een goede vakdidacticus vind ik iemand die middels een variatie aan prikkelende, uitdagende en activerende werk- en leervormen de leerlingen met geschiedenis bezig laat zijn. Dat wil zeggen: zowel methodologisch met het vak bezig zijn als inhoudelijk met de stof. Intrinsieke motivatie is hierbij wellicht het sleutelwoord; wanneer dat aangewakkerd kan worden – in combinatie met enig gezag en invloed als pedagoog – zal lesgeven in mijn ogen het meeste resultaat opleveren en het meeste voldoening geven.

*Waar heb ik me de afgelopen periode op gericht?*

Bij aanvang van Professional in Praktijk 2 had ik mij voorgenomen om sterker de koppeling te maken tussen de colleges vakdidactiek en mijn eigen lespraktijk op de stageschool. Ik merkte tijdens vakdidactiek 1 dat de vereiste onderdelen voor het eindproduct (een verhaal vertellen, ICT-tool gebruiken, etc.) een positieve impuls gaven aan mijn lessen, zowel qua vorm als inhoud. Ik wilde mij nu ook weer gaan richten op het experimenteren met werkvormen en het ontwerpen van opdrachten. Creativiteit op dit vlak is niet mijn sterkste punt, dus ik heb uit de colleges en van medestudenten gebruikt wat ik kon. Daarnaast heb ik van mijn stagebegeleider wat tips gehad. Een aantal voorbeelden: voor de brugklas heb ik een mysteriespel van de geschiedenisdidactiek-website aangepast en uitgedeeld; in de brugklas en klas vier heb ik verschillende welk woord weg-vormpjes gedaan; in klas vier heb ik een placemat-opdracht gegeven en een serie bronnenopdrachten gemaakt over het Byzantijnse Rijk; in klas vijf deed ik een werkvorm ‘historische optelsom’ en een bronnenopdracht voor een zelfgemaakte casus over de geschiedenis en actualiteit omtrent Jeruzalem (binnen het thema geschiedenis van het Midden-Oosten).[[19]](#footnote-19) Ik merkte dat ik nog moeite had met de *constructive alignment* bij sommige opdrachten. Hier heb ik dus in de lesplannen voor het portfolio extra aandacht aan geschonken. Ook kwam het college over formatief toetsen zeer van pas (hoewel wellicht net te laat om er intensief mee te oefenen); het toetsen van de leeropbrengst was een vakdidactisch onderdeel waar ik moeite mee had aan het begin van de stage. Vaak was het niet duidelijk of daadwerkelijk alle (of bijna alle) leerlingen de lesdoelen hadden behaald. Gedurende de stage ben ik mij dus meer gaan richten op lesdoelen en leeropbrengst.

*Waar ben ik beter in geworden?*

Allereerst ben ik een stuk zelfverzekerder geworden voor de klas. Niet dat ik voorheen zo onzeker was; het is vooral in mijn rol als pedagoog en vakdidacticus dat ik stappen heb gezet. Ik voel me comfortabeler als docent, een rol die nu dikwijls ook meer directief was dan de eerste stage. In het verleden was mijn rol namelijk gevoelsmatig meer vrijblijvend – ik was nog ver verwijderd van het docentschap dus er lag op veel aspecten van het leerproces weinig druk. Afgelopen stage heb ik daarentegen meer verantwoordelijkheid gevoeld en genomen. Zodoende ben ik gegroeid in mijn rol als vakdidacticus en pedagoog.

 Ik heb minder schroom gekregen te oefenen en experimenteren met werkvormen – juist het belang ervan is mij duidelijk geworden. Ik ben mij meer gaan richten op mijn vakdidactische ontwikkeling en ben meer verantwoordelijkheid gaan nemen voor het leerproces van de leerlingen. Hier hoort ook *constructive alignment* bij ten aanzien van lesdoelen en werkvormen. Door het portfolio werd ik gedwongen grondig na te denken over mijn lessen en de vakdidactische verantwoording ervan. Ik weet van mezelf dat ik dat niet zo snel doe in de praktijk – het is natuurlijk gemakkelijk om een degelijke maar niet compleet onderbouwde les te geven. Gaandeweg ben ik toch meer gaan letten op de *alignment* van mijn lesdoelen en –inhoud.

 Hierop aansluitend ben ik mij meer gaan bezighouden met het checken van de leeropbrengst – met name na het college over formatieve toetsing. Bij dit onderwerp was er een duidelijke koppeling te maken tussen theorie en praktijk. Ik probeerde verschillende manieren uit: bijvoorbeeld de optelsom, maar ook door leerlingen vaker antwoorden op te laten schrijven, meer tijd te nemen voor een klassengesprek, of met een variant van ‘welk woord weg’.

 Wel liep ik bij het experimenteren met werkvormen af en toe aan tegen het probleem dat het montessorionderwijs opwerpt. De leerlingen op de stageschool waren erg gewend aan veel tijd voor het maken van opdrachten in de les, omdat deze opdrachten gelden voor aftekeningen, die weer gelden voor de overgang. Daarom stonden ze niet altijd open voor een werkvorm of opdracht – voor hen was het maken van de opdrachten genoeg om zelf de leeropbrengst bij te houden.

*Wat zijn aandachtspunten voor de toekomst?*

Afgelopen stage heb ik een sterke ontwikkeling doorgemaakt in mijn rol als ontwerper van leerproducten. Door zelfstandig klassen les te geven en deze lessen dus ook in te moeten vullen, heb ik ook een duidelijker beeld van wat de vakdidactische eisen zijn die aan een geschiedenisdocent gesteld worden. Ten dele heb ik aan deze eisen voldaan middels het bedenken van werkvormen en het ontwerpen van een aantal opdrachten. Als vakdidacticus ben ik zeker gegroeid door de vrijheid die ik kreeg van mijn stagebegeleiders om te experimenteren, en door hun feedback op mijn experimenten. Zodoende is het mij ook helderder voor ogen komen te staan waar mijn verbeterpunten liggen.Mijn voornaamste aandachtspunt is wel het leren variëren in werkvormen en het uitbreiden van mijn vakdidactische repertoire. Hiervoor zal ik mijn lessen beter moeten voorbereiden, op een andere manier ook vooral. Vaak besteed ik veel aandacht aan mezelf inlezen en aan wat ik precies ga vertellen. Beter is het om me te richten op wat de lesdoelen zijn, wat de leerlingen zullen gaan doen om die te behalen en hoe ik controleer of ze behaald zijn. Hierdoor word ik ook gedwongen om mijn lessen vakdidactisch beter in te richten.

**Literatuur**

Boxtel, Carla van, Jannet van Drie, ‘”That's in the Time of the Romans!” Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents’, *Cognition and Instruction*, 30 (2012) 2.

Drie, Jannet van, Carla van Boxtel, ‘Historical Reasoning: Towards a Framework for Analysing Students’ Reasoning about the Past’, *Educational Psychology Review* 20 (2008).

Drie, Jannet van, Carla van Boxtel, ‘Historical reasoning in the classroom: what does it look like and how can we enhance it?’, *Teaching History* 150 (2013) 3.

Eijkel, Suzanne van den, *De Eerste Indruk. Hoe leerlingen historische redeneren tijdens het bestuderen van spotprenten*, meesterproef voor vakdidactiek geschiedenis 2, Universiteit Utrecht, jaartal onbekend.

Examenblad, Syllabus Centraal Examen 2019 Geschiedenis VWO, versie 3 juni 2018, [https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2019-geschiedenis-vwo/2019/vwo/f=/geschiedenis\_vwo\_2019\_versie\_3\_nader\_vastgesteld.pdf](https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2019-geschiedenis-vwo/2019/vwo/f%3D/geschiedenis_vwo_2019_versie_3_nader_vastgesteld.pdf).

Huijgen, Tim, ‘Why Am I Accused of Being a Heretic?' A Pedagogical Framework for Stimulating Historical Contextualisation’, 2015; [https://www.researchgate.net/publication/281866318\_Why\_Am\_I\_Accused\_of\_Being\_a\_Heretic'\_A\_Pedagogical\_Framework\_for\_Stimulating\_Historical\_Contextualisation](https://www.researchgate.net/publication/281866318_Why_Am_I_Accused_of_Being_a_Heretic%27_A_Pedagogical_Framework_for_Stimulating_Historical_Contextualisation).

Knevel, Rianet, ‘Taxonomieën zijn hot... En handig.’ *Toets!*, 1 (2013).

Kuckelkorn, Cindy, *Spotprentanalyse. Wat doen we ermee en wat kunnen we ermee?* (2012) afstudeerscriptie voor tweedegraads geschiedenisdocent aan de Fontys Lerarenopleiding Sittard.

Mocking, S., *Spotprentanalyse op het Scala College*, meesterproef voor vakdidactiek geschiedenis 2, Universiteit Utrecht, 2017.

Regtop, Cedric, Ineke Veldhuis-Meester, ‘Loods je leerling door politieke cartoons’, *Kleio* 46 (2005)

Wilschut, Arie, D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum, 2013).

**Bijlage**

*Bron 1*



*Je ziet president Nasser van Egypte met daarachter de Russische minister van Buitenlandse Zaken die rustig zit te vissen. Op Nassers vlag staat ‘Arabisch nationalisme’. Op de boot staat ‘Internationale Communicatie’ met een Britse, Franse en Amerikaanse vlag.*

**Vraag:** De tekenaar geeft op deze prent uit 1956 een verklaring voor de mondiale en regionale verhoudingen in dat jaar.

Leg dit uit door, telkens met een verwijzing naar de bron, aan te tonen:

* Wat de mondiale en regionale verhoudingen zijn en
* Wat de mondiale en regionale wensen zijn

Plan van aanpak:

1. Kijk of je een jaartal of een andere tijds- of periodeaanduiding ziet. Dit kan ook een begrip, naam of symbool zijn.
2. Zoek vervolgens naar een plaatsaanduiding.
3. Combineer 1 en 2. Welke historische gebeurtenis hoort bij de bron? Welke personen, landen of andere *actoren* waren hierbij betrokken?
4. Welke politieke, economische, sociale of culturele aspecten speelden een rol bij deze gebeurtenis?
5. Wat waren belangrijke oorzaken van de gebeurtenis?
6. Wat waren belangrijke gevolgen van de gebeurtenis?

Beantwoord nu de vraag.

*Bron 2*



*Een tekening van Fritz Behrent uit 1956. Links zie je generaal Nasser, op het vat staat ‘olie’, op de kraan ‘Suez’.*

De tekenaar geeft op deze prent uit 1956 een westerse visie weer op de verandering in internationale verhoudingen in dat jaar.

Leg dit uit door, telkens met een verwijzing naar de bron, aan te tonen:

* Wat de reden was voor de verandering in de verhoudingen en
* Waarom het een westerse visie betreft.
1. Examenblad, Syllabus Centraal Examen 2019 Geschiedenis VWO, versie 3 juni 2018, pagina 11, https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2019-geschiedenis-vwo/2019/vwo/f=/geschiedenis\_vwo\_2019\_versie\_3\_nader\_vastgesteld.pdf. Geraadpleegd op 24 juni 2019. [↑](#footnote-ref-1)
2. Rianet Knevel, ‘Taxonomieën zijn hot... En handig.’ *Toets!*, 1 (2013) 3. [↑](#footnote-ref-2)
3. Syllabus CE 2019 Geschiedenis VWO, pagina 11, https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2019-geschiedenis-vwo/2019/vwo/f=/geschiedenis\_vwo\_2019\_versie\_3\_nader\_vastgesteld.pdf. Geraadpleegd op 24 juni 2019. [↑](#footnote-ref-3)
4. Jannet van Drie, Carla van Boxtel, ‘Historical Reasoning: Towards a Framework for Analysing Students’ Reasoning about the Past’, *Educational Psychology Review* 20 (2008) 87-110, aldaar 97, eigen vertaling. [↑](#footnote-ref-4)
5. Arie Wilschut, D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum, 2013) 165. [↑](#footnote-ref-5)
6. <http://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/21733>, geraadpleegd op 24 juni 2019. [↑](#footnote-ref-6)
7. Cedric Regtop, Ineke Veldhuis-Meester, ‘Loods je leerling door politieke cartoons’, *Kleio* 46 (2005) 2, 17-21. [↑](#footnote-ref-7)
8. Cindy Kuckelkorn, *Spotprentanalyse. Wat doen we ermee en wat kunnen we ermee?* (2012) afstudeerscriptie voor tweedegraads geschiedenisdocent aan de Fontys Lerarenopleiding Sittard. [↑](#footnote-ref-8)
9. S. Mocking, *Spotprentanalyse op het Scala College*, meesterproef voor vakdidactiek geschiedenis 2, Universiteit Utrecht, 2017. [↑](#footnote-ref-9)
10. Suzanne van den Eijkel, *De Eerste Indruk. Hoe leerlingen historische redeneren tijdens het bestuderen van spotprenten*, meesterproef voor vakdidactiek geschiedenis 2, Universiteit Utrecht, jaartal onbekend. [↑](#footnote-ref-10)
11. Zie ook de serie die over contextualiseren die Harry Havekes in 2017 voor VGN Kleio schreef: <https://www.vgnkleio.nl/2017/contextualiseren/>. Geraadpleegd op 24 juni 2019. [↑](#footnote-ref-11)
12. Janet van Drie, Carla van Boxtel, ‘Historical reasoning in the classroom: what does it look like and how can we enhance it?’, *Teaching History* 150 (2013) 3, 44-52. [↑](#footnote-ref-12)
13. Van Drie en Van Boxtel, ‘Historical reasoning in the classroom’, 44. [↑](#footnote-ref-13)
14. Carla van Boxtel en Jannet van Drie, ‘”That's in the Time of the Romans!” Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents’, *Cognition and Instruction*, 30 (2012) 2, 113-145, aldaar 130. [↑](#footnote-ref-14)
15. Van Boxtel en Van Drie, ‘Historical reasoning in the classroom’, 46. [↑](#footnote-ref-15)
16. Tim Huijgen, ‘Why Am I Accused of Being a Heretic?' A Pedagogical Framework for Stimulating Historical Contextualisation’, 2015; [https://www.researchgate.net/publication/281866318\_Why\_Am\_I\_Accused\_of\_Being\_a\_Heretic'\_A\_Pedagogical\_Framework\_for\_Stimulating\_Historical\_Contextualisation](https://www.researchgate.net/publication/281866318_Why_Am_I_Accused_of_Being_a_Heretic%27_A_Pedagogical_Framework_for_Stimulating_Historical_Contextualisation). Geraadpleegd op 24 juni 2019. [↑](#footnote-ref-16)
17. Bas Beesems verwees in ons contact naar een presentatie die hij had gemaakt voor een van zijn tentamentrainingen; <https://prezi.com/view/VsvbZpEN6c3DZeCMpdSy/>. Geraadpleegd op: 16 juli 2019. [↑](#footnote-ref-17)
18. De geluidsopnamen van deze sessies zijn in mijn bezit. De relevante onderdelen zijn bij de resultaten uitgewerkt. [↑](#footnote-ref-18)
19. Een aantal van deze opdrachten en werkvormen is te vinden in het portfolio onder taken 1 t/m 3. [↑](#footnote-ref-19)