Geschiedschrijving door leerlingen

Een ontwerponderzoek over de ontwikkeling van historisch redeneren en besef bij leerlingen aan de hand van drie temporele kaders

Naam: Peter Vis

Studentnummer: 6198945

E-mailadres: p.w.vis@students.uu.nl

Begeleider: Hanneke Tuithof

Datum: 9 juli 2019

Aantal woorden: 5700

# Samenvatting

In dit onderzoek is onderzocht wat de kenmerken zijn van een geschikt ontwerp om een multiperspectief inzicht te geven over de werking van de geschiedschrijving aan de hand van de Investituurstrijd aan de leerlingen van klas A4-1. Om dit doel te bereiken is er een opdracht ontworpen en geëvalueerd. Hieruit is de conclusie getrokken dat een geschikt ontwerp de volgende kenmerken moet bevatten: leerlingen moeten zelf bronnen van verschillende actoren van de Investituurstrijd analyseren, leerlingen moeten deze bronnen gebruiken om zelf een standpunt over dit onderwerp in te nemen, leerlingen moeten daarbij gestimuleerd worden verschillende componenten van historisch redeneren te gebruiken.

Inhoud

[Samenvatting 2](#_Toc13569655)

[1. Inleiding 4](#_Toc13569656)

[Vakdidactische uitdaging 5](#_Toc13569657)

[Het historiografische debat 7](#_Toc13569658)

[Context 8](#_Toc13569659)

[Methode 9](#_Toc13569660)

[2. Ontwerp 10](#_Toc13569661)

[De les 10](#_Toc13569662)

[3. Evaluatie 14](#_Toc13569663)

[Feedback 14](#_Toc13569664)

[Analyse van de rubric 14](#_Toc13569665)

[Zelfreflectie 19](#_Toc13569666)

[Conclusie 19](#_Toc13569667)

[Kritische reflectie 20](#_Toc13569668)

[Literatuurlijst 21](#_Toc13569669)

[Bijlagen 22](#_Toc13569670)

[Bijlage 1: de opdracht 22](#_Toc13569671)

[Bijlage 2: Rubric bij opdracht investituurstrijd 28](#_Toc13569672)

[Bijlage 3: Toets leerling 30](#_Toc13569673)

[Bijlage 3: Drie toetsen van leerlingen 31](#_Toc13569674)

# 1. Inleiding

Eindelijk zijn D. en J. klaar met hun opdracht. Ze hebben hard gewerkt deze les: ze hebben kennis gemaakt met een nieuw onderwerp (de Investituurstrijd), meerdere bronnen gelezen en geanalyseerd en uiteindelijk met gebruik van deze bronnen een antwoord geformuleerd op de volgende vraag: Wie heeft de Investituurstrijd gewonnen? D. en J. vragen hun docent of hij langs wil komen om hun antwoorden te controleren. D. mag eerst. Hij heeft de bronnen gelezen en geconcludeerd dat de koning beter uit de strijd kwam dan de Paus. Hij onderbouwt deze conclusie door de standpunten en doelstellingen van beide partijen te vergelijken met de uitkomst van het Concordaat van Worms. Na het horen van zijn antwoord is de docent tevreden, uit de rubric komt een goede (formatieve) beoordeling (14 punten, of omgerekend naar een cijfer: een 7,7). De docent geeft D. een compliment: dit is een goed antwoord met een mooie, duidelijke redenatie! Hierop reageert J. teleurgesteld: ‘Oh… dan is mijn antwoord dus fout…’ J. had een mooi genuanceerd verhaal geschreven waarin hij stelde dat de Paus en de Koning allebei in moesten leveren. De Paus kon zijn doelstellingen niet volledig waarmaken en de Koning kon voortaan niet meer zelfstandig zijn bisschoppen benoemen. Dit was eveneens een mooie redenatie en leverde ook een goede beoordeling op: 13 punten, of een 7,2. Toen de docent dit aan hem vertelde ontstond er wat verwarring bij J.: Wat moest hij nu leren voor de toets?

De antwoorden van D en J verschilden sterk van elkaar, toch was de docent met beide antwoorden tevreden. Deze les hebben de leerlingen zelf een positie ingenomen ten opzichte van een historische ontwikkeling. Deze hebben ze verdedigd met behulp van bronnen. De antwoorden van de leerlingen waren precies wat de docent graag wilde zien: beargumenteerde redenaties op basis van primaire bronnen.

Dit voorbeeld is afkomstig uit de les waarin de opdracht uit dit ontwerponderzoek werd uitgevoerd. Het geeft alvast een goed voorproefje van de doelen, maar ook van de knelpunten van deze opdracht. Dat de leerlingen nog niet helemaal begrepen hoe het mogelijk was dat beide antwoorden goed waren is te verklaren aan de hand van de drie houdingen ten opzichte van historische kennis en historische vaardigheden van Harry Havekes. [[1]](#footnote-1) Een deel van de leerlingen zat nog in de *borrower stance*. Dit houdt in dat ze doorhebben dat het niet mogelijk is om een exacte kopie van het verleden te maken en dat ons beeld van het verleden een interpretatie is op grond van beschikbare bronnen, maar dat ze tegelijkertijd het gevoel hebben dat er wel een autoriteit is die precies kan duiden hoe de geschiedenis in elkaar zit. Vaak zien leerlingen de docent of het handboek als een dergelijke autoriteit.[[2]](#footnote-2) D. en J. waren op zoek naar een bevestiging van hun docent, want hij weet als expert welk beeld het juiste is.

Dit ontwerponderzoek had als doel om een opdracht te ontwerpen waar leerlingen aan de hand van de drie temporele kaders van Wansink meerdere perspectieven bestuderen en worden begeleid richting de *criterialist stance*, waarbij ze door historisch te redeneren zelf positie innemen ten opzichte van een historisch object. [[3]](#footnote-3) Kortom: een les waarin leerlingen zelf geschiedenis gaan schrijven. De opdracht is ontworpen aan de hand van de volgende ontwerpvraag: Wat zijn kenmerken van een geschikt ontwerp om een multiperspectief inzicht te geven over de werking van de geschiedschrijving aan de hand van de Investituurstrijd aan de leerlingen van klas A4-1?

Na het ontwerpen van de opdracht (beschreven in hoofdstuk 2) is deze eerst voorgelegd aan een aantal leden van de geschiedenissectie. De feedback die zij gaven is daarna verwerkt in de opdracht, waarna de opdracht in een les is gegeven. Evaluatie van de opdracht is te vinden in hoofdstuk 3.

## Vakdidactische uitdaging

Volgens Havekes zien veel leerlingen in het voortgezet onderwijs de geschiedenis als een interpretatie van het verleden op basis van beschikbare bronnen. Toch lijkt er een paradox te zijn in het denken van veel leerlingen. Zoals we eerder zagen hebben ze vaak nog het gevoel dat er een autoriteit is die beter toegang heeft tot bronnen en daarom precies kan duiden hoe het in elkaar zit. Veel leerlingen zien de docent en het boek als een dergelijke autoriteit.[[4]](#footnote-4) Voor een toets willen ze dan ook liever gewoon ‘leren’ voor een geschiedenis toets. Ze realiseren zich lang niet altijd dat er meerdere perspectieven op historische objecten zijn. In deze les wordt hier aan gewerkt. Om dat doel te bereiken gaan leerlingen zelf geschiedenis schrijven op basis van primaire bronnen.

De opdracht streeft ernaar om leerlingen het inzicht te geven dat de geschiedenis een construct maakt van het verleden. De opdracht wil de leerlingen laten realiseren en ervaren dat beweringen over het verleden interpretaties zijn van subjecten die een positie innemen ten opzichte van historische objecten en deze onderbouwen met op bewijs gebaseerde argumenten. Doordat bewijs bij geschiedenis vaak incompleet is of conflicterende informatie bevat zijn er meerdere interpretaties mogelijk. Er is dus niet altijd één goed antwoord wat ze kunnen leren, er zijn slechts goede en minder goede onderbouwde beelden.[[5]](#footnote-5)

Deze beelden over historische objecten komen voort uit de verschillende perspectieven van verschillende mensen uit verschillende tijden. Om deze potentiele perspectieven te operationaliseren hebben Wansink, Akkerman, Zuiker en Wubbels een temporeel raamwerk voorgesteld. Het historische object behoort per definitie tot het verleden. Potentiele subjecten en hun perspectieven kunnen volgens hen bestaan in drie temporele kaders: subjecten in het verleden, subjecten tussen het heden en verleden en subjecten in het heden.[[6]](#footnote-6) In deze les komen de leerlingen in aanraking met alle drie deze temporele kaders, hoewel de eerste en derde meer aan bod komen. Het lijkt niet realistisch om alle drie de temporele lagen terug te laten komen in de les.[[7]](#footnote-7)

Werken met deze drie temporele kaders leert leerlingen dat verschillende mensen verschillende, op hun sociale en culturele context gebaseerde perspectieven hebben op een bepaald object. Het is daarbij goed om leerlingen ook zelf positie in te laten nemen ten opzichte van een object. Dit kan leiden tot de realisatie dat perspectieven persoonlijk zijn en dat docenten en leerlingen ook vanuit hun eigen achtergrond omgaan met het verleden. Als leerlingen zich dit realiseren bereiken ze de *criterialist stance*.[[8]](#footnote-8) Dit is dan ook de houding waartoe de leerlingen tijdens deze opdracht naar worden begeleid.

Een leraar die een opdracht wil ontwerpen die ernaar streeft om leerlingen naar deze laatste houding te begeleiden doet er dus goed aan om leerlingen zelf een positie in te laten nemen ten opzichte van een historisch object. Hiervoor hebben leerlingen echter een aantal vaardigheden nodig. Deze vaardigheden zijn componenten van historisch redeneren. Van Boxtel en van Drie onderscheiden zes componenten van historisch redeneren: Het stellen van historische vragen, contextualiseren, het gebruik van inhoudelijke en procedurele concepten (second-order), argumenteren en het gebruik van bronnen. Leerlingen gebruiken deze componenten om processen van verandering en continuïteit te beschrijven of evalueren, historische fenomenen uit te leggen en/of vergelijkingen te maken tussen historische fenomenen of periodes.[[9]](#footnote-9)

Om dit soort processen te beschrijven moeten leerlingen gebruik maken van vaktermen, hun antwoorden op een academische manier formuleren en complexe verbanden leggen. Dit betekent dat deze opdracht ook onderdeel is van het proces waarin de taal van leerlingen zich ontwikkeld van Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT) naar Cognitieve Academische Taalvaardigheid (CAT). Tijdens dit proces ontwikkeld een leerling het vermogen om op een meer academische manier over de wereld (en dus de geschiedenis) te kunnen denken, praten en schrijven.[[10]](#footnote-10)

Om leerlingen een multiperspectief inzicht te geven in de historiografische debatten rond de Investituurstrijd zullen de leerlingen zelf positie in moeten nemen ten opzichte van het onderwerp. Om dit te doen zullen ze moeten begrijpen dat de geschiedenis bestaat uit met bewijsmateriaal ondersteunde beelden en dat er verschillende interpretaties op objecten uit het verleden kunnen bestaan. De leerlingen zullen dus ten minste de middelste houding van Havekes moeten hebben (de *borrower stance)*. Tijdens de opdracht moeten de leerlingen aan de hand van bronnen zelf een beargumenteerd antwoord gaan geven op een vraag over een historisch object. In dit geval is dit object de investituurstrijd van de elfde eeuw.

## Het historiografische debat

De reeks conflicten tussen diverse elkaar opvolgende pausen en Europese koningen uit de elfde en twaalfde eeuw is bekend komen te staan als de Investituurstrijd. Hoewel de kwestie van de lekeninvestituur niet het enige conflict was waar de strijd tussen pausen en koningen om draaide is het conflict hier wel naar vernoemd. Vooral de tweestrijd tussen paus Gregorius VII en Hendrik IV is beroemd geworden.[[11]](#footnote-11) Dit is dan ook het onderdeel van de Investituurstrijd waar het handboek en het examen vaak op focussen.[[12]](#footnote-12) In overleg met een aantal leden van de geschiedenissectie is daarom besloten om in de opdracht alleen op die onderdeel te focussen.

Hendrik IV probeerde in deze tijd net als zijn voorvaderen de macht van de Duitse koningen te vergroten door meer land te verkrijgen, fortificaties te bouwen en de verkiezing van zijn zoon al tijdens zijn leven veilig te stellen. De koning maakte verder graag gebruik van bisschoppen om zijn rijk te besturen omdat de trouw van zijn seculiere adel onzeker was.[[13]](#footnote-13)

In de elfde eeuw probeerde de pausen de koninklijke controle op de kerk in het Heilig Roomse Rijk te limiteren. De Duitse kerk was volgens de paus Gregorius VII te sterk in handen van leken, dit wilde hij veranderen. Met zijn beroemde Dictatus Papae probeerde hij een Christelijke wereld te scheppen waar de paus het primaat zou hebben. De paus zou de opperste macht in de kerk zijn, maar ook de belangrijkste wereldse heerser. Dit betekende ook dat alleen de paus bisschoppen zou mogen benoemen.[[14]](#footnote-14)

Beide kanten ondersteunden hun verhalen met geschriften, waardoor er een heus publiek debat ontstond. Aan de ene kant stond een groep hervormers onder leiding van Gregorius en aan de andere kant stond een groep die geloofden dat de kerk beter af was onder keizerlijk beschermheerschap. Het conflict leidde tot een grote hoeveelheid polemische literatuur waarin beide kampen hun standpunten verdedigden. Uiteindelijk werd het conflict opgelost met het concordaat van Worms. Het compromis dat hier gesloten werd leek volgens de meeste historici vooral gunstig uit te pakken voor de paus. Er is hier echter wel discussie over.[[15]](#footnote-15) In de les zal wegens tijdsgebrek weinig ingegaan worden op de historiografie van deze periode. De docent zal de leerlingen meegeven dat er onder historici discussie is over wie de Investituurstrijd ‘gewonnen’ heeft. Het boek van de leerlingen is erg duidelijk en stelt zonder dit verder te beargumenteren dat de paus wint. De docent verteld aan de leerlingen dat het boek duidelijk een kant van het debat heeft gekozen, maar dat er ook andere redenaties mogelijk zijn. De leerlingen gaan aan de hand van een aantal primaire bronnen zelf een antwoord op de vraag formuleren. Hoe de opdracht precies in elkaar zit wordt later uitgewerkt. Eerst wordt hieronder de context van de opdracht beschreven.

## Context

Dit onderzoek is uitgevoerd op een christelijke school, maar iedereen is welkom. Er zijn veel leerlingen met andere geloven en leerlingen die geen specifiek geloof aanhangen.

De opdracht die voor dit onderzoek is ontworpen is gegeven in klas a4-1. Het is een kleine klas met 17 leuke en intelligente leerlingen. Een aantal van hen heeft moeite met zelfstandig werken of is ongemotiveerd voor het vak geschiedenis, maar het grootste deel van de leerlingen is geïnteresseerd in geschiedenis en één heeft zelfs plannen om het te gaan studeren. Een aantal leerlingen wil graag nadenken over ontwikkelingen en maakt ook vergelijkingen tussen ontwikkelingen uit verschillende tijden.

Dit is echter geen typische atheneum4-klas. Het is er soms onveilig en leerlingen zitten elkaars leerproces in de weg. Zo maken ze opmerkingen als iemand iets niet snapt, praten ze over elkaar als anderen er niet bij zijn, roddelen ze over docenten en leerlingen, etc. Daarnaast zitten er veel ongemotiveerde leerlingen in de klas. De band tussen de geschiedenisdocenten en de klas is gelukkig wel goed, waardoor er met de klas te werken valt.

## Methode

Het onderzoek naar het effect van de opdracht wordt een kwalitatief onderzoek. De data bestaat uit de feedback van een observerende geschiedenisdocent, een analyse van de rubrics waarmee de opdrachten beoordeeld werden en een zelfreflectie van de docent. Deze data is verzameld tijdens en na de les waarin de opdracht is uitgevoerd. Dit was op maandag 24 juli 2019.

# 2. Ontwerp

De opdracht is ontworpen om leerlingen aan de hand van de temporele kaders van Wansink een inzicht te geven in de werking van de geschiedschrijving. Ze worden tijdens deze opdracht begeleid richting de derde houding van historisch redeneren, de criterialist stance. De leerdoelen van de les sluiten hier op aan. Aan het einde van de les:

* Kunnen de leerlingen het verband tussen de tweezwaardenleer en de Investituurstrijd herkennen en uitleggen.
* Kunnen de leerlingen uitleggen waar de Investituurstrijd over ging.
* Kunnen de leerlingen de belangen van de paus en de koning uitleggen.
* Kunnen de leerlingen de aangeleverde bronnen in de historische context plaatsen.
* Kunnen de leerlingen bronnen analyseren op mogelijke argumenten voor een historische vraag.
* Kunnen de leerlingen zelf een beargumenteerd antwoord geven op een historische vraag.
* Begrijpen de leerlingen dat de geschiedenis een construct is dat bestaat uit beargumenteerde beelden over het verleden.
* Begrijpen de leerlingen dat er meerdere beelden kunnen ontstaan omdat het bewijsmateriaal in de geschiedenis vaak incompleet of tegenstrijdig is en omdat historici worden beïnvloed door hun eigen context.
* Begrijpen de leerlingen dat er in verschillende tijden meerdere perspectieven kunnen bestaan op een bepaald historisch object.
* Begrijpen de leerlingen dat ze tijdens deze les zelf aan de slag zijn gegaan met geschiedschrijving.

## De les

De les bestaat uit vier onderdelen: een introductie en herhaling, een korte directe instructie, de opdracht en de bespreking en afsluiting. De introductie en herhaling van de vorige lessen duurt ongeveer 10 minuten, de directe instructie neemt ongeveer 5 minuten in beslag, de leerlingen hebben daarna een kwartier de tijd om de bronnen te bestuderen en daarna nog eens een kwartier om hun antwoord op te schrijven. De laatste vijf minuten worden besteed aan een korte klassikale bespreking en de afsluiting van de les.

De les begint met de herhaling van de tweezwaardenleer. Dit hebben de leerlingen in de eerste les over het hoofdstuk steden en staten behandeld. De docent vraagt zijn leerlingen om een beeldbron die op het bord is geprojecteerd uit te leggen. Op deze bron is te zien hoe Jezus twee zwaarden uitdeelt aan een paus en een koning/keizer. De twee zwaarden symboliseren de wereldlijke en geestelijke macht. Door het met de leerlingen over deze bron te hebben activeert de docent de voorkennis van de leerlingen. Hierna legt de docent een koppeling tussen de kennis uit deze eerste les en de kennis uit de vorige lessen. Daarin hebben de leerlingen het gehad over staatsvorming en centralisatie in de middeleeuwen. De belangrijkste ontwikkelingen worden kort herhaald, vooral centralisatie komt aan bod, dit heeft namelijk te maken met het onderwerp van deze les. Door de connectie tussen deze en de vorige lessen duidelijk te maken kunnen de leerlingen het denken en handelen van de mensen in deze gebeurtenissen hopelijk beter in de historische context plaatsen en er daardoor betekenis aan geven.[[16]](#footnote-16)

De docent geeft een korte introductie op het onderwerp van de les. Hierin wordt kort vertelt waar de Investituurstrijd over ging (waarbij ook het begrip investituur wordt uitgelegd), wie de betrokken personen waren en wat hun belangen waren. Vervolgens vertelt de docent dat de Investituurstrijd afliep met het Concordaat van Worms, waar een compromis werd gesloten tussen de koning en de paus. Uiteindelijk maakt de docent de koppeling naar de opdracht. Hij herinnert de leerlingen eraan dat de geschiedenis bestaat uit beelden die worden onderbouwd met op bewijs gebaseerde argumenten en verteld daarna dat er onder historici discussie bestaat over wie de Investituurstrijd heeft gewonnen. Leerlingen zijn niet van nature bezig met complexe componenten van historisch denken, daarom probeert de docent zijn leerlingen alvast in de juiste denkhouding te krijgen.[[17]](#footnote-17)

De opdracht bestaat uit twee delen. Op het voorblad staat de hoofdvraag die de leerlingen moeten beantwoorden, daaronder staan drie deelvragen die de leerlingen kunnen gebruiken bij het beantwoorden van de hoofdvraag. Verder staan er een aantal hulpvragen geformuleerd die de leerlingen per bron kunnen beantwoorden, deze zijn niet verplicht, maar dienen als *scaffolds*. Deze vragen zijn aan de opdracht toegevoegd omdat sommige leerlingen nog niet uit zichzelf volgens de regels van het historisch redeneren met bronnen opgaan.[[18]](#footnote-18)

Na het opdrachtenblad volgen de bronnen. Tijdens deze opdracht krijgen de leerlingen bronnen uit het eerste temporele kader te lezen. Dat wil zeggen: bronnen van mensen uit de tijd van de Investituurstrijd. Deze primaire bronnen representeren het perspectief van degene door wie, of in opdracht van wie de bron is geschreven.[[19]](#footnote-19) De bronnen die in de opdracht zijn toegevoegd representeren de perspectieven van de twee belangrijkste actoren in de Investituurstrijd: de koning en de paus. De eerste twee bronnen zijn geschreven door paus Gregorius VII. Het gaat hier om het Dictatus Papae en het decreet waarin de lekeninvestituur wordt verboden. Deze bronnen laten goed zien wat de doelen van de paus waren tijdens de Investituurstrijd.

Hierna volgen een aantal bronnen die het standpunt van de koning/keizer verhelderen. Deze bestaan uit een afbeelding uit het handschrift van de monnik Liuthar die rond het jaar 1000 is gemaakt in opdracht van keizer Otto III. Deze afbeelding stamt niet precies uit de tijd van de Investituurstrijd, maar laat wel goed zien dat de koningen en keizers van het Heilig Roomse Rijk vonden dat zij recht hadden op de geestelijke macht in hun rijk. Onder deze bron vinden de leerlingen een bron waarin de acties van de paus worden veroordeeld door een geestelijke die aan de kant van Hendrik IV stond.

Na deze vier bronnen die de standpunten van de paus en keizer representeren volgt een pagina met daarop een vertaling van het Concordaat van Worms. De vertaling is bijna volledig en bevat wat hulp voor de leerlingen, zo worden sommige lastige woorden en begrippen uitgelegd. Hieronder staat een versimpelde versie. Deze bevat alleen de belangrijkste informatie en is geschreven in simpel Nederlands. De minder sterke leerlingen kunnen zo gebruik maken van deze bron, terwijl de sterkere leerlingen hun antwoord kunnen ondersteunen met behulp van de ingewikkeldere tekst. Dit is een aanpassing die gemaakt is nadat collega’s van de geschiedenissectie als feedback gaven dat deze bron eigenlijk te lastig was voor leerlingen van Atheneum vier. Zonder het Concordaat van Worms kan de historische vraag echter niet beantwoord worden. De leerlingen kunnen in deze bron namelijk lezen hoe het conflict tussen de paus en keizer wordt opgelost. Door deze bron te combineren met de informatie uit de vorige bronnen kunnen ze argumenten bedenken voor hun antwoord.

De leerlingen zijn tijdens de opdracht zelfstandig bezig. Ze mogen wel overleggen tijdens het analyseren van de bronnen en het schrijven van hun stuk, maar het is wel de bedoeling dat ze individuele verslagen schrijven. De onderwijskundige functie van dit deel van de opdracht is dat leerlingen leren hoe het is om zelf, door op een kritische manier zelf perspectief te nemen op een historisch object, onderdeel te zijn van het doorgaande proces van historisch betekenisgeving.[[20]](#footnote-20)

De docent loopt tijdens de opdracht door de klas en helpt leerlingen die daar behoefte aan hebben. Leerlingen die klaar zijn met de opdracht geven dit aan bij de docent en gaan aan het werk met een aantal opdrachten uit het werkboek tot de docent bij ze langs komt. De docent bespreekt de opdracht vervolgens aan de hand van een rubric individueel met de leerlingen (de rubric is te vinden in bijlage 2). Het voordeel van een rubric is dat studenten een goed beeld krijgen van wat de verwachtingen van de docent zijn en hoe ze deze moeten bereiken. Daarnaast scheelt het tijd tijdens het bespreken van de opdracht, hoe specifieker de rubric, hoe minder de docent genoodzaakt is om spontane geschreven feedback te geven bij het werk van de leerlingen. Met een rubric ontvangen leerlingen voor een relatief kleine tijdsinvestering van de docent toch informatieve feedback. Daarnaast kan een analyse van de resultaten uit de rubric een goed overzicht geven van het leren van de leerlingen en kunnen docent en leerlingen de voortgang van leerlingen gemakkelijk bijhouden. De rubric is ontworpen aan de hand van de leerdoelen van deze opdracht.[[21]](#footnote-21)

In de nabespreking staat de docent stil bij het feit dat de leerlingen in deze les eigenlijk zelf geschiedenis hebben geschreven. Hij voert een onderwijsleergesprek met de leerlingen over wat geschiedenis is, waarom er verschillende beelden kunnen ontstaan, hoe historici bronnen gebruiken en wat een goede historische argumentatie is. Hierbij worden de lesdoelen met de leerlingen besproken, waarna de les wordt afgesloten.

# 3. Evaluatie

De opdracht is op drie manieren geëvalueerd. Dit hoofdstuk is daarom ook verdeeld in drie paragrafen waarin het volgende wordt behandeld: de feedback van een observerende geschiedenisdocent en leerlingen, een analyse van de uitslagen van de rubric en een zelfreflectie van de uitvoerende docent(tevens onderzoeker). Eerst volgt hier echter een kort verslag van de les.

De les werd gegeven op maandag 24 juni tussen 12:00 en 12:50, dit is het vijfde uur, de les voor de pauze. Deze les was de een naar laatste les voor de toetsweek. De tijdsdruk was hoog, waardoor deze les noodgedwongen gegeven is zonder dat de docent een inleidende les had gegeven over de Investituurstrijd. De leerlingen werden hierdoor bijna meteen het diepe in gegooid.

De leerlingen hadden de laatste weken hard gewerkt en velen wilden nog goed hun best doen voor de toets om zo hun cijfer op te halen. Het was echter ook een erg warme dag en ons lokaal stond de hele dag in de volle zon. Er was hierdoor een groot verschil in de motivatie van de leerlingen. Vooral de leerlingen die normaal ook al weinig motivatie hebben voor het vak waren amper vooruit te branden. Hierdoor zijn drie eindproducten van leerlingen niet meegenomen in de evaluatie, deze waren namelijk zo minimaal dat ze niet als geldige eindproducten kunnen gelden.

## Feedback

De feedback van mijn begeleider was simpel en duidelijk: de leerlingen hadden tijdens deze les te weinig tijd om goed in het onderwerp te komen. Deze les had volgens mijn begeleider beter gewerkt als de leerlingen eerst een inleidende les over het onderwerp hadden gehad. De informatie die ze opdeden in deze inleidende les konden ze tijdens de les van de opdracht gebruiken als kader om de nieuwe informatie aan te koppelen. Dit was een duidelijk en goed punt. Sommige leerlingen vonden de opdracht moeilijk en haakten mede hierdoor af. Gelukkig kwam een groot deel van de leerlingen wel mee, toch hadden ook zij profijt gehad bij een inleidende les. Dit was ook te horen uit de opmerkingen van de leerlingen. Sommigen klaagden dat de opdracht te moeilijk was en anderen stelden erg veel vragen. Tijdens de les moest de docent ook meerdere vaktermen uitleggen.

## Analyse van de rubric

De meeste leerlingen hebben tijdens deze les gelukkig goed gewerkt en een eindproduct geschreven. Dit eindproduct heeft de docent samen met de leerlingen beoordeeld aan de hand van de rubric. Deze ingevulde rubric kregen de leerlingen hierna mee naar huis als een vorm van feedback. Tijdens het beoordelen heeft de docent bijgehouden hoeveel punten leerlingen scoorden op de verschillende onderdelen. In figuur 1 tot en met 6 zijn deze gegevens per onderdeel verwerkt. In totaal zijn er 14 eindproducten geanalyseerd.

figuur 1

Figuur 2

Figuur 3

Figuur 4

Figuur 5

Figuur 6

#### 1. Taal

Het eerste onderdeel van de rubric gaat over het taalgebruik van de leerlingen, de resultaten zijn te vinden in figuur 1. Op dit onderdeel werden de leerlingen beoordeeld op hun taalvaardigheid en op hun gebruik van vaktermen en begrippen. Het is voor deze opdracht van belang dat de leerlingen proberen in de vaktaal te schrijven en inhoudelijke concepten als ‘het primaat’, ‘wereldlijke en geestelijke macht’, ‘investituur’ of ‘benoeming van bisschoppen’ en ‘excommunicatie’ gebruiken. De meeste leerlingen formuleren hun antwoorden nog in een mix van DAT en CAT. Ze gebruiken wel vaktermen, maar er is veel dagelijks taalgebruik in hun zinnen terug te vinden. Dit is goed te zien uit dit voorbeeld van een antwoord op een vergelijkbare toetsvraag: ‘De keizer wilde bisschoppen inzetten als *leenmannen* omdat ze te vertrouwen waren en niemand het *grondgebied* *erfde* van de bisschop omdat hij geen vrouw en kinderen mocht hebben. De paus vond dit niet kunnen en wilde dat dit niet gebeurde.’[[22]](#footnote-22) Deze leerling maakt gebruik van vaktermen als ‘leenmannen’, ‘grondgebied’ en ‘erven’ (schuingedrukt), maar spreekt ook in dagelijkse taal (onderstreepte fragmenten). Om een stap verder te komen zou deze leerling het woord ‘wilde’ bijvoorbeeld kunnen vervangen door: ‘had er belang bij om’. Er was maar één leerling die drie punten scoorden voor dit onderdeel. Over het algemeen spraken de leerlingen van iets dat mensen wilden en vonden in plaats van te schrijven over doelstellingen, afhankelijkheid, belangen en idealen. Door de leerlingen te wijzen op het belang van het gebruik van vaktaal kunnen docent en leerling samen bewust aan dit doel werken.[[23]](#footnote-23)

#### 2&3. Beschrijving van de doelen van de paus en de koning

Bij deze twee onderdelen werden de leerlingen beoordeeld op de manier waarop ze de bronnen gebruikten om de doelen en belangen van de paus en de koning in kaart te brengen. Om drie punten te krijgen moesten de leerlingen niet alleen goed met de bronnen om gaan, maar deze ook in de historische context plaatsen. Deze twee onderdelen testen dus meerdere onderdelen van historisch redeneren. Ze situeren een historisch object in de context, gebruiken vakinhoudelijke concepten en analyseren bronnen. Daarnaast bekijken ze het historisch object (de Investituurstrijd) door het perspectief van de paus. In hoeverre deze componenten van historisch redeneren terugkomen in de antwoorden van de leerlingen is te zien in de beoordeling van de rubric. Op deze twee onderdelen kregen de meeste leerlingen twee of drie punten. Vooral de leerlingen met drie punten maakten gebruik van veel van de eerder genoemde componenten van historisch redeneren. Er waren echter ook twee leerlingen die op beide onderdelen nul punten scoorden. Zei hadden in hun eindproduct de doelstellingen van de paus en de koning helemaal niet genoemd en waren meteen doorgegaan naar de beschrijving van de uitkomst van het conflict. Zij misten hierdoor een deel van het doel van de opdracht, namelijk de Investituurstrijd bekijken vanuit een meerdere perspectieven.

#### 4. Beschrijving van het Concordaat van Worms

Bij dit onderdeel wordt ongeveer hetzelfde beoordeeld als in de voorgaande twee onderdelen. De leerlingen worden geacht om het Concordaat van Worms te beschrijven aan de hand van de aangeleverde bronnen. Om niveau drie te bereiken moeten de leerlingen de uitkomst van het Concordaat echter ook in de historische context plaatsten en daardoor het belang van de uitkomst aangeven. Een aantal leerlingen deed dit, zij gaven bijvoorbeeld aan dat deze uitkomst de macht van de koning verkleinde doordat hij niet meer naar believen bisschoppen op gunstige posities kon benoemen, waardoor het voor de koning moeilijke werd om centralisatie door te voeren in het Heilig Roomse Rijk. De meeste leerlingen gaven echter een weergave van de belangrijkste uitkomsten van het Concordaat, zonder te vermelden wat het belang van deze uitkomsten was. Dit deden sommigen overigens wel bij hun argumentatie.

#### 5. Argumentatie voor het antwoord op de hoofdvraag

Dit was het belangrijkste en grootste onderdeel van de opdracht, ook al hield het sterk verband met de eerdere drie onderdelen. De leerlingen konden hun argument het best maken door de doelstellingen en de uitkomsten van het concordaat te vergelijken. De meesten deden dit en maakten hierbij goed gebruik van de bronnen. Om een goed antwoord op de vraag te geven (minstens 2 punten) moesten de leerlingen echter wel onderscheid maken in het belang van de bereikte of niet bereikte doelen. Om drie punten te scoren moesten de leerlingen veel historische vaardigheden gebruiken en bij argumenten onderscheid maken in het belang van de bereikte of niet bereikte doelen, ze in de historische context plaatsen en het historisch belang aan tonen. Desondanks waren er vier leerlingen die deze score ontvingen. Vier anderen scoorden een vier, wat toch inhoud dat ze de bronnen goed geanalyseerd hadden, geldige argumenten hadden bedacht voor een stelling, historische processen beschreven en onderscheid maakten tussen het belang van verschillende historische ontwikkelingen.

#### 6. Conclusie

Veel leerlingen schreven geen conclusie, of deden dit onderdeel af met één concluderende zin. Het was duidelijk dat de leerlingen het niet gewend waren om een opdracht in een dergelijke vorm te schrijven. De conclusie was niet genoemd als onderdeel in de opdracht, waardoor veel leerlingen er ook geen schreven. De meeste leerlingen die wel punten kregen voor dit onderdeel gaven aan het eind van hun argumentatie kort antwoord op de hoofdvraag, zonder dat dit een apart onderdeel van hun tekst was. Er waren slechts drie leerlingen die in hun conclusie verwezen naar het historisch belang van de uitkomst van de Investituurstrijd.

## Zelfreflectie

De meeste leerlingen maakten de opdracht beter dan verwacht. Ze hadden deze les pas voor het eerst van het onderwerp gehoord en werden meteen in het diepe gegooid, toch scoorden velen relatief hoog in de rubric. Deze leerlingen leken te zijn gegrepen door de uitdagende opdracht en vonden het interessant om zelf primaire bronnen te kunnen analyseren. Toch waren er ook een aantal leerlingen die afhaakten door het (te) hoge niveau van de les. Als deze les nogmaals gegeven wordt zal er eerst en inleidende les aan vooraf moeten gaan.

Daarnaast moeten er een paar kleine aanpassingen aan de opdracht worden gemaakt. Ten eerste zou de docent onder de hoofdvraag een aantal deelvragen kunnen formuleren en daarbij duidelijk aangeven, dat een conclusie een vereiste is voor een dergelijk stuk. Daarnaast is het wellicht een goed idee om de leerlingen de teksten eerst te laten lezen, om vervolgens de moeilijke woorden en vaktermen klassikaal te beantwoorden. Tijdens de les werden er namelijk veel vragen gesteld over woorden als ‘primaat’, ‘universeel’ en ‘insignia’.

Verder is het een goed idee om de leerlingen na het maken van de opdracht de rubric zelf, of voor elkaar, in te laten vullen. Zo krijgen de leerlingen een beter inzicht in de beoordelingscriteria van de docent en kunnen ze de feedback gebruiken om hun producten aan te passen voor ze het laten controleren door de docent.[[24]](#footnote-24)

Uiteindelijk was het tijdens deze les wel te zien dat de leerlingen een beter begrip kregen van de werking van de geschiedenis. Na de vraag van J. over welk antwoord hij moest leren voor de toets (zie intro), ontstond er een klassendiscussie. De docent legde nogmaals aan de leerlingen uit dat het bij deze opdracht draaide om de argumentatie op basis van bronnen, net als bij ‘echte’ geschiedschrijving. De docent legde vervolgens uit dat de leerlingen nu zelf aan de slag waren geweest met het creëren van beelden over de geschiedenis. Op de toets moesten de leerlingen bij een aantal bronnen aangeven of de paus of de keizer deze als argument voor zijn doelen zou kunnen gebruiken. Dit ging redelijk goed, een aantal voorbeelden zijn toegevoegd in bijlage 4.

# Conclusie

De opdracht heeft veel leerlingen, zoals te zien aan de beoordelingen in de rubric, in aanraking gebracht met historisch redeneren. Niet alle leerlingen deden dit even goed, maar op de onderdelen waar voornamelijk werd getoetst op historisch redeneren (2 t/m 5), werd gemiddeld twee (1,96) punten gescoord. Om twee punten te scoren moesten de leerlingen al bezig zijn met historisch redeneren, maar om drie punten te scoren moesten ze gebruik maken van complexere vormen. Deze laatste score werd negentien keer behaald in onderdeel 2 t/m 5. In de nabespreking bleek ook dat een aantal leerlingen richting de derde houding van Havekes waren opgeschoven.[[25]](#footnote-25) Om de leerlingen van a4-1 een multiperspectief inzicht te geven in de werking van de geschiedschrijving aan de hand van de Investituurstrijd moet een ontwerp de volgende kenmerken hebben: leerlingen moeten zelf bronnen van verschillende actoren van de Investituurstrijd analyseren, leerlingen moeten deze bronnen gebruiken om zelf een standpunt over dit onderwerp in te nemen, leerlingen moeten daarbij gestimuleerd worden verschillende componenten van historisch redeneren te gebruiken.

## Kritische reflectie

Dit onderzoek is helaas niet volledig volgens plan verlopen. Door tijdsgebrek is er voor gekozen om een deel van de analyse (de analyse van de antwoorden van leerlingen op vergelijkbare toetsvragen) weg te laten. Dit onderdeel bleek te tijdrovend, maar had wel degelijk bij kunnen dragen aan de conclusies van dit onderzoek, die nu niet erg sterk overkomen.

Daarnaast was het nuttig geweest om de antwoorden van de leerlingen toe te voegen aan het verslag. Helaas was de docent tijdens de les teveel bezig met lesgeven en is hij vergeten om foto’s van de antwoorden te maken. De antwoorden zelf hadden geanalyseerd kunnen worden en veel bij kunnen dragen aan de analyse van de uitslagen van de rubric. De opdracht en de rubric zelf hebben echter wel goed gewerkt, de leerlingen waren aantoonbaar bezig met historisch redeneren en hielden zich aan de hand van de drie temporele kaders van Wansink bezig met verschillende perspectieven, inclusief die van henzelf en hun klasgenoten.

Het grootste kritiekpunt op deze opdracht is het gebrek aan tijd. De opdracht had moeten worden uitgevoerd als een lessenserie. Op deze manier was de opdracht beter te doen geweest voor de leerlingen en had de docent meer tijd gehad om in te gaan op de drie kaders van Wansink en andere onderdelen van de opdracht.

# Literatuurlijst

* Allen, Deborah, and Kimberly Tanner, ‘Rubrics: Tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners’, in: *Life Sciences Education* 5 (2006) 197-203
* Andrade, Heidi Goodrich, ‘Teaching with rubrics: The Good, the Bad and the Ugly’, in: *College Teaching 53* (2005) 1, 27-31
* Boxtel, Carla van, en Janet van Drie, ‘Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it?’, in: *Teaching History* 150 (2013) 44-52
* Geugten, Tom van der, Dik Verkuil (red.), *Geschiedeniswerkplaats Tweede Fase VWO Handboek historisch overzicht,* (Groningen 2012)
* Havekes, Harry, Arnoud Aardema en Jan de Vries, ‘Active Historical Thinking: designing learning activities to stimulate domain-specific thinking’, in: *Teaching History* 139 (2010) 52-59
* Havekes, Harry, ‘Hoe leren leerlingen geschiedenis?’, in: *Kleio* (2017) 2, 42-43
* Hicks, Sandy B., ‘The investiture controversy of the Middle Ages, 1075-1122: Agreement and Disagreement Among Historians’, in: *Journal of law and state* 15 (1973) 5-20
* Leeuw, Bart van der, Maaike Hajer, Roos Scharten en Bert de Vos, *Brochure*: *Werken aan vaktaal bij mens- en maatschappijvakken* (SLO 2013)
* Mesquita, Bruce Bueno de, ‘Popes, Kings, and Endogenous Institutions: The Concordat of Worms and the Origins of Sovereignty’, in: *International Studies Review*, 2 (2000) 2, 93-118
* Phan, Peter C., ‘A new Christianity, but what kind?’, in: *Mission Studies* 22 (2005) 1, 59-84
* Reith, Dirk, Patristisch verleden in een middeleeuwse pennenstrijd. Het gebruik van de kerkvaders als autoriteit voor polemische doeleinden tijdens de Investituurstrijd (scriptie geschiedenis, Radboud Universiteit Nijmegen 2017)
* Robinson, I.S., *Authority and resistance in the investiture contest. The polemical literature of the Late Eleventh Century* (Manchester/New York 1978)
* Wansink, Bjorn, Sanne Akkerman, Itzél Zuiker en Theo Wubbels, ‘Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality, Theory & Research in Social Education,’ in: *Theory & Research in Social Education,* 00 (2018) 1-33

# Bijlagen

## Bijlage 1: de opdracht

Opdracht: de Investituurstrijd

In de geschiedschrijving is er een discussie over wie de Investituurstrijd uiteindelijk heeft gewonnen. In deze opdracht gaan jullie zelf en antwoord op deze vraag zoeken. Dit doen jullie aan de hand van een hoofdvraag en een aantal bronnen. Per bron zijn er daarnaast een aantal hulpvragen geformuleerd.

Hoofdvraag: Wie heeft de Investituurstrijd gewonnen?

Denk hierbij aan:

* Wat waren de doelstellingen van de paus?
* Wat waren de doelstellingen van de koning?
* Hoe eindigde de strijd?

Hulpvragen per bron:

* Wie heeft de tekst geschreven?
* Met welk doel is de tekst geschreven?
* Wie is volgens deze tekst de belangrijkste leider in de christelijke wereld?
* Wie is volgens deze tekst verantwoordelijk voor het aanstellen van bisschoppen?

Bronnen van de Paus

**Bron 1: Dictatus Papae (1075) – pauselijke bul van Gregorius VII**

**Over de bul**  
In de pauselijke bul *Dictatus Papae* legde paus Gregorius VII (ca.1023-1085) in 27 artikelen het pauselijke primaat vast. De bul is geschreven in 1075 of daarna. De paus claimt met dit document veel werelds gezag. De bul *Dictatus Papae* vormde dan ook een belangrijke oorzaak van de [Investituurstrijd](https://historiek.net/investituurstrijd-concordaat-van-worms/70983/) (tot 1122).

*Dictatus Papae* stelde de paus bóven de wereldlijke heersers, onder wie ook de keizer(s) van het Heilige Roomse Rijk. Deze kon voortaan door de paus geëxcommuniceerd worden.

**Tekst van de Dictatus Papae[[26]](#footnote-26)**

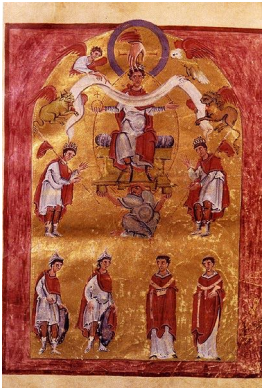
De Paus heeft gezegd:

**1.** Dat de Kerk van Rome door de Heer zelf gegrondvest is.  
**2.** Dat alleen de Romeinse Pontifex met recht ‘universeel’ genoemd wordt.  
**3.** Dat hij alleen bisschoppen kan ontslaan en weer kan aannemen.  
4. Dat zijn gezant tijdens een concilie voorrang heeft op alle bisschoppen heeft, ook wanneer hij een lagere wijdingsgraad heeft en dat hij ten opzichte van hen het recht van ontslag heeft.  
5. Dat de paus afwezigen kan afzetten.  
6. Dat wij met door hem geëxcommuniceerden onder andere niet in één huis mogen verblijven.  
7. Dat het alleen hem toegestaan is om, volgens de noden van de tijd, nieuwe wetten uit te vaardigen, congregaties samen te voegen, een sticht tot abdij te verheffen of omgekeerd, een welvarende bisdom te splitsen of arme bisdommen samen te voegen.  
**8.** Dat hij alleen gerechtigd is de keizerlijke insignia te dragen.  
**9.** Dat alle vorsten enkel de voeten van de paus kussen.  
10. Dat in de kerken alleen zijn naam genoemd wordt.  
11. Dat dit de enige naam in de wereld is.  
**12.** Dat het hem is toegestaan keizers af te zetten.  
**13.** Dat het hem is toegestaan, bij dringende noodzaak, bisschoppen van de ene zetel naar de andere over te plaatsen.  
14. Dat hij naar believen geestelijken uit ieder diocees kan wijden.  
15. Dat door hem gewijde priesters, voorgaan op andere geestelijken, maar dat zij van andere bisschoppen geen hogere wijdingen mogen ontvangen.  
**16.** Dat zonder zijn last geen synode universeel genoemd kan worden.  
**17.** Dat geen [canon](https://historiek.net/canon-van-nederland-50-vensters/) of geen boek canoniek genoemd kan worden zonder zijn toestemming.  
**18.** Dat geen vonnis dat door hem is uitgesproken door iemand anders kan worden herroepen en hijzelf de enige is die een vonnis kan herroepen.  
**19.** Dat hij door niemand berecht mag worden.  
20. Dat niemand het waagt om iemand te veroordelen die de Heilige Stoel te hulp roept.  
21. Dat aan die laatste alle belangrijke zaken in andere kerken moeten worden overgelaten.  
22. Dat de Kerk van Rome nimmer heeft gedwaald, en naar getuigenis van de Heilige Schrift, ook nooit dwalen zal.  
23. Dat de Romeinse Pontifex, indien kerkrechtelijk gewijd, door de verdiensten van Sint Petrus heilig zal worden, waarvan Sint Ennodius, bisschop van Pavia, getuigt en zoals is vastgelegd in de decreten van Sint Symmachus de paus.  
24. Dat op zijn bevel, of met zijn toestemming, het ondergeschikten is toegestaan beschuldigingen te uiten.  
**25.** Dat hij zonder synode bisschoppen kan ontslaan of herbenoemen.  
**26.** Dat hij die zich niet in overeenstemming met de Kerk van Rome bevindt, zich niet katholiek kan noemen.  
**27.** Dat hij gelovigen kan ontslaan van hun eed aan slechte mensen.

**BRON 2: Verbod lekeninvestituur**

In 1073 vaardigde paus Gregorius VII een decreet uit waarin hij de lekeninvestituur verbood. De tekst van dit decreet is verloren gegaan, hieronder volgt een hernieuwing van dit verbod in 1078:

"Aangezien wij hebben gemerkt dat, tegen de bevelen van de heilige vaders in, de investituur met kerken in veel plaatsen door leken plaatsvindt en dat hierdoor veel beroering in de Kerk ontstaat, waardoor de Christelijke godsdienst in aanzien achteruitgaat, geven wij het bevel dat geen enkel lid van de geestelijkheid de investituur met een bisdom, een abdij of een kerk zal ontvangen uit handen van een keizer of een koning of welke andere leek dan ook, hetzij man hetzij vrouw. Als hij van plan is dit toch te doen, laat hij dan weten dat een dergelijke investituur op grond van het pauselijk gezag volstrekt ongeldig is en dat hijzelf door excommunicatie getroffen zal zijn tot een passende boetedoening zal zijn volbracht."

**Bronnen voor de keizer**

BRON 3: 'Liuthar-Evangeliar'[[27]](#footnote-27)

Het 'Liuthar-Evangeliar' is een handschrift, toegeschreven aan de monnik Liuthar, dat rond het jaar 1000 in het klooster Reichenau gemaakt is in opdracht van keizer Otto III. Hiernaast staat een afbeelding uit dit handschrift, met Otto III (983-1002) op zijn troon. Om hem heen staan de symbolen van de vier evangelisten (Mattheus als mens, Marcus als leeuw, Lucas als os en Johannes als adelaar). Aan weerszijden staan zijn vader (Otto II) en zijn grootvader (Otto I).

BRON 4: Een tekst geschreven door een lid van de hofhouding van Aartsbisschop Wilbert van Ravenna, die aan de kant van de koning stond. [[28]](#footnote-28)

Het grootste misdrijf dat paus Gregorius volgens deze persoon had gepleegd was het excommuniceren (uit de kerk zetten) van koning Henrik IV. Hieronder beschrijft hij de gevolgen van deze actie:

‘Als Hildebrand (Gregorius VII) niets anders had gedaan dat het waard was om te bekritiseren, dan nog was deze actie zo slecht dat hij alleen hiervoor al veroordeeld zou moeten worden. Tot nu toe waren vazallen aan hun heer verbonden door hun eed; ze waren geschokt als hun heer wat werd aangedaan en namen wraak, ze beschermden zijn macht, verdedigden zijn waardigheid … en het leek even erg als heiligschennis om tegen hem in opstand te komen. Nu namen vazallen de wapens op tegen hun heer, kinderen komen in opstand tegen hun ouders, worden onderdanen tegen hun koningen opgezet, goed en kwaad worden met elkaar verward, de heiligheid van de eed wordt geschonden.

**Het concordaat van Worms**[[29]](#footnote-29)

“In naam van de heilige en onverdeelbare Drievuldigheid, ik, Hendrik (V), door de genade Gods keizer der Romeinen, verklaar hierbij uit liefde tot God, tot de H. Romeinse Kerk en tot paus Calixtus, en tot heil van mijn ziel, elke investituur met straf en ring (= benoeming tot bisschop) aan God over te laten, aan de heilige apostelen Petrus en Paulus en aan de heilige katholieke Kerk, en ik beloof dat de verkiezing en de wijding in alle kerken van het koninkrijk en het keizerrijk vrij zullen zijn. Ik geef aan de Heilige Roomse Kerk alle goederen en ‘regalia’ van de H. Petrus terug, die sedert het begin van dit conflict tot op heden werden toegeëigend (…) Telkens als de Heilige Roomse Kerk mijn hulp zal inroepen, zal ik trouw helpen en ik zal recht laten wedervaren over alles wat zijn aan mij overmaakt (…)”

“Ik, Calixtus, bisschop, dienaar der dienaren Gods, sta U toe, mijn lieve zoon Hendrik, door de genade Gods keizer der Romeinen, tegenwoordig te zijn bij de verkiezing van de bisschoppen en de abten binnen uw rijk en dit zonder simonie of geweldpleging. Indien er enige onenigheid ontstaat tussen de partijen (…) zult Gij uw toestemming geven en uw hulp aan de partij die het meest waardig is. Dat de verkozene uit uw handen de regalia krijgen (sic) zonder de enige dwang, door het overhandigen van de scepter (= benoeming tot bestuurder in dienst van de keizer) (…)”

**Ingekorte versie**[[30]](#footnote-30)

Ik, Hendrik, keizer door Gods genade …, verklaar hierbij uit liefde tot God en de Heilige Roomse Kerk, elke investituur met staf en ring over te laten aan de God en de Kerk …

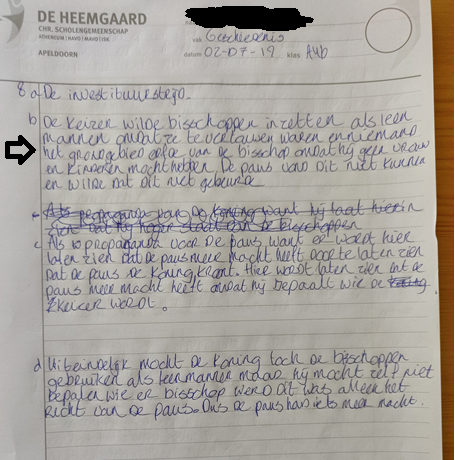
Ik, paus Calixtus, sta U, mijn lieve zoon Hendrik, toe aanwezig te zijn bij de verkiezing van bisschoppen en abten in uw rijk. Als er onenigheid ontstaat, is uw advies doorslaggevend. Daarna kan U, door de overhandiging van de scepter, de geestelijken in een wereldlijke functie benoemen.

Naar: Calixtus, De Monumenta Germaniae Historica, Constitutiones et Acta, I, 12de eeuw

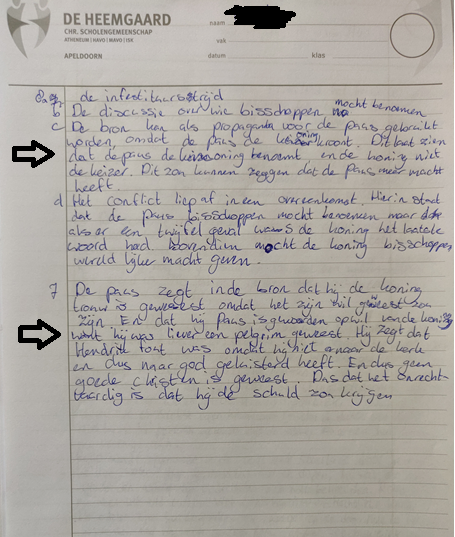
## Bijlage 2: Rubric bij opdracht investituurstrijd

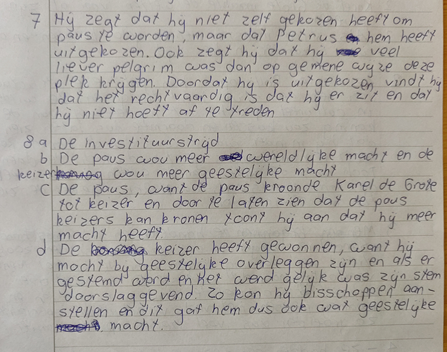
|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Taal | - | De leerling maakt gebruik van dagelijkse taalvaardigheid (DAT) en maakt geen of amper gebruik van vaktermen. | De leerling maakt gebruik van vaktermen en schrijft op een mengeling van DAT en CAT (Schools taalgebruik) niveau. | De leerling schrijft bijna geheel op CAT niveau. |
| Beschrijving van de doelen van de paus | Er is geen, of een incorrecte beschrijving van de doelen van de paus. | De leerling beschrijft de doelen van de paus op basis van het handboek, informatie uit de les en/of de bronnen, zonder expliciet te verwijzen naar de bronnen. | De leerling beschrijft de doelen van de paus op basis van het handboek, informatie uit de les en/of de bronnen. Hierbij verwijst de leerling ten minste één keer expliciet naar de bronnen. | De leerling beschrijft de doelen van de paus op basis van het handboek, informatie uit de les en de bronnen. Hierbij plaatst de leerling de bronnen in de historische context en verwijst de leerling ten minste twee keer expliciet naar de bronnen. |
| Beschrijving van de doelen van de koning | Er is geen, of een incorrecte beschrijving van de doelen van de koning. | De leerling beschrijft de doelen van de koning op basis van het handboek, informatie uit de les en/of de bronnen, zonder expliciet te verwijzen naar de bronnen. | De leerling beschrijft de doelen van de koning op basis van het handboek, informatie uit de les en/of de bronnen. Hierbij verwijst de leerling ten minste één keer expliciet naar de bronnen. | De leerling beschrijft de doelen van de koning op basis van het handboek, informatie uit de les en de bronnen. Hierbij plaatst de leerling de bronnen in de historische context en verwijst de leerling ten minste twee keer expliciet naar de bronnen. |
| Beschrijving van het Concordaat van Worms | Er is geen, of een incorrecte beschrijving van het Concordaat van Worms | De leerling beschrijft de uitkomst van het Concordaat van Worms op basis van het handboek, informatie uit de les en/of de bronnen, zonder expliciet te verwijzen naar de bronnen. | De leerling beschrijft de uitkomst van het Concordaat van Worms op basis van het handboek, informatie uit de les en/of de bronnen. Hierbij verwijst de leerling ten minste één keer expliciet naar de bronnen. | De leerling beschrijft de uitkomst van het Concordaat van Worms op basis van het handboek, informatie uit de les en de bronnen. Hierbij plaatst de leerling de bronnen in de historische context en verwijst de leerling ten minste twee keer expliciet naar de bronnen. De leerling verwijst naar het historische belang van de uitkomst van het Concordaat van Worms. |
| Argumentatie voor het antwoord op de hoofdvraag | Er is geen (geldige) argumentatie voor het antwoord op de hoofdvraag of de leerling verwijst niet naar de bronnen. | De leerling maakt in zijn argumentatie gebruik van ten minste twee vergelijkingen tussen de doelen van de paus en de koning en de uitkomst van het Concordaat van Worms, verwijst hierbij naar de bronnen, maar maakt geen onderscheid in het belang van de bereikte of niet bereikte doelen. | De leerling gebruikt de bronnen en verwijst hier expliciet naar om ten minste drie vergelijkingen tussen de doelen van de paus en de koning en de uitkomst van het Concordaat van Worms te maken. Uit de argumenten blijkt dat de leerling onderscheid maakt in het belang van bereikte of niet bereikte doelen. | De leerling gebruikt de bronnen en verwijst hier expliciet naar om ten minste vier vergelijkingen tussen de doelen van de paus en de koning en de uitkomst van het Concordaat van Worms te maken. Uit de argumenten blijkt dat de leerling onderscheid maakt in het belang van bereikte of niet bereikte doelen door ze in de historische context te plaatsen en het historisch belang aan te tonen. |
| Conclusie | Er is geen conclusie of de conclusie vloeit niet logisch voort uit de gegeven argumenten. | De leerling schrijft een conclusie die logisch voortvloeit uit de gegeven argumenten en een antwoord geeft op de hoofdvraag. | De leerling schrijft een conclusie die logisch voortvloeit uit de gegeven argumenten en een overtuigend antwoord geeft op de hoofdvraag. | De leerling schrijft een conclusie die logisch voortvloeit uit de gegeven argumenten en een overtuigend antwoord geeft op de hoofdvraag. De leerling verwijst in de conclusie kort naar de gegeven argumenten en het historische belang van de uitkomst. |

## Bijlage 3: Toets leerling



## Bijlage 3: Drie toetsen van leerlingen





1. Harry Havekes, ‘Hoe leren leerlingen geschiedenis?’, in: *Kleio* (2017) 2, 42-43. [↑](#footnote-ref-1)
2. Havekes, ‘Hoe leren leerlingen geschiedenis?’, 43; Harry Havekes, Arnoud Aardema en Jan de Vries, ‘Active Historical Thinking: designing learning activities to stimulate domain-specific thinking’, in: Teaching History 139 (2010) 52-59, aldaar: 53. [↑](#footnote-ref-2)
3. Bjorn Wansink, Sanne Akkerman, Itzél Zuiker en Theo Wubbels, ‘Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality, Theory & Research in Social Education,’ in: *Theory & Research in Social Education,* 00 (2018) 1-33; Havekes, ‘Hoe leren leerlingen geschiedenis?’, 43. [↑](#footnote-ref-3)
4. Havekes, ‘Hoe leren leerlingen geschiedenis?’, 43. [↑](#footnote-ref-4)
5. Wansink, Akkerman, Zuiker en Wubbels, ‘Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End?’ 4, 5; Havekes, ‘Hoe leren leerlingen geschiedenis?’, 43; Carla van Boxtel and Jannet van Drie, ‘Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it?’, in: *Teaching History* 150 (2013) 44-52, aldaar: 45. [↑](#footnote-ref-5)
6. Wansink, Akkerman, Zuiker en Wubbels, ‘Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End?’ 3. [↑](#footnote-ref-6)
7. Ibidem, 23. [↑](#footnote-ref-7)
8. Wansink, Akkerman, Zuiker en Wubbels, ‘Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End?’, 5; Havekes, ‘Hoe leren leerlingen geschiedenis?’, 43. [↑](#footnote-ref-8)
9. Van Boxtel en van Drie, ‘Historical reasoning in the classroom’, 44, 45; Wansink, Akkerman, Zuiker en Wubbels, ‘Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End?’, [↑](#footnote-ref-9)
10. Bart van der Leeuw, Maaike Hajer, Roos Scharten en Bert de Vos, *Brochure*: *Werken aan vaktaal bij mens- en maatschappijvakken* (SLO 2013) 7, 8. [↑](#footnote-ref-10)
11. Dirk Reith, Patristisch verleden in een middeleeuwse pennenstrijd. Het gebruik van de kerkvaders als autoriteit voor polemische doeleinden tijdens de Investituurstrijd (scriptie geschiedenis, Radboud Universiteit Nijmegen 2017) 2; Sandy B. Hicks, ‘The investiture controversy of the Middel Ages, 1075-1122: Agreement and Disagreement Among Historians’, in: *Journal of law and state* 15 (1973) 5-20, aldaar: 6. [↑](#footnote-ref-11)
12. Tom van der Geugten, Dik Verkuil, *Geschiedeniswerkplaats Tweede Fase VWO Handboek historisch overzicht,* (Groningen 2012) [↑](#footnote-ref-12)
13. I.S. Robinson, *Authority and resistance in the investiture contest. The polemical literature of the Late Eleventh Century,* (Manchester/New York 1978) 4, 6. [↑](#footnote-ref-13)
14. Robinson, *Authority and resistance in the investiture contest*, 3; Peter C. Phan, ‘a new Christianity, but what kind?’, in: Mission Studies 22 (2005) 1, 59-84, aldaar: 60, 61. [↑](#footnote-ref-14)
15. Robinson, *Authority and resistance in the investiture contest*, 7, 8; Dirk Reith, Patristisch verleden in een

    middeleeuwse pennenstrijd. 2, 3, 7.; Bruce Bueno de Mesquita, ‘Popes, Kings, and Endogenous Institutions: The Concordat of Worms and the Origins of Sovereignty’, in: *International Studies Review*, 2 (2000) 2, 93-118, aldaar: 97; Hicks, ‘The investiture controversy of the Middel Ages, 19, 20. [↑](#footnote-ref-15)
16. Havekes, ‘Hoe leren leerlingen geschiedenis?’, 42; Havekes, Aardema en de Vries, ‘Active Historical Thinking’, 54. [↑](#footnote-ref-16)
17. Havekes, Aardema en de Vries, ‘Active Historical Thinking’, 55, 57. [↑](#footnote-ref-17)
18. Ibidem, 55. [↑](#footnote-ref-18)
19. Wansink, Akkerman, Zuiker en Wubbels, ‘Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End?’, 3. [↑](#footnote-ref-19)
20. Wansink, Akkerman, Zuiker en Wubbels, ‘Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End?’, 5. [↑](#footnote-ref-20)
21. Deborah Allen and Kimberly Tanner, ‘Rubrics: Tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners’, in: *Life Sciences Education* 5 (2006) 197-203, aldaar: 197, 198, 203; Heidi Goodrich Andrade, ‘Teaching with rubrics: The Good, the Bad and the Ugly’, in: *College Teaching 53* (2005) 1, 27-31, aldaar: 27, 29. [↑](#footnote-ref-21)
22. Zie bijlage 3. [↑](#footnote-ref-22)
23. Leeuw, Hajer, Scharten en de Vos, *Werken aan vaktaal,* 13, 14, 15. [↑](#footnote-ref-23)
24. Andrade, ‘Teaching with rubrics: The Good, the Bad and the Ugly’, 29. [↑](#footnote-ref-24)
25. Zie pagina 5 en 6 van dit document. [↑](#footnote-ref-25)
26. *Dictatus Papae (1075) – pauselijke bul van Gregorius VII* (15 maart 2018) <https://histobron.nl/dictatus-papae-1075-bul-gregorius/> (23 juni 2019), gecontroleerd met: Ernest F. Henderson, *Select Historical Documents of the Middle Ages* (London 1910) 366-367. (versie 23 juni 2019), <https://sourcebooks.fordham.edu/source/g7-dictpap.asp> (24 juni 2019) [↑](#footnote-ref-26)
27. Wikipedia, ‘Liuthar Gospels’ (23 juni 2017) <https://en.wikipedia.org/wiki/Liuthar_Gospels> (24 juni 2019); Histoforum, *Toetsmateriaal* (g.d.) <http://histoforum.net/toetsmateriaaltijdvakken/Paus%20-%20Keizer.pdf> (24 juni 2019). [↑](#footnote-ref-27)
28. I.S. Robinson, Authority and resistance in the investiture contest. The polemical literature of the Late Eleventh Century, (Manchester/New York 1978) 6. [↑](#footnote-ref-28)
29. Benoit Desmaricaux, Wouter Obbers, Maarten Tweepenninckx, Jelle Vanbekbergen, Jochem Willems, De feiten voorbij. Bronnenomgang in de les geschiedenis. (Afstudeeronderzoek UC Leuven, 2016) 70 [↑](#footnote-ref-29)
30. Desmaricaux, Obbers, Tweepenninckx, Vanbekbergen, Willems, De feiten voorbij, 70. [↑](#footnote-ref-30)