

Geschiedenis als constructie van het verleden: werkvormen om het interpretatieve karakter van geschiedenis aan te leren

Lieke Pieters

4171942

Meesterproef vakdidactiek

Hanneke Tuithof

25 januari 2019

Inhoudsopgave

INHOUDSOPGAVE	2
INLEIDING	3
THEORETISCH KADER.....	4
ONDERZOEKSVRAAG	6
METHODE	6
INSTRUMENTEN	7
DE TWEE WERKVORMEN	8
METINGEN NA DE INTERVENTIE	9
DATA-ANALYSE	10
RESULTATEN	11
RESULTATEN VRAGENLIJST	11
RESULTATEN INTERVIEWS	12
CONCLUSIE	14
REFLECTIE	16
BIBLIOGRAFIE	19
VAKDIDACTISCHE ONTWIKKELING	20
BIJLAGE 1: VRAGENLIJST LEERLINGEN	23
BIJLAGE 2: WERKVORM WEIMARREPUBLIEK	24
BIJLAGE 3: WERKVORM ‘GOED’ OF ‘FOUT’ IN DE OORLOG	26
BIJLAGE 4: INTERVIEWVRAGEN	33
BIJLAGE 5: CODERING INTERVIEWS	34
CODEERSHEMA 2	35

Inleiding

Op een woensdagochtend behandelt de docente geschiedenis de oorzaken voor het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog met haar havo vijf klas. De leerlingen hebben zich in een eerdere werkvorm al voorbereid op dit onderwerp en de docente begint haar les dus door kort te herhalen welke oorzaken er allemaal zijn. Daarna stelt de docente de vraag welke oorzaak volgens hen het belangrijkste is voor het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog. De antwoorden van de leerlingen worden verzameld en naast elkaar besproken. Na afloop van het klassengesprek vraagt een leerling: ‘maar mevrouw, wat is volgens u dan de belangrijkste oorzaak?’ Andere leerlingen knikken instemmend mee met deze vraag. Als de docente daarop antwoordt dat zij het lastig vindt om deze vraag te beantwoorden, fronsen een aantal leerlingen hun wenkbrauwen. Dit is duidelijk niet het antwoord waarop zij hadden gehoopt.

Een dergelijke casus zal veel docenten geschiedenis bekend voorkomen. Docenten proberen leerlingen uit te dagen met vragen waarbij meerdere antwoorden goed zijn, maar dit leidt bij veel leerlingen tot frustraties, want wat is dan het goede antwoord. Andere leerlingen begrijpen wel dat er meerdere perspectieven bestaan en geschiedenis multi-interpretabel is, maar vinden het lastig om zich hier kritisch tot te verhouden en houden vast aan de expertise van het boek of van de docent. Ondanks deze frustraties is het belangrijk dat de docent leerlingen aanleert dat er in geschiedenis geen vaste en eenduidige antwoorden bestaan. Dit is omdat geschiedenis geen vaste kopie is van het verleden, maar een geconstrueerd narratief. Wanneer leerlingen zich dit realiseren, kunnen zij zich niet alleen kritisch verhouden tot het schoolvak geschiedenis, maar ook tot de samenleving in het geheel.

Het is om meerdere redenen belangrijk dat leerlingen het besef aanleren dat geschiedenis een constructie van het verleden is. Zo benoemt de Duitse historicus en cultuurwetenschapper Jörn Rüsen in zijn onderzoek naar het gebruik van geschiedenis in het dagelijkse leven dat het verleden in de eigen omgeving wordt gebruikt voor het heden en de toekomst. Dit noemt Rüsen het geschiedsbewustzijn.¹ Dit bewustzijn wordt volgens Rüsen bovendien buiten wetenschappelijke kringen gebruikt om een bepaalde geschiedcultuur te creëren, waarbij geschiedenis gebruikt wordt voor politieke doeleinden.² De geschiedcultuur kenmerkt zich door subjectiviteit.³ Dit ziet Rüsen gebeuren in culturele instellingen, zoals scholen.⁴ Naast Rüsen stellen ook Jan en Aleida Assmann dat culturele instellingen een bepaald verleden presenteren dat gebruikt wordt voor politieke doeleinden. Dit verleden wordt als een narratief verspreid via de media en wordt daardoor opgenomen in de culturele

¹ Jörn Rüsen, *Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden* (1994 Keulen) 215.

² *Ibidem*, 211.

³ *Ibidem*, 212.

⁴ *Ibidem*, 213.

herinnering.⁵ Het is belangrijk dat leerlingen zich hiervan bewust zijn, omdat zij zich dan kritisch leren verhouden tot het schoolvak geschiedenis, maar ook hoe de samenleving zich met het verleden verhoudt.

Dit besef is de afgelopen tijd ook doorgedrongen bij het college voor toetsen en examens. Sinds de introductie van het nieuwe examenprogramma voor havo en vwo, waarin de oriëntatiekennis van de tien tijdvakken en de historische contexten in samenhang met het historisch denken en redeneren wordt bevraagd, is in de eindtermen van domein A opgenomen dat de examenkandidaten het besef moeten hebben dat geschiedenis een constructie is. Zo wordt er van de eindexamenkandidaten verwacht dat ze kunnen 'uitleggen dat elke ordening van tijd een interpretatie is' en 'dat elke ordening van continuïteit en verandering een interpretatie is.' Verder wordt er verwacht dat de eindexamenkandidaten rekening kunnen houden 'met het gegeven dat elke ordening van causaliteit een interpretatie is' en dat ze kunnen uitleggen 'aan de hand van concrete voorbeelden of broninterpretaties dat geschiedverhalen een constructie zijn van het verleden.'⁶ Het wordt dus niet alleen van examenkandidaten verwacht dat ze hun kennis kunnen toepassen met behulp van historische vaardigheden, maar ook dat zij hier kritisch op kunnen reflecteren en dat zij het inzicht hebben dat geschiedenis een geconstrueerd narratief van het verleden is en daardoor verschillend is van het verleden zelf.

Theoretisch kader

Om te onderzoeken hoe leerlingen omgaan met de vaardigheid dat geschiedenis als een constructie beschouwd, kan er gekeken worden naar de epistemologische houdingen die leerlingen innemen. Er zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd waarin is gekeken naar de houdingen die leerlingen aan kunnen nemen.⁷ Maggioni heeft deze epistemologische houdingen in haar onderzoek vertaald naar het schoolvak geschiedenis. Zij maakt onderscheid in drie verschillende epistemologische houdingen, namelijk de kopieerhouding, de leenhouding en de kritische houding.⁸ Leerlingen die ten eerste een kopieerhouding aannemen, herkennen geen verschil tussen geschiedenis en het verleden en geloven daardoor dat geschiedenis een kopie van het verleden is.⁹ Ten tweede kenmerkt de leenhouding zich door

⁵ Aleida Assmann, 'Transformations between History and Memory' *Social Research* (2008) 1. 49-72, aldaar 56.

⁶ College voor toetsen en examens, 'Geschiedenis havo: syllabus centraal examen 2019' (2017) 12, 13 en College voor toetsen en examens, 'Geschiedenis vwo: syllabus centraal examen 2019' (2017) 12, 13.

⁷ Zie bijvoorbeeld King, Kitchener, *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults* (San Francisco 1994) en Kuhn, Weinstock, 'What is epistemological thinking and why does it matter?' in: Hofer, Pintrich (eds.) *Personal Epistemology The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (2002) 121-144.

⁸ Liliana Maggioni, Bruce VanSledright, Patricia A. Alexander, 'Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history' *The journal of experimental education*' (2009) 3. 194, 195.

⁹ Ibidem, 194.

leerlingen die geschiedenis zien als een interpretatie van het verleden. Deze leerlingen selecteren voor het construeren van deze interpretatie echter alleen informatie die de eigen interpretatie onderbouwt, terwijl andere informatie wordt weggelaten.¹⁰ Ten derde kenmerkt de kritische houding zich door een invalshoek waarbij geschiedenis wordt gezien als interpretatie, die echter door middel van historisch redeneren zorgvuldig geconstrueerd kan worden.¹¹

Harry Havekes gebruikt deze drie houdingen in zijn onderzoek om de werking van activerende didactiek te toetsen. Hij stelt dat de meeste leerlingen op de middelbare school een eerste of tweede epistemologische houding zullen hebben.¹² Desondanks vindt hij het belangrijk dat leerlingen tijdens de geschiedenisles in de richting van de derde houding bewogen worden, zodat zij met een kritische blik naar geschiedenis leren kijken.¹³ Havekes concludeert in zijn onderzoek naar activerende didactiek dat een verschuiving mogelijk is wanneer er werkvormen worden gecreëerd waarin cognitieve wrijving gevormd wordt, waarin een beargumenteerde onderbouwing wordt gestimuleerd en er een uitdagend leerklimaat wordt gecreëerd.¹⁴ Met deze methoden moeten de problemen waar leerlingen bij geschiedenis moeite mee hebben en ze ervan weerhoudt om een kritische epistemologische houding in te nemen, voorkomen worden.¹⁵

In dit onderzoek zal aangesloten worden op eerder uitgevoerde studies naar de epistemologische houdingen van leerlingen voor het vak geschiedenis en de didactiek die essentieel is om leerlingen in de richting van een kritische houding te bewegen. Anders dan reeds uitgevoerd onderzoek, zal in deze meesterproef bekeken worden of werkvormen met activerende didactiek ook daadwerkelijk een verschuiving in de epistemologische houdingen teweeg brengt. Bovendien is er in eerdere onderzoeken vooral gekeken naar de vaardigheid van leerlingen om de historische kennis en historische vaardigheden met elkaar te verbinden.¹⁶ Aangezien dit een enorme overkoepelende vaardigheid is, zal in deze meesterproef slechts ingezoomd worden op de vaardigheid van leerlingen om geschiedenis als constructie te kunnen

¹⁰ Ibidem 194.

¹¹ Ibidem, 195.

¹² Harry Havekes, 'Hoe leren leerlingen geschiedenis' *Kleio* (2017) 2. 43.

¹³ Ibidem, 43.

¹⁴ Harry Havekes, 'Onderwijs dat leerlingen historisch laat denken: Ontwerpprincipes voor het geschiedenisonderwijs' *Kleio* (2017) 5. 56.

¹⁵ De problemen zijn dat leerlingen het moeilijk vinden om de vaktaal te gebruiken, dat ze het lastig te leggen om grotere relaties te leggen en dat leerlingen er moeite mee hebben dat geschiedenis een ill-structured vak is. Zie: Harry Havekes, 'Kritische houding bij leerlingen stimuleren: onderzoek naar werkvorm Welk-Woord-Weg' *Kleio* (2017) 3. 61-62 en Harry Havekes, 'De docent maakt het verschil: Omgaan met uitdagingen van de nabespreking' *Kleio* (2017) 4. 35.

¹⁶ Zie bijvoorbeeld: Harry Havekes, Carla van Boxtel, Peter-Arno Coppen, Luttenberg, 'Stimulating historical thinking in a collaborative learning task: an analysis of student talk and written answers' *International Journal of Historical Learning Teaching and Research* (2016) 2. 106-126, Carla van Boxtel en Jannet van Drie, 'Engaging Students in Historical Reasoning: The need for dialogic history education' in: M. Carretero (eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (2017) 573-589.

zien. De meerwaarde om dit onderzoek te richten op dit aspect, is dat deze vaardigheid veel zegt over de perceptie van leerlingen op het schoolvak geschiedenis en geschiedwetenschap en dus hoe een leerling omgaat met de kennis en vaardigheden die bij geschiedenis horen.

Onderzoeksvraag

In deze meesterproef zal er dus gekeken worden of werkvormen die ingaan op geschiedenis als constructie van het verleden een verandering in de epistemologische houdingen van leerlingen teweeg kan brengen. De onderzoeksvraag die daarbij centraal staat is: ‘welke werkvormen stimuleren een kritische epistemologische houding bij leerlingen tegenover het vak geschiedenis?’ Vanuit het uitgevoerde literatuuronderzoek wordt de hypothese opgemaakt dat het inzetten van activerende werkvormen met evaluatieve vragen, die op meerdere manieren beantwoord kunnen worden, zorgen voor de ontwikkeling van een kritische epistemologische houding. Deze hypothese zal in dit onderzoek getoetst worden.

Het is om meerdere redenen relevant om hiernaar te kijken. In de eerste plaats is dit onderzoek relevant, omdat er van leerlingen wordt verwacht dat zij geschiedenis als een constructie van het verleden kunnen beschouwen. In de tweede plaats kan onderzoek naar werkvormen die een ontwikkeling van een kritische epistemologische houding ondersteunen, bijdragen aan de ontwikkeling van werkvormen die leerlingen uitdagen in hogere denkorden met geschiedenis aan de slag te gaan.

Methode

Voor het uitvoeren van het onderzoek is een havo 5 klas met in totaal 21 leerlingen als onderzoeksgroep genomen. Er is bewust gekozen voor een eindexamenklas, omdat de vaardigheid om geschiedenis als constructie te kunnen zien zoveel van het abstracte vermogen van leerlingen vraagt dat dit in eerdere laarjagen niet te verwachten is. Bovendien is dit van bijna wetenschappelijk niveau en het zou daarom misschien nog beter zijn geweest als het onderzoek in een 6-vwo klas zou zijn afgenomen. Dit was echter niet mogelijk, omdat de onderzoeker daar geen les aan geeft. De onderzoeksgroep is dus ook vanuit een praktisch oogpunt gekozen. Tijdens het onderzoek was de klas inhoudelijk bezig met de historische context Duitsland van 1870 tot 1945 en tegelijkertijd met tijdvak 9. Het onderzoek is uitgevoerd gedurende een periode van vier weken, met daartussen een vakantie van twee weken. Om te meten of werkvormen een bepaalde uitwerking hebben op de epistemologische houding van leerlingen, is ervoor gekozen om een interveniërend onderzoek uit te voeren, waarbij de werkvormen de interventie vormen en met een vragenlijst de epistemologische houding van de leerlingen voor- en achteraf wordt bepaald.

Instrumenten

Voor het verzamelen van de data zijn verschillende instrumenten gebruikt. Ten eerste is er een nulmeting uitgevoerd om de epistemologische houding van de leerlingen te meten voor de intervisie met werkvormen. Deze nulmeting is nodig om het effect van de werkvormen te kunnen meten. De epistemologische houding van de leerlingen is in kaart gebracht door een bestaande vragenlijst, die in het onderzoek van Gerhard Stoel, Albert Logtenberg, Bjorn Wansink, Tim Huijgen, Carla van Boxtel en Janet van Drie is opgesteld en getoetst.¹⁷ In dit onderzoek hebben zij een vragenlijst ontworpen om de epistemologische houding van een individuele leerling te bepalen voor het schoolvak geschiedenis. De vragenlijst die is overgenomen is de uiteindelijke lijst met de items die na het onderzoek valide en betrouwbaar bleken te zijn. Deze lijst bestaat uit 21 stellingen die met behulp van een vijf-punt Likertschaal beantwoord kunnen worden. De stellingen meten losstaand van elkaar de drie epistemologische houding en maakt daarnaast onderscheid tussen een genuanceerde en naïeve houding. Aangezien de derde epistemologische houding niet geheel gemeten wordt, maar alleen ten opzichte van historisch onderzoek, is deze categorie gelabeld als 'historische methodologie'. Dit houdt in dat de items bij deze categorie niet volledig een derde epistemologische houding meten. Daarnaast wordt wel de naïeve objectieve houding van leerlingen gemeten, maar niet de naïeve subjectieve houding, omdat de stellingen die daarbij ontworpen waren, niet valide bleken te zijn. Er is voor gekozen om geen nieuwe stellingen aan de vragenlijst toe te voegen, omdat het van deze stellingen niet duidelijk zou zijn of ze de epistemologische houding van leerlingen op een valide en betrouwbare manier konden meten. Daarnaast zijn de stellingen zelf vertaald naar het Nederlands. In het Nederlands bleken sommige stellingen erg lastig te zijn voor de leerlingen. Hierdoor is het mogelijk dat de respondenten iets anders hebben ingevuld dan zij eigenlijk bedoeld hadden. Desondanks is ervoor gekozen om deze stellingen niet te veranderen, omdat dan opnieuw de validiteit en betrouwbaarheid niet zeker zouden zijn.

De vragenlijst is tijdens een domeinuur naar de leerlingen verspreid via een Google-Forms document, waar de leerlingen via een speciale link toegang tot hadden. De vragenlijst is de eerste keer door negentien leerlingen ingevuld. Eén leerling is achteraf weggehaald uit de lijst met respondenten, omdat deze leerling bij elke stelling hetzelfde antwoord had gegeven en bovendien twee uur had gedaan over het invullen van de vragenlijst.

¹⁷ Gerhard Stoel, Albert Logtenberg, Bjorn Wansink (ed.) 'Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs' *International Journal of Educational Research* (2017) 83. 120-134.

De twee werkvormen

Ten tweede is er een interventie uitgevoerd bij de onderzoeksgroep. Deze interventie bestond uit twee werkvormen die ik zelf had samengesteld en uitgevoerd met de leerlingen van de vijf havo klas. Beide werkvormen waren een opdracht die de leerlingen op het domein hebben uitgevoerd en waar ze een lesuur de tijd voor kregen. In de instructieuren voorafgaand en achteraf is het onderwerp behandeld en de opdracht nabesproken. In de eerste instantie zijn er drie werkvormen ontwikkeld. Achteraf is één werkvorm geschrapt, omdat veel leerlingen tijdens die les afwezig waren en die opdracht niet hebben gemaakt. Bij het opstellen van de werkvormen is rekening gehouden met de voorwaarden die Havekes heeft opgesteld voor werkvormen om de kritische epistemologische houding te ontwikkelen. Er is geprobeerd om in de opdrachten cognitieve wrijving te creëren, een beargumenteerde onderbouwing bij leerlingen te stimuleren en een uitdagend leerklimaat te scheppen.¹⁸

In de eerste werkvorm stond de onderzoeksvraag ‘Staat de situatie in de Weimarrepubliek van 1918 tot 1933 direct in verbinding met de machtsovername van Hitler?’ centraal. Dit is een evaluatieve vraag, waarbij de leerlingen zowel ja, als nee konden antwoorden, afhankelijk van de argumentatie die zij daarbij gaven. Daarnaast is er geprobeerd om cognitieve wrijving te creëren, door verschillende beweringen van historici in de discussie in de opdrachten naar voren te laten komen. Daarnaast is in de vragen gebruik gemaakt van vaktermen zoals oorzaak/gevolg, betrouwbaarheid, industriële revolutie en uitzonderingspositie, om dit zo goed bij leerlingen aan te leren. Bovendien sloot de les aan op de instructie die ik daarvoor had gegeven over de Weimarrepubliek en de instructie die ik daarna zou geven over de opkomst van Hitler. Hierdoor kwam de opdracht ook in de voor- en nabespreking voorbij. Wat nu echter niet in de werkvorm was ingebouwd, maar de kwaliteit daarvan wel had kunnen verbeteren, is een expliciete nabespreking. Nu konden de leerlingen de opdracht voor feedback inleveren, maar de antwoorden zijn niet in een klassengesprek nabesproken. Daardoor hebben de leerlingen ook geen feedback op elkaars antwoorden gegeven. Deze twee aspecten hadden er echter verder aan kunnen bijdragen dat de werkvorm een kritische houding bij leerlingen zou stimuleren.

Ook de tweede werkvorm was opgebouwd rondom een evaluatieve onderzoeksvraag. De leerlingen moesten door middel van bronnen een antwoord formuleren op de vraag ‘Was Ans van Dijk ‘goed’ of ‘fout’ in de Tweede Wereldoorlog? De bronnen die de leerlingen moesten gebruiken om deze vraag te beantwoorden waren conflicterende bronnen die een ander oordeel gaven over Ans van Dijk, omdat de bronnen in een andere tijd geschreven waren. Het doel daarvan was dat de leerlingen gingen inzien dat oordelen over het verleden door de tijd heen ook kunnen veranderen. Daarnaast werd van de leerlingen verwacht dat ze samen zouden

¹⁸ Harry Havekes, ‘Onderwijs dat leerlingen historisch laat denken’: Ontwerpprincipes voor het geschiedenisonderwijs’ *Kleio* (2017) 5. 56.

werken. Doordat elke leerling een andere rol had met daarbij andere bronnen vanuit een ander perspectief, moesten de leerlingen deze perspectieven samenbrengen om een goed oordeel te kunnen geven. Door deze samenwerkingsvorm werden leerlingen uitgedaagd om kritisch te kijken naar elkaars en de eigen antwoorden. Verder is de opdracht in de eerstvolgende instructieles besproken, doordat hetzelfde onderwerp aan bod kwam in een klassengesprek naar aanleiding van het kijken van enkele fragmenten uit 'Shoah.' In dit klassengesprek werd ook de opdracht van het domein aangehaald. Ondanks dit gesprek had in deze werkvorm ook de nabespreking beter gekund. Nu is dit impliciet tijdens een andere lesactiviteit wel naar voren gekomen, maar de werkvorm zou meer effect hebben gehad, wanneer de opdracht ook expliciet was besproken.

Naast deze twee werkvormen zijn er in de andere lessen ook werkvormen ingebouwd die over dezelfde kenmerken beschikken en een kritische houding bij leerlingen moeten stimuleren, zoals een 'welk woord weg' opdracht. Dit heeft waarschijnlijk ook effect gehad op de epistemologische houdingen van de leerlingen. Door gebrek aan tijd en ruimte in deze meesterproef zijn deze werkvormen buiten beschouwing gelaten. Er is wel in de interviews kort teruggevraagd naar deze werkvormen. Deze keuze heeft waarschijnlijk wel effect gehad op de betrouwbaarheid van het onderzoek, omdat deze opdrachten wel invloed hebben gehad, maar niet nader zijn bekeken.

Metingen na de interventie

Na de interventie is ten derde dezelfde vragenlijst bij de leerlingen afgenomen. Aan de 21 vragen waren dit keer nog twee vragen toegevoegd, waarin het cijfer van de leerlingen werd bevraagd en hoe leuk de leerlingen geschiedenis vinden. Dit werd gedaan om een idee te krijgen van een overlap tussen de epistemologische houding en resultaten of motivatie voor het vak. De vragenlijst werd op eenzelfde manier verspreid. Dit keer hebben 15 leerlingen gereageerd. Aangezien de enquête beide keren anoniem is ingevuld, is het niet mogelijk om een verandering in een epistemologische houding bij individuele leerlingen in kaart te brengen. Daarnaast is het bij beide afnames niet bekend welke leerlingen hebben gereageerd en dus ook niet of beide keren dezelfde leerlingen gereageerd hebben.

Tenslotte zijn er vier interviews afgenomen met leerlingen. Deze interviews zijn gevoerd met het doel om data te verzamelen over de perceptie van leerlingen op het vak geschiedenis, die verder gaan dan de stellingen. Daarnaast waren de interviews bedoeld om de specifieke werkvormen te kunnen evalueren en na te gaan met welke epistemologische houding de leerlingen naar de werkvormen kijken. De interviews zijn opgenomen en gecodeerd. Uit de interviews bleek dat niet alle leerlingen de werkvormen altijd gemaakt hebben. Het is dus lastig om te zeggen of de werkvormen daadwerkelijk effect hebben gehad als de leerlingen deze niet hebben gedaan en als er daarmee dus geen interventie heeft plaatsgevonden.

Data-analyse

Aangezien de data via een Google-Forms document online zijn gemaakt en ingestuurd, konden de antwoorden van de respondenten eenvoudig vertaald worden naar een Excel document. Hierin stonden de antwoorden per leerling op elke vraag uitgewerkt. Van de tabel is een nieuwe tabel gemaakt, met daarin de items die dezelfde epistemologische houding toetsen bij elkaar. Daarna zijn de antwoorden van de leerlingen op de verschillende items die bij één onderwerp horen bekeken. Hierbij viel het op dat er vaak verschillend gereageerd wordt op verschillende items die voor dezelfde epistemologische houding staan. Een voorbeeld daarvan is zichtbaar in afbeelding 1. Hier heeft een leerling op de verschillende items die een objectieve en naïeve houding moeten toetsen totaal verschillend gereageerd. Door de verschillende antwoorden op de items kan de betrouwbaarheid van de vragenlijst in twijfel getrokken worden, aangezien de items alleen betrouwbaar zijn als de antwoorden op dezelfde soort vragen grotendeels hetzelfde zijn. Om toch een resultaat uit deze gegevens te kunnen halen, is ervoor gekozen om de leerling een houding toe te kennen, wanneer deze leerling voor het merendeel 'eens' heeft geantwoord op de items. Respondent dertien wordt in dit geval dus geen naïeve en objectieve houding gegeven, maar leerling zes wel.

Naast de vragenlijst, is in de interviews met de leerlingen uitgebreider ingegaan op hun visie op het vak geschiedenis en het evalueren van de werkvormen. De interviews zijn opgenomen, getranscribeerd en gecodeerd. De codes die aan de verschillende antwoorden zijn

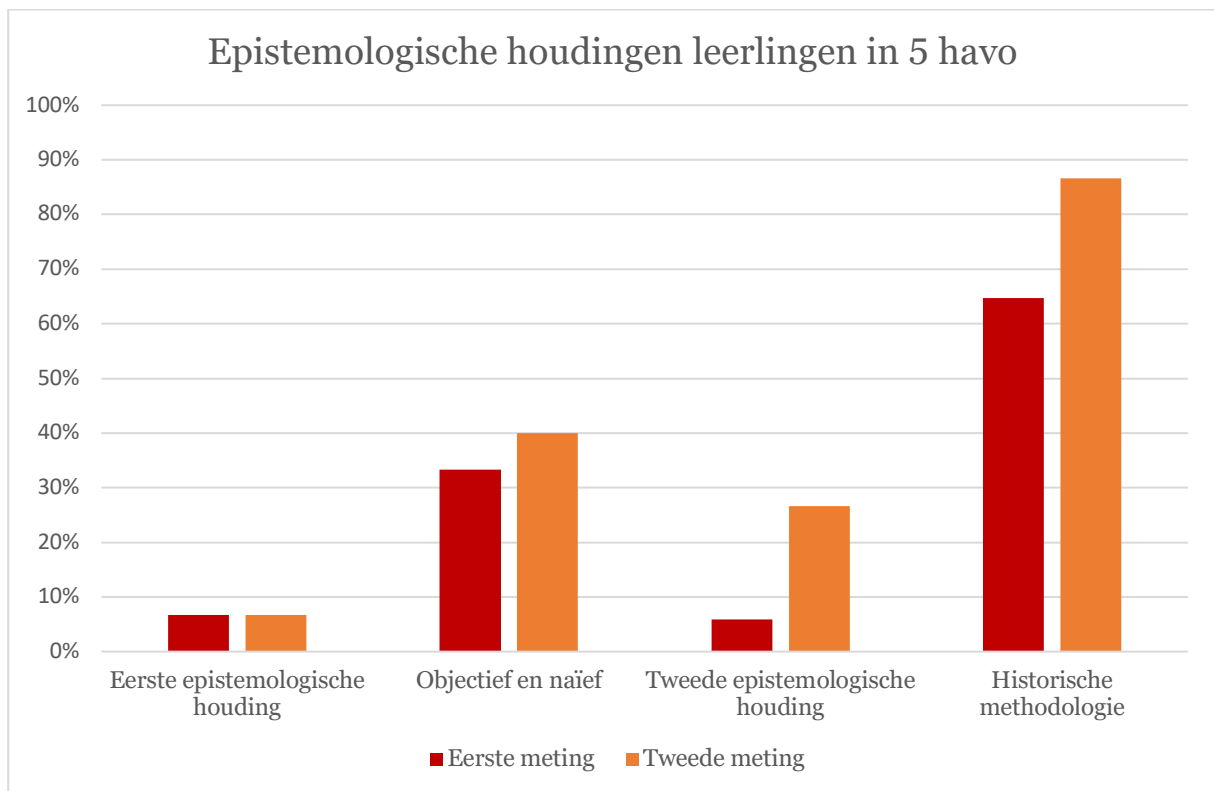
		13/Als ooggetuigen het niet	14.Het is niet mogelijk om		17.Je kan alleen
naïef en objectief	niet nauwkeurig vastleggen	er in het verleden is gebeurd	elkaar tegenspreken.	gebeurd.	compleet is.
1	Eens	Oneens	Eens	Helemaal mee eens	Helemaal mee eens
2	Eens	Oneens	Neutraal	Eens	Neutraal
3	Helemaal mee eens	Helemaal mee eens	Helemaal mee eens	Helemaal mee eens	Helemaal mee oneens
4	Neutraal	Neutraal	Oneens	Eens	Neutraal
5	Neutraal	Oneens	Neutraal	Eens	Oneens
6	Eens	Oneens	Oneens	Eens	Eens
7	Oneens	Oneens	Neutraal	Neutraal	Neutraal
8	Neutraal	Oneens	Oneens	Helemaal mee oneens	Oneens
9	Neutraal	Eens	Neutraal	Eens	Eens
10	Eens	Oneens	Oneens	Oneens	Eens
11	Oneens	Oneens	Oneens	Neutraal	Oneens
12	Neutraal	Neutraal	Eens	Neutraal	Oneens
13	Eens	Oneens	Neutraal	Helemaal mee eens	Oneens
14	Neutraal	Neutraal	Oneens	Eens	Neutraal
15	Helemaal mee oneens	Eens	Eens	Eens	Neutraal
16	Eens	Oneens	Helemaal mee eens	Helemaal mee eens	Helemaal mee eens
17	Oneens	Oneens	Oneens	Neutraal	Neutraal
18	Neutraal	Neutraal	Neutraal	Neutraal	Neutraal

gegeven, zijn in de bijlage uitgewerkt.

Resultaten

Resultaten vragenlijst

Nadat de antwoorden op de stellingen uit de vragenlijst geanalyseerd zijn, kan de balans opgemaakt en vergeleken worden. Eerst zijn het aantal leerlingen in elke epistemologische houding geturfd voor beide metingen. Daarna is het percentuele getal van de epistemologische houdingen van leerlingen uitgewerkt. De resultaten staan uitgewerkt in de onderstaande grafiek en bijbehorende tabel.

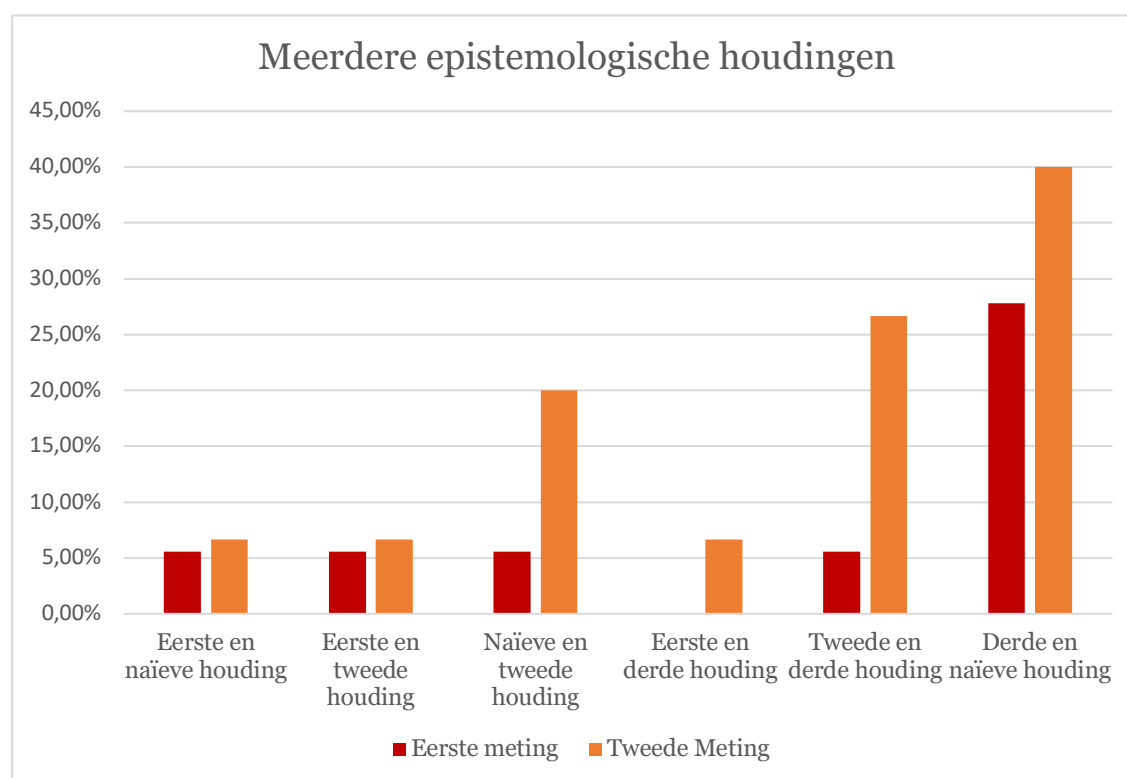


Figuur 2: Epistemologische houdingen van de leerlingen in de eerste en tweede meting

Epistemologische houdingen	Eerste meting	Tweede meting
Eerste epistemologische houding	7%	6,67%
Objectief en naïef	33%	40,00%
Tweede epistemologische houding	6%	26,67%
Historische methodologie	65%	86,67%

Figuur 3: Epistemologische houdingen van de leerlingen in de eerste en tweede meting

Belangrijk om te noemen is dat het totale percentage bij elke meting hoger ligt dan honderd procent. Bovendien is het percentage leerlingen met een eerste epistemologische houding in beide metingen gelijk gebleven, maar zijn de percentages leerlingen met een tweede en derde epistemologische houding wel gestegen. De reden hiervoor is dat sommige leerlingen in meerdere epistemologische houdingen ingedeeld kunnen worden. Dit is in het vierde figuur gevisualiseerd. Daarbij representeren zowel de categorie ‘eerste epistemologische houding’ als de categorie ‘objectief en naïef’ de eerste epistemologische positie. In de onderstaande grafiek is zichtbaar gemaakt welk percentage van leerlingen tijdens de eerste en tweede afname in meerdere epistemologische categorieën ingedeeld kon worden.



Figuur 4: Percentage leerlingen die meerdere epistemologische houdingen innemen

Resultaten interviews

Bij het analyseren van de data van de interviews, komt ten eerste naar voren dat leerlingen het vak geschiedenis als nuttig ervaren om algemene kennis op te bouwen, om een besef van multiperspectiviteit op te bouwen en om te zien hoe het verleden effect heeft op het heden. Zo noemt een leerling als nut voor het vak: ‘Omdat het heel belangrijk is dat je weet wat er is gebeurd en waarom sommige mensen nu zo denken.’ Ook noemen leerlingen dat zij bij geschiedenis leren om een mening te vormen. Een andere leerling noemt bij de vraag hoe zij

denkt dat ze geschiedenis buiten de lessen om kan gebruiken: 'Als je naar de tv kijkt, als je daar iets over weet door geschiedenis, dan kan je het eerder begrijpen als je naar het journaal kijkt. En dan kan je een mening geven over dingen. Als je weet hoe het eerst was en hoe dat nu is.'

Leerlingen vinden het ten tweede lastiger om te onderbouwen hoe geschiedenis als wetenschap eruitziet. Zo antwoordt een leerling op deze vraag: 'Ja ik weet het niet. Want mijn oma heeft een oude bijbel en daar wilde ik een klein onderzoekje naar doen. Maar toen ging ik op internet de naam opzoeken, alleen toen kreeg ik een site die niet betrouwbaar leek, maar er waren geen andere sites. Ik weet het dus niet, ik vind het moeilijk.' Dezelfde leerling benoemde ook dat onderzoek volgens haar nooit betrouwbaar kan zijn: 'Betrouwbaar onderzoek is niet mogelijk, omdat je het nooit zeker weet. Mensen kunnen liegen. Als je alleen maar mensen hebt die iets vinden. Maar je hebt ook wel feiten.' Wel wordt er vaak genoemd dat in geschiedenis als wetenschap bronnenonderzoek vooraan staat. Een leerling zegt hierover: 'Ik denk dat een historicus eerst heel veel onwaarheden gaat wegstrepen. En natuurlijk super veel bronnen. Ik zie dan echt een hele tafel voor me bestrooit met bronnen.'

Wanneer ten derde de vraag wordt gesteld wat leerlingen vinden van werkvormen waarin meerdere antwoorden goed zijn, reageren ze daar verschillend op. Sommige leerlingen vinden het leuk dat veel antwoorden mogelijk zijn en er een discussie kan plaatsvinden. Andere leerlingen vinden dergelijke opdrachten vervelend, omdat het niet nodig is voor de toets. Zo vertelt één geïnterviewde: 'en op de toets is wel een antwoord goed of fout, dus het is wel interessant om over na te denken, maar ik weet niet of je er veel aan hebt, want ik denk dat het alleen maar vragen oproept.' Dit citaat geeft aan dat sommige leerlingen het nut niet inzien van vragen waarin meerdere antwoorden goed zijn. Op de toets zijn immers ook niet meerdere antwoorden goed. Een andere leerling vertelt over werkvormen met meerdere antwoorden: 'Dat is op zich wel het bijzondere aan geschiedenis, dat er heel veel dingen goed zijn. Er zijn ook wel dingen fout, maar er is niet een goed antwoord. En dat vind ik wel heel leuk, maar aan de andere kant is het ook heel vervelend. Er is nooit een waarheid, je kan het nooit helemaal achterhalen. Er is nooit een goed antwoord. Want geschiedenis verandert vaak ook.' Hiermee benadrukt de leerling dat er in geschiedenis veel antwoorden kloppen en er nooit een eenduidig antwoord is.

Bij het bespreken van de eerste werkvorm noemen sommige leerlingen dat zij deze opdracht juist fijn vinden, omdat zij dit als nuttig ervaren voor de toets. Ze zien dat het in deze opdracht gaat over de vaardigheid oorzaak/gevolg en zien de eerste invulopgave daarvoor als nuttig. Andere leerlingen laten bij het bespreken van de werkvorm vallen dat de opdracht wel goed is, maar ze eigenlijk liever zelf leren voor de toets door samenvattingen te maken en pas aan het einde een soort diagnostische toets prettig vinden. Zo zegt een leerling: 'Ik vind de opdrachten leuk, maar tijdens de les wil ik de opdrachten niet maken. Ik ga liever eerst samenvatten en daarna opdrachten maken. Het is fijner om de opdrachten meer richting de

toets te maken.’ Ook een andere leerling zegt: ‘Ik zou deze opdracht op zich wel willen doen, maar ik zou er een keuze van maken. Dat je ook gewoon zelf aan de slag kan. Want als je nog niet ver bent, kan je deze opdracht ook niet maken. Want nu net voor de toets zou ik het wel willen maken, omdat het wel helpt, maar een paar weken geleden had ik dit niet willen doen, omdat het niet nodig was.’

Bij het bespreken van de tweede werkvorm worden opnieuw historische vaardigheden gezien die met de opdracht geoefend worden. Meerdere leerlingen benoemen dat multiperspectiviteit en brongebruik geoefend worden met de tweede opdracht. Een aantal leerlingen vinden de primaire bronnen leuk: ‘Deze opdracht vind ik wel leuk, omdat het echte bronnen zijn. Dan kan ik er induiken.’ Een aantal respondenten noemen dat de werkvorm onhandig is met betrekking op de toets. Zo zegt een leerling: ‘Ik vind het een hele interessante vraag, maar ik weet niet of je heel erg iets aan de opdracht hebt. De vorige opdracht kan je nog oefenen voor de toets en dat heb ik met deze niet.’

Conclusie

In deze meesterproef is er onderzoek gedaan naar de mogelijkheid om leerlingen aan te leren dat geschiedenis een constructie is van het verleden. Aangezien hiervoor een kritische epistemologische houding ontwikkeld moet worden, is er geprobeerd om werkvormen te ontwikkelen waarmee leerlingen werken aan deze kritische houding. Deze werkvormen zijn getoetst bij een havo vijf klas met in totaal 21 leerlingen. Voorafgaand en na afloop van de werkvormen is er een vragenlijst bij de leerlingen afgenomen om de epistemologische houding te meten. Daarnaast is er met een aantal leerlingen een interview gehouden. Hieruit zijn een aantal opvallende resultaten gekomen die hieronder besproken zullen worden.

In de eerste plaats is de hypothese ‘het inzetten van activerende werkvormen met evaluatieve vragen, die op meerdere manieren beantwoord kunnen worden, zorgen voor de ontwikkeling van een kritische epistemologische houding’ deels bewezen. Na het inzetten van de werkvormen is het percentage leerlingen die in de tweede of derde epistemologische houding zitten, gegroeid met ongeveer twintig procent. Dit wijst erop dat de werkvormen bijdragen aan het vormen van een kritische epistemologische houding. Toch is het lastig om hier een sluitend antwoord op te geven, omdat veel leerlingen niet in één epistemologische houding ingedeeld kunnen worden, maar bewegen tussen meerdere houdingen, afhankelijk van het thematische onderwerp en de vaardigheid. Daarnaast is het moeilijke de resultaten te toetsen op validiteit en betrouwbaarheid. De validiteit van het onderzoek is lastig te controleren, omdat in de bestaande vragenlijst een aantal lastige stellingen stonden, waardoor leerlingen deze stellingen anders geïnterpreteerd kunnen hebben. Daarnaast is het niet duidelijk of de werkvormen op zich echt een verandering in epistemologische houdingen

teweeg hebben gebracht. In de periode waarin dit werd getoetst, zijn ook andere werkvormen gebruikt die niet in het onderzoek meegenomen en geanalyseerd zijn, maar wel effect kunnen hebben gehad op de epistemologische houding van leerlingen. Bovendien moet er rekening mee gehouden worden, dat de verandering in epistemologische houdingen niet alleen voor de kritische houding zichtbaar was, maar ook voor de interpretatieve houding. Het is dus niet duidelijk in hoeverre de werkvormen voor deze tweede houding gezorgd hebben. Het zou kunnen zijn dat dit trapsgewijs gaat en leerlingen eerst een interpretatieve houding aan moeten nemen, voordat zij de kritische houding aan kunnen nemen. Dit zou in een volgend onderzoek getoetst kunnen worden. Als dit niet zo is dan is juist de vraag interessant met welke werkvormen een kritische epistemologische houding ontwikkeld kan worden, zonder dat hierin het gevaar bestaat dat leerlingen een interpretatieve houding aan gaan nemen.

In de tweede plaats komt uit de interviews naar voren dat een deel van de leerlingen de activerende werkvormen met evaluatieve vragen niet als nuttig ervaren, omdat zij op de toets ook geen vragen zullen krijgen waarbij meerdere antwoorden goed zijn. Dit wijst erop dat toetsen en een toetscultuur op school leerlingen ervan weerhoudt om een kritische epistemologische houding in te nemen en leerlingen stimuleert om in de feitelijke, eerste houding te blijven. Door is lessen telkens te werken richting een toets, blijft dit beeld bij leerlingen aanwezig.

Met deze conclusies kan er een antwoord op de probleemstelling ‘welke werkvormen stimuleren een kritische epistemologische houding bij leerlingen tegenover het vak geschiedenis gegeven worden. Zoals Harry Havekes ook in zijn onderzoek concludeert, stimuleren activerende werkvormen met een evaluatieve vraag, waarbij meerdere antwoorden goed zijn, maar het draait om de argumentatie, een kritische epistemologische houding bij leerlingen. Dit wil niet zeggen dat leerlingen door dergelijke werkvormen gelijk een kritische houding vormen, maar wel dat zij een aantal inzichten krijgen die bij deze houding passen. Daarbij moet echter genoemd worden dat met dergelijke werkvormen vooral wordt weg bewogen van de eerste, feitelijke houding. Daarbij wordt de tweede interpretatieve houding niet uit de weg gegaan. Door de open vragen waarbij meerdere antwoorden goed zijn, bestaat echter het risico dat leerlingen in een interpretatieve houding schieten en elke interpretatie als goed zien.

Met dit praktijkprobleem moet iets gedaan worden en er moet een manier gevonden worden, waarmee de activerende didactiek wel kan bijdragen aan een kritische houding, maar niet aan een interpretatieve. Een mogelijke oplossing daarvoor kan gevonden worden in het kwadrant die Jaap Patist en Bjorn Wansink ontworpen hebben wanneer voor lessen over moeilijke onderwerpen.¹⁹ Deze kwadrant kan ook vertaald worden naar het gebruiken van

¹⁹ Zie: Jaap Patist, Bjorn Wansink, ‘Lesgeven over gevoelige onderwerpen: Het aangaan van een moeilijk gesprek in een klas’ *Kleio* (2017) 4. 46.

activerende didactiek met evaluatieve vragen. Als docent heb je namelijk de keuze op welke manier je dergelijke werkvormen wilt bespreken. Het is mogelijk om het gesprek helemaal uit de weg te gaan en geen vragen te stellen. Daarnaast kan in een klassengesprek alleen ingegaan worden op feitelijke kennis, waardoor alleen de feitelijke epistemologische houding ondersteund wordt. Verder kan de docent in een klassengesprek een evaluatieve vraag stellen en alle mogelijke antwoorden daarop naast elkaar kunnen zetten als meningen. Dit stimuleert juist de interpretatieve houding. Om echter een kritische epistemologische houding te stimuleren, kan in een klassengesprek de docent met de klas eerst meerdere antwoorden en interpretaties verzamelen. Daarna kan de docent door gaan vragen en kan de klas de verschillende antwoorden die de leerlingen hebben gegeven met elkaar vergelijken. Daarvoor kunnen historische vaardigheden gebruikt worden. Door op deze manier niet alleen de ruimte te laten voor verschillende antwoorden, maar deze antwoorden ook te beoordelen op argumentatie, kan een kritische epistemologische houding bij leerlingen ontwikkeld worden.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat activerende werkvormen met evaluatieve vragen wel bijdragen aan een verandering weg van de feitelijke houding, maar dat in een klassengesprek de verschillende antwoorden ook op inhoudelijke basis vergeleken moeten worden, om zo een kritische houding te ontwikkelen. Het zou interessant zijn om in een vervolgonderzoek te toetsen of dit kwadrant kan bijdragen aan een ontwikkeling van alleen een kritische epistemologische houding bij leerlingen.

Een belangrijke voorwaarde om dit te laten slagen is echter wel dat er iets gedaan moet worden aan de toetscultuur. Door de nadruk te leggen op kennistoetsen, zullen zowel leerlingen als docenten namelijk in een feitelijke epistemologische houding blijven hangen, terwijl dit niet bijdraagt aan de ontwikkeling van de leerling tot een kritische burger. Daarom moeten ook de toetsen onder de loep genomen worden. Voor geschiedenisdocenten betekent dit dat zij meer vormen van summatieve toetsen buiten een kennistoets kunnen geven, waarbij leerlingen wel worden uitgedaagd om een kritische houding aan te nemen. Daarnaast kunnen geschiedenisdocenten op de kennistoetsen vragen inbouwen waarin ook leerlingen een kritische houding moeten aannemen, bijvoorbeeld omdat zij een argument moeten voor- of tegenspreken. Tenslotte kan de docent hier ook iets aan veranderen door meer in te zetten op formatief toetsen.

Reflectie

Met deze conclusie in het achterhoofd, denk ik dat de werkvormen meer effect zouden hebben gehad, wanneer ik deze had afgesloten met een klassengesprek. Door een klassengesprek had ik meerdere problemen die nu opdoen in het onderzoek kunnen oplossen. Ten eerste hadden waarschijnlijk meer leerlingen alle werkvormen gemaakt, zodat zij in het klassengesprek mee

hadden kunnen doen. De individuele aanspreekbaarheid van de leerlingen zou dan groter zijn geweest. Ten tweede denk ik met een klassengesprek de leerlingen beter had kunnen sturen in het vormen van een kritische epistemologische houding, door in te zetten op de kwaliteit van de argumentatie van leerlingen. Nu dit klassengesprek er niet was, konden de leerlingen blijven hangen in hun eigen interpretatie en doordat deze niet nog nabesproken is, hebben leerlingen impliciet het idee gekregen dat de eigen interpretatie voldoende is. Hierdoor kan ik, door alleen de opdracht te geven zonder nabespreking, onbewust de leerlingen gestimuleerd hebben om een tweede, interpretatieve epistemologische houding aan te leren nemen. Met een klassengesprek had ik de leerlingen echter richting kunnen geven naar de kritische houding.

Naast deze persoonlijke reflectie, heb ik het onderzoek ook besproken en geëvalueerd met een ervaren docente geschiedenis. Zij vond de werkvormen in de eerste plaats relevant om een kritische houding bij leerlingen te stimuleren en om leerlingen in hogere denkorden te laten werken. Wat dat betreft had zij dus het idee dat de werkvormen bijdroegen aan het ontwikkelen van een kritische epistemologische houding. Ze had echter wel twee verbeterpunten. Ten eerste noemde ze dat de werkvormen nu vooral leerlingen stimuleerden die geschiedenis al leuk vinden en al een kritische houding kunnen aannemen. Dit zijn de leerlingen die deze opdracht interessant vinden en daarmee aan de slag gaan en dat zijn dezelfde leerlingen die het ook leuk vinden om mee te werken aan een interview. De leerlingen die geschiedenis echter niet leuk vinden en in een eerste of een tweede houding zitten, worden door een werkvorm met evaluatieve en misschien moeilijke vragen echter minder gestimuleerd, terwijl zulke werkvormen juist voor hen goed zijn, omdat je vooral wilt bereiken dat zij een kritische houding aan leren nemen. Een tweede punt is dat de leerlingen in de opdrachten nu niet veel samenwerkten. In de eerste opdracht konden de leerlingen sowieso niet echt samenwerken, omdat alle leerlingen precies dezelfde opdracht met dezelfde vragen kregen. De tweede opdracht was wel bedoeld om samenwerking te creëren, maar in de praktijk gebeurde dit ook niet bij iedereen. Als ik als docent bovendien groepjes had gemaakt, had ik bewust goede leerlingen met minder goede leerlingen samen kunnen zetten. Op die manier hadden de gemotiveerde leerlingen de anderen op sleeptouw mee kunnen nemen en was de leeropbrengst misschien hoger geweest.

Deze feedback is na het uitvoeren van de werkvormen door de docent gegeven en er is dus niet gelijk iets met de feedback gedaan. De volgende keer zou ik bij werkvormen dat het kritisch denken van leerlingen moet stimuleren, meer willen inzetten op samenwerken. Door goed na te denken over een samenwerkingsvorm, waarbij alle leerlingen individueel aanspreekbaar zijn en positieve wederzijdse afhankelijkheid aanwezig is, denk ik ook de leerlingen te kunnen motiveren die anders niet met opdrachten aan de slag gaan.²⁰ Daarbij wil

²⁰ Sebo Ebbens en Simon Ettekhoven, *Effectief leren* (2013 Groningen) 121, 122.

ik niet alleen nadenken over welke samenwerkingsvorm ik wil inzetten, maar ook hoe ik het samenwerken wil vormgeven. Dit wil ik doen door als docent groepjes te maken, of leerlingen te vragen om met iemand samen te werken waar ze nog niet vaak mee hebben samengewerkt. Daarnaast wil ik de opdracht de volgende keer nabespreken in een klassengesprek, waarbij ik probeer om samen met de leerlingen de kwaliteit van bepaalde argumenten tegen elkaar af te strepen. Door de leerlingen dit zelf te laten doen en in het klassengesprek hen te vragen om de argumenten tegenover elkaar te zetten, hoop ik dat de leerlingen daardoor echt tot nieuwe inzichten komen en geschiedenis niet alleen als een interpretatief vak gaan zien, maar ook wel als een vak dat met behulp van historische kennis en historische vaardigheden bestudeerd kan worden. Zo hoop ik dat leerlingen het besef ontwikkelen dat geschiedenis inderdaad een constructie gebaseerd is op het verleden, maar dat dat narratief wel gemaakt is vanuit zorgvuldig uitgevoerd onderzoek.

Bibliografie

- Assmann, Aleida, 'Transformations between History and Memory' *Social Research* (2008) 1. 49-72.
- College voor toetsen en examens, 'Geschiedenis havo: syllabus centraal examen 2019' (2017).
- College voor toetsen en examens, 'Geschiedenis vwo: syllabus centraal examen 2019' (2017).
- Ebbens, Sebo, Ettekhoven, Simon, *Effectief leren* (2013 Groningen) 121, 122.
- Havekes, Harry, 'De docent maakt het verschil: Omgaan met uitdagingen van de nabespreking' *Kleio* (2017) 4. 34-36.
- Havekes, Harry, 'Hoe leren leerlingen geschiedenis' *Kleio* (2017) 2. 42, 43.
- Havekes, Harry, 'Kritische houding bij leerlingen stimuleren: onderzoek naar werkvorm Welk-Woord-Weg' *Kleio* (2017) 3. 61-63.
- Harry Havekes, 'Onderwijs dat leerlingen historisch laat denken: Ontwerpprincipes voor het geschiedenisonderwijs' *Kleio* (2017) 5. 55-57.
- Havekes, Harry, Van Boxtel, Carla, Coppen, Peter-Arno, Luttenberg, 'Stimulating Historical Thinking in a collaborative learning task: an analysis of student talk and written answers' *International Journal of Historical Learning Teaching and Research* (2016) 2. 106-126.
- Kind, Kitchener, *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults* (San Francisco 1994).
- Kuhn, Weinstock, 'What is epistemological thinking and why does it matter?' in: Hofer, Pintrich (eds.) *Personal Epistemology The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (2002) 121-144.
- Maggioni, Liliana, VanSledright, Bruce, Alexander, Patricia A., 'Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history' *The journal of experimental education*' (2009) 3. 194, 195.
- Patist, Jaap, Wansink, 'Lesgeven over gevoelige onderwerpen: Het aangaan van een moeilijk gesprek in een klas' *Kleio* (2017) 4. 44 – 47.
- Rüsen, Jörn, *Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden* (1994 Keulen).
- Stoel, Gerhard, Logtenberg, Albert, Wansink, Bjorn (ed.) 'Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs' *International Journal of Educational Research* (2017) 83. 120-134.
- Van Boxtel, Carla, Van Drie, Jannet, 'Engaging Students in Historical Reasoning: The need for dialogic history education' in: M. Carretero (eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (2017) 573-589.

Vakdidactische ontwikkeling

In dit verslag zal ik reflecteren op de vakdidactische ontwikkeling die ik de afgelopen periode heb doorgemaakt. De afgelopen periode heb ik mij vakdidactisch voornamelijk op vier punten ontwikkeld. Deze vier punten zullen hieronder besproken worden. Vervolgens zal ik de verbeterpunten die ik nog heb benoemen, alsmede de voornemens die ik wil maken.

In de eerste plaats ben ik deze periode veel aan de slag gegaan met activerende didactiek en werkvormen waarbij zowel het historisch besef, als het historisch redeneren bij de leerlingen ontwikkeld wordt. Ik heb deze periode veel verschillende activerende werkvormen uitprobeerd, zoals een mysterieopdracht, samenwerkingsopdrachten, expertopdrachten en een chronologieopdracht. Ik vind dit belangrijk, omdat ik denk dat het essentieel is dat leerlingen in de lessen zelf, op allerlei manieren actief bezig zijn. Als zij actief aan het nadenken, redeneren en argumenteren zijn, steken zij daar namelijk het meer van op, dan wanneer ik dit als docent voorkauw. Bij het plannen van dergelijke actieve werkvormen probeer ik de balans te vinden tussen activerende werkvormen die goed zijn en die ook door leerlingen als nuttig worden ervaren. In de eerste periode heb ik namelijk een keer een carouselwerkvorm uitprobeerd die bij de leerlingen voor veel onrust zorgde, omdat zij het nut er niet van inzagen. Sindsdien heb ik geprobeerd om alleen activerende werkvormen in te zetten die de leerlingen ook als relevant ervaren. Ik denk dat ik met het inzetten van activerende werkvormen al veel stappen heb gemaakt. Desondanks kan ik mij vooral in het aanleren van historische vaardigheden nog verder ontwikkelen. Nu stop ik de historische vaardigheden namelijk wel in verschillende opdrachten en werkvormen, maar ik benoem deze vaardigheden niet in de instructie van de opdracht of de nabespreking. Door dit consequent expliciet te benoemen, hoop ik leerlingen meer bewust te maken van de verschillende vaardigheden die zij moeten beheersen en wat die vaardigheden van ze eist.

In de tweede plaats ben ik deze periode aan de slag gegaan met differentiatie. Ik vind dit belangrijk, omdat ik gemerkt hebt dat er, ondanks de indeling van klassen op niveaus, toch grote verschillen tussen klassen kunnen bestaan. Ik ben de afgelopen periode daarom met verschillende vormen van differentiatie aan de slag gegaan. Hiervoor heb ik veel ideeën uit het college van differentiatie gehaald en uitprobeerd. Zo heb ik inmiddels een aantal keer een verlengde instructie gegeven op het domein. Dit heb ik bijvoorbeeld gedaan bij het uitleggen van het verloop van de Tweede Wereldoorlog. Omdat dit zo beschrijvend is, hetzelfde verhaal in het boek geschreven staat en veel leerlingen al veel kennis hiervan hadden, heb ik ervoor gekozen dit niet klassikaal te behandelen. Wel heb ik voor de leerlingen die daar behoefte aan hadden, hier een extra instructie over gegeven. Dit was een erg fijne manier, omdat ik zo zwakkere leerlingen meer ondersteuning kon bieden en de sterke leerlingen zelf aan de slag

konden gaan. Daarbij voelden de leerlingen zich hierbij autonoom om zelf een keuze te maken voor wat ze wilden gaan doen, waardoor de leerlingen gemotiveerd waren om aan de slag te gaan. Daarnaast heb ik nu een aantal keer een opdracht in een standaardversie en een meer uitdagende versie aangeboden. Zo konden leerlingen zelf kiezen op welk niveau zij wilden werken. Wat mij daarbij wel opviel, was dat alle leerlingen toch voor de standaardversie kozen. Ik denk dat dit kwam, omdat de opdracht zelf weinig uitdagend was, maar meer een invulschema. Daarom verwacht ik dat meer leerlingen een uitdagende opdracht kiezen, als daarin verschil wordt gemaakt in hogere orden volgens de taxonomie van Bloom. Ik wil dit in de toekomst uitproberen. Daarbij wil ik uitzoeken wat er gebeurt als ik leerlingen eigen lesdoelen voor een domeinles laat opstellen en de leerlingen van daaruit zelf aan de slag gaan met hun eigen doel.

In de derde plaats heb ik mij ontwikkeld op mijn inhoudelijke kennis over het curriculum voor geschiedenis en de eindtermen. De reden hiervoor was eigenlijk de noodzaak dat ik examenklassen les gaf en dat deze leerlingen op het einde van de rit moeten voldoen aan deze eindtermen. Hierdoor heb ik de syllabus vaak bekeken en de eindtermen toegepast in mijn lessen en heb ik daardoor een goed beeld gekregen van het curriculum voor geschiedenis. Hierbij heb ik veel gehad aan de twee colleges vakdidactiek, waarbij werd ingegaan op het huidige curriculum en het nieuwe curriculum voor geschiedenis in 2021. Door deze colleges heb ik een beter beeld gekregen van hoe het examenprogramma is opgebouwd, maar vooral van de context waaruit bepaalde beslissingen zijn gemaakt. Hierdoor kon ik niet alleen mijn eigen lespraktijk verbeteren en effectiever maken richting het eindexamen, maar ook binnen de sectie feedback geven op het huidige PTA voor de bovenbouw en het nieuwe PTA die voor de volgende bovenbouwklassen met nieuwe historische contexten opgesteld moet worden.

Tenslotte ben ik deze periode ook veel aan de slag gegaan met formatief toetsen. Daarvoor heb ik veel inspiratie gehaald uit het college vakdidactiek over formatief toetsen en de literatuur die wij voor dit college moesten lezen. Om formatief te kunnen toetsen heb ik de afgelopen periode in mijn lessen het leerproces van de leerling zichtbaar gemaakt. Dit heb ik op verschillende manieren gedaan, bijvoorbeeld met een petje-op-petje-af werkvorm, met een placemat werkvorm bij een denken-delen-uitwisselen opdracht en door leerlingen individueel een examenvraag te laten beantwoorden op een papiertje en in te laten leveren. Hierdoor heb ik een beter zicht gekregen op het leerproces van de leerlingen en of mijn lesdoelen bij de individuele leerlingen zijn aangekomen. In de toekomst wil ik verder gaan met formatief toetsen, door de rol meer bij de leerling te leggen en de leerlingen zelf te laten reflecteren. Hierbij wil ik inzetten op de leerstrategieën van leerlingen en vooral daarbij ondersteuning bieden.

Naast deze ontwikkelingspunten heb ik ook een aantal verbeterpunten die ik hieronder zal bespreken. Zo ben ik in de eerste plaats de afgelopen periode te weinig bezig geweest met

mijn begrip over hoe leerlingen de leerstof van geschiedenis verwerken. Ik merk dat doordat veel leerstof voor mij logisch is, ik er teveel vanuit ga dat leerlingen bepaalde kennis ook hebben, terwijl dat uiteindelijk niet zo blijkt te zijn. Zo geef ik leerlingen soms opdrachten die achteraf iets te hoog gegrepen zijn. Hier wil ik aan werken door in mijn lessen en lesplanningen meer tijd in te bouwen om de beginsituatie van leerlingen in kaart te brengen. Door hier aandacht aan te besteden, kan ik beter inspelen op wat de leerlingen wel en niet weten en kan ik de leeractiviteiten binnen de zone van naaste ontwikkeling inbouwen.

In de tweede plaats heb ik de afgelopen periode nog te weinig ingezet op de leerstrategieën van leerlingen. Ik ben erg bezig om de leerlingen historische kennis en vaardigheden bij te brengen, maar minder om de leerlingen aan te leren op welke manier zij zelf informatie kunnen verwerken. Dit merk ik bijvoorbeeld als ik een leerling help die een vraag heeft. In een dergelijk gesprek zet ik dan heel erg in op historische kennis en probeer ik de leerling specifiek met de vraag te helpen. Wat ik in de toekomst zou willen proberen is minder in te spelen op kennis en meer op leerstrategieën, door leerlingen vragen te stellen. Voorbeelden van dergelijke vragen zouden zijn wat zij al hebben gedaan om een antwoord te vinden op de vraag, of hoe ze denken welke stappen zij moeten nemen om de vraag te beantwoorden. Door meer in te zetten op leerstrategieën in plaats van historische kennis, hoop ik de leerlingen iets bij te brengen waar zij op meerdere gebieden en voor meerdere vakken profijt van hebben, zodat zij een volgende keer eenzelfde soort vraag niet meer hoeven te stellen, omdat ze daar zelf uit kunnen komen.

In de derde plaats wil ik als laatste ontwikkelingspunt meer werken aan het aanleren van het gebruiken van vaktermen aan leerlingen. Ik heb hier in mijn stage nu niet heel erg de nadruk op gelegd en ik merk dat leerlingen op hun toetsen daardoor ook geen vaktermen gebruiken, maar eigen woorden gebruiken die soms niet volledig de lading dekken. Ik wil hier in de toekomst aan werken, door niet alleen zelf het goede voorbeeld te geven, maar door voornamelijk in onderwijsleergesprekken door te vragen en leerlingen daardoor zelf met de goede vaktermen te laten komen. Ook wil ik in onderwijsleergesprekken wanneer de leerlingen iets zeggen dit parafraseren, waarbij ik eigen taal dan ook vertaal naar vaktermen. Zo wil ik leerlingen er bewust van maken dat zij vaktermen moeten gebruiken om goede en volledige antwoorden te geven.

Samenvattend heb ik dus drie verbeterpunten opgesteld. Zo wil ik meer werken aan mijn begrip van hoe leerlingen de leerstof van geschiedenis verwerken. Daarnaast wil ik mij meer richten op het aanleren van leerstrategieën bij leerlingen. Tenslotte wil ik werken aan het aanleren van vaktermen bij leerlingen. Met deze drie voornemens wil ik mij in de toekomst op vakdidactisch gebied verder ontwikkelen.

Bijlage 1: Vragenlijst leerlingen

Vragenlijst: Wat is geschiedenis?

Met deze vragenlijst wordt er gekeken hoe jullie als leerlingen kijken naar de zin en onzin van het schoolvak geschiedenis. De vragenlijst bestaat uit 21 vragen.

1. In geschiedenis zijn er meerdere methoden om de betrouwbaarheid van historische verhalen te beoordelen
2. Als twee ooggetuigen dezelfde bewering hebben over een historische gebeurtenis, weet je dat het waar is. (ooggetuigen zijn mensen die een gebeurtenis hebben meegemaakt)
3. In geschiedenis moet je omgaan met tegenstrijdig bewijs
4. Geschiedenis is een goed vak om onderzoekende vaardigheden te oefenen
5. In geschiedenis als vak is het belangrijk om een argument te ondersteunen met bewijs.
6. Historische verhalen zijn vooral meningen
7. Historici geven ongeveer dezelfde verklaring voor een gebeurtenis, wanneer zij dezelfde bron bestuderen.
8. Verbanden tussen oorzaken en historische gebeurtenissen zijn onveranderlijk
9. Omdat het verleden weg is kan je historische verhalen niet nauwkeurig vastleggen.
10. Historische verhalen zijn vooral meningen van historici.
11. In geschiedenis is de eigen interpretatie heel belangrijk
12. Een goed historisch verhaal bespreekt meerdere perspectieven op het verleden.
13. Als ooggetuigen het niet eens zijn met elkaar, is het onmogelijk om te weten wat er in het verleden gebeurd is.
14. Het is niet mogelijk om nauwkeurig over geschiedenis te schrijven als bronnen elkaar tegenspreken.
15. Alle geschiedenisdocenten geven waarschijnlijk dezelfde antwoorden op vragen over het verleden.
16. Je kan nooit zeker weten wat er in het verleden is gebeurd.
17. Je kan alleen nauwkeurig schrijven over geschiedenis als het bewijs compleet is.
18. Als iets geschreven staat in het geschiedenis lesboek, is het bijna zeker dat dat waar is.
19. Geschiedenis is een kritisch onderzoek van het verleden.
20. Zelfs wanneer historici dezelfde bronnen bestuderen, komen ze vaak tot verschillende verklaringen.
21. Bij veel gebeurtenissen zullen historici blijven debatteren over de oorzaken.

Bijlage 2: Werkvorm Weimarrepubliek

Opdracht 5 havo: De Weimarrepubliek

Leerdoel: Je kunt uitleggen waarom geschiedenis een constructie is van het verleden.

Wanneer historici de Weimarrepubliek bestuderen, kijken ze vaak waar de oorzaken liggen voor de opkomst van Hitler. Maar ligt de Weimarrepubliek echt zo onlosmakelijk verbonden met de opkomst van Hitler? Duitsers die in de Weimarrepubliek leefden, wisten tenslotte niet dat hij aan de macht zou komen en de gevolgen daarvan. Deze verbanden zijn pas later door historici gemaakt. Daarbij kende de Weimarrepubliek ook een periode van vooruitgang.

Daarom gaan jullie in deze opdracht door middel van een aantal vragen het antwoord verzamelen op de vraag: **'Staat de situatie in de Weimarrepubliek van 1918 tot 1933 direct in verbinding met de machtsovername van Hitler?'**

1. Er zijn verschillende oorzaken die door historici aan de machtsovername van Hitler worden gekoppeld. Welke oorzaken zijn dat? Verzamel ze in de tabel.

Oorzaak	Toelichting

2. Een bewering van een historicus:

De Tweede Wereldoorlog zou, in meer of mindere mate, ook gebeurd zijn wanneer de persoon Hitler niet had bestaan.

Leg deze uitspraak uit. Gebruik in je uitleg de oorzaken die je in opdracht één hebt verzameld.

3. Een bewering van een historicus:

De opkomst van Hitler staat direct in verbinding met de situatie in Duitsland in 1929. Leg deze bewering uit.

4. Een bewering van een historicus:

De opkomst van Hitler staat los van de situatie in de Weimarrepubliek tussen 1918 en 1923.

Leg uit waarom deze bewering aan de ene kant wel klopt, maar aan de andere kant niet.

5. *Bekijk bron 1*

Stel: Je onderzoekt of de situatie in de Weimarrepubliek na 1929 direct in verbinding staat met de opkomst van Hitler.

a. Is deze bron bruikbaar voor je onderzoek? Leg je antwoord uit.

b. Is deze bron betrouwbaar voor je onderzoek? Leg je antwoord uit.

Bron 1: Een kom met daarop geschreven: 'Eigendom van de stad Berlijn'. Deze kom komt uit de periode tussen 1929 en 1932.



6. Sommige historici beweren dat de opkomst van Hitler en het uitbreken van de Tweede Wereldoorlog te herleiden is aan de uitzonderingspositie die Duitsland innam ten tijde van de industriële revolutie ten opzichte van andere Europese landen.

Wat bedoelen deze historici daarmee? Gebruik in je antwoord het kenmerkend aspect: 'voortschrijdende democratisering, met deelname van steeds meer mannen en vrouwen aan het politiek proces'.

7. Geef nu een antwoord op de onderzoeksvraag: **Staat de situatie in de Weimarrepubliek tussen 1918 en 1933 direct in verbinding met de machtsovername van Hitler?**

Bijlage 3: Werkvorm ‘goed’ of ‘fout’ in de oorlog

Opdracht: veranderende kijk op het verleden

De kijk op het verleden verandert door de tijd heen. Dit is goed zichtbaar bij het bestuderen van de Tweede Wereldoorlog en de daarmee onlosmakelijk verbonden Holocaust. Vlak na de Tweede Wereldoorlog zochten mensen naar daders en slachtoffers van de oorlog. In de jaren zestig en zeventig veranderde deze blik. Nu, ongeveer 75 jaar na de Tweede Wereldoorlog, kijken wij opnieuw anders naar de Tweede Wereldoorlog. Onze blik op het verleden verandert wordt bepaald door de tijd waarin we nu leven en verandert door de tijd heen. Daarmee verandert ook onze geschiedenis.

Anna (Ans) van Dijk was een Joodse vrouw die tijdens de Tweede Wereldoorlog collaboreerde voor de Duitsers. Na de Tweede Wereldoorlog wordt zij als enige Nederlandse vrouw met de doodstraf veroordeeld. Haar doodvonnis wordt getrokken wegens verraad van onderduikers tijdens de Tweede Wereldoorlog. Volgens verschillende theorieën zou Ans van Dijk ook Anne Frank en haar familie in het achterhuis verraden hebben.

Maar was Ans van Dijk, zelf Joods, echt zo fout in de oorlog? Waarom krijgt zij als enige vrouw de doodstraf? In deze opdracht ga je in drietallen een antwoord geven op de vraag: **Was Ans van Dijk ‘fout’ in de Tweede Wereldoorlog?**

Deze opdracht ga je in drietallen uitvoeren. Iedereen in een drietal krijgt een eigen taak. De taken mogen jullie zelf verdelen:

Factchecker: De factchecker probeert zo objectief mogelijk te kijken en verzamelt dus alleen maar feiten. In discussies mag de factchecker als enige informatie opzoeken via internet.

Historicus met een blik van 1948: Deze historicus bekijkt alles door de bril van Nederland in 1948. Probeer zo dicht mogelijk bij de meningen en ideeën te blijven van de bronnen uit die tijd.

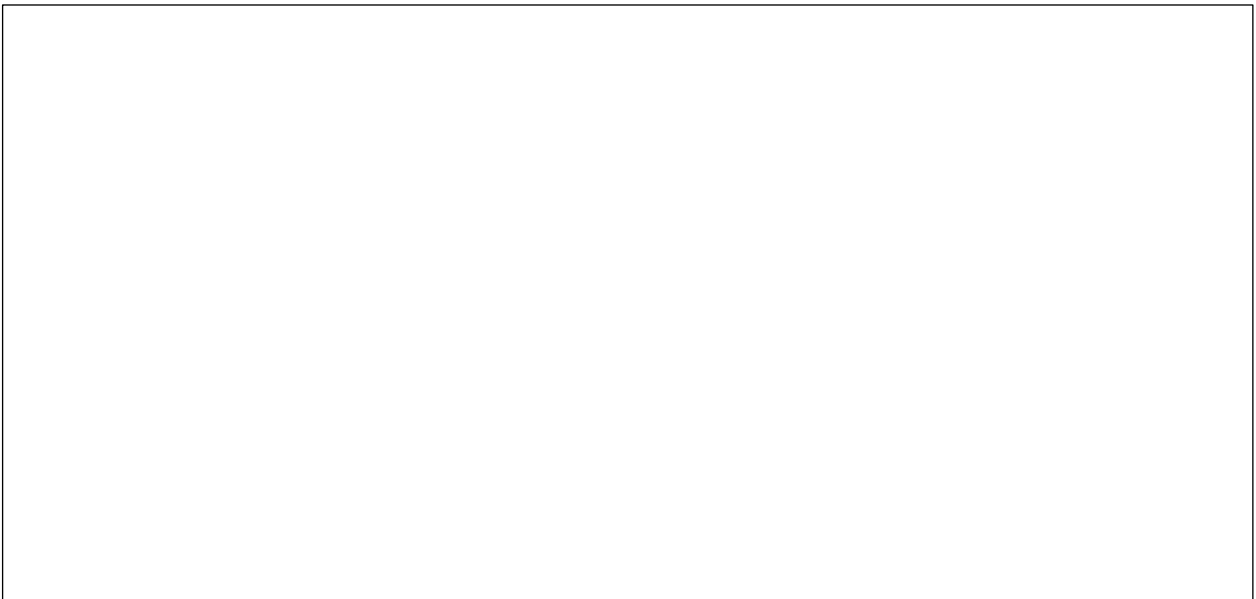
Historicus met een blik van nu: Deze historicus bekijkt alles met een blik vanuit het heden. Welke ideeën bestaan er nu over Ans van Dijk? Wat is jouw oordeel daarover?

Opdracht 1: Individueel bronnen bestuderen

Bij elke taak horen drie bronnen. Bestudeer de bronnen die bij jouw taak horen.

Opdracht voor de historici: Bestudeer jouw bronnen. Formuleer individueel vanuit jouw perspectief op de vraag: was Ans van Dijk 'fout' in de Tweede Wereldoorlog? Gebruik voor je bewijs de informatie uit de bronnen.

Opdracht voor de factchecker: Schets een algemeen profiel van Ans van Dijk. Denk daarbij aan vragen als 'wie was Ans van Dijk' en 'wat heeft ze gedaan'? Gebruik voor je algemene schets de informatie uit de bronnen.



Opdracht 2: Deel je uitkomsten in drietallen

Elk teamlid houdt een korte pitch van een minuut, waarin de uitkomsten uit het individuele onderzoek worden gedeeld.

Opdracht 3: Overeenkomsten en verschillen

Vergelijk de verschillende pitches met elkaar. Wat zijn de overeenkomsten? Wat zijn de verschillen?



Opdracht 4: Conclusie

Geef gezamenlijk een antwoord op de vraag 'Was Ans van Dijk 'fout' in de Tweede Wereldoorlog? Gebruik in je antwoord de verschillende perspectieven uit verschillende tijden.

Opdracht 5: Reflectie

Wat denk je dat het doel van deze opdracht was? Wat heb je van deze opdracht geleerd? Wat was er nog onduidelijk?

Bronnendocument Ans van Dijk

Bronnen Factchecker

Bron 1:

In de jaren voor de oorlog drijft Ans van Dijk in Amsterdam een dameshoedenzaak. In 1940 wordt haar huwelijk officieel ontbonden. Ze woont dan al jaren met een vriendin samen. De winkel wordt haar in november 1941 door de Duitsers afgenomen. In de periode daarna duikt ze onder en doet verzetswerk, helpt joden aan geld, valse persoonsbewijzen en onderduikadressen. Op tweede paasdag 1942 wordt ze op haar onderduikadres door rechercheur Schaap van het Bureau Joodse Zaken van de Amsterdamse politie, gearresteerd. Ze is verraden. 'Schaap heeft toen tegen mij gezegd: 'Je hebt illegaal gewerkt, je hebt joden geholpen en valse persoonsbewijzen gemaakt. Je weet wel wat er met je gaat gebeuren. Hij heeft daarop voorgesteld mij vrij te laten onder voorwaarde dat ik adressen van ondergedoken joden bij hem zou aanbrengen. Ik heb toen een krankzinnige angst gekregen en toegezegd dat ik dat zou doen.'

Bron 2

Als 'de beste V-vrouw van de SD', zoals men Ans van Dijk bij de SD noemde, speelde ze in Amsterdam en omgeving op geraffineerde wijze en voor veel geld de ene na de andere Joodse onderduiker in handen van de Duitsers. Intussen had Van Dijk een nieuwe relatie met de alleenstaande moeder Johanna Maria (Mies) de Regt (1907). Vanaf september 1943 woonden ze op voorspraak van Bureau Joodsche Zaken in een woning van gedeporteerde Joden in de Jekerstraat 46 II in Amsterdam-Zuid. Die woning fungeerde als een succesvolle 'Jodenva', waar onderduikers regelrecht in de armen van de SD liepen. Veel van de ruim honderd slachtoffers, die vertrouwen hadden gesteld in de Joodse Ans van Dijk, onder wie familieleden en bekenden, overleefden het niet.

Bron 3

Een reeks aanklachten tegen Van Dijk leidde op 20 juni van dat jaar tot haar arrestatie en opsluiting. Geconfronteerd met haar misdaden bekende Van Dijk alleen de onweerlegbare zaken – in totaal 23. (...) De beschuldiging van het – fatale – verraad van haar eigen broer en zijn gezin bekende noch ontkende ze, maar weet ze aan haar psychotische geestestoestand. Dat was ook het enige verweer van haar advocaat, die haar verminderd toerekeningsvatbaar noemde en voor een psychiatrisch onderzoek pleitte. Dat werd afgewezen en op 10 maart 1947 kreeg Van Dijk de doodstraf. Het vonnis werd in hoger beroep bekrachtigd en gratieverzoeken en pogingen om zich als getuige tegen andere collaborateurs 'onmisbaar' te maken, mochten niet meer baten.

DINSDAG 25 FEBRUARI 1947

Jodin speelde honderden rasgenooten in handen van den S.D. DOODSTRAF GEEISCHT TEGEN ANS VAN DIJK

„Deze vrouw, die gejaagd heeft op Joden op een allerverschrikkelijkste manier, hetgeen in vele gevallen den dood van haar slachtoffers ten gevolge heeft gehad, deze vrouw, wier schanddaden zoo enorm zijn, kan slechts met den dood gestraft worden,” aldus eindigde de procureur-fiscaal, mr. Gelinck, zijn fel requisitoir tegen de 42-jarige Anna van Dijk, die Maandag voor het Bijzonder Gerechtshof te Amsterdam terechtstond. „Zij heeft een satanisch jachtinstinct ontwikkeld, waarvan vele harer rasgenooten het slachtoffer zijn geworden. Sommigen beweren 500 à 600, anderen 900.....”

Met deze woorden van mr. Gelinck zijn in het kort de vreeselijke wandaden beschreven, waarmede Ans van Dijk haar geweten gedurende den oorlog heeft bezwaard.

Voor deze tot nog toe meest afschuwelijke verzaadzaak, voor het Amsterdamsche Hof behandeld, was de publieke tribune reeds lang voor den aanvang der zitting tot in alle hoeken bezet met familieleden van slachtoffers van de verdachte. Bleek, verslagen hoorde Ans van Dijk de lange lugubere reeks beschuldigingen aan. Na gearresteerd te zijn als Joodsche onderduikster was zij in April 1943 begonnen met het verstrekken van namen en adressen van ondergedoken rasgenooten. Zij kwam daarbij in contact met den beruchten Jodenvervolger P. Schaap, aan wien zij alle mogelijke gegevens verstreekte, niet van vijf of tien Joden, zooals bij den S.D. gebruikelijk was voor invrijheidstelling, maar ontelbare. Honderden lokte ze in den val om ze daarna via Westerbork naar de gasovens in Duitschland te zien verdwijnen.

Schaap beschouwde haar als een van de beste medewerkers. Zij ontving dan ook een „honorarium”, namelijk 10 procent van het in beslag genomen geld en de geroofde juwelen en goederen. Thans beweerde zij gedwongen te zijn en gevoeld te hebben niet van den S.D. af te komen. „Er is nog nooit een Jood losgelaten, omdat hij een paar andere Joden had verraden. Ik heb een krankzinnigen angst gehad.....”

Honderden

Getuige Kaper, voormalig brigadier van het bureau Joodsche Zaken, die door zijn administratieve functie op de hoogte was van het aantal Joden, dat door verdachte was aangebracht, verklaarde: „Eenige honderden heeft zij er zeker aangebracht. Of het er echter vijf-, zes- of zeventienhonderd zijn geweest, kan ik niet precies zeggen.”

Ans van Dijk ontkende dit heftig. Onder groote verontwaardiging van het publiek schatte ze haar verraad op 50 of 60 Joden.

Uit de getuigenverhooren bleek, op welke geraffineerde en minderwaardige wijze de verraadster haar slachtoffers in handen van den S.D. speelde. Het berucht geworden huis in de Jekerstraat 46 te Amsterdam speelde daarbij een groote rol en menige Joodsche familie is, zoogenaamd om er onder



ANS VAN DIJK:
„Ik was krankzinnig...”

te duiken, eenige uren na aankomst gearresteerd.

Doch Ans van Dijk stond niet alleen bij haar werk. Ze had verschillende „vriendinnen” om zich verzameld, met wie zij gezamenlijk de plannen volvoerde. Branca Simons was een van haar. Zij verzamelde verdachte op haar vele tochten, waarbij onderduikers, meerendeels kennissen, werden opgezocht. „Kom maar naar me toe.....” of „Kom morgen maar op dat of dat adres” of „Ga maar naar de Keizersgracht”, waren daarbij veelgebruikte woorden, die in alle gevallen naar Schaap en zijn medewerkers leidden. Branca Simons poogde thans alle schuld op Ans van Dijk te schuiven.

„Zij had mij in haar macht en ze kon me volkomen beïnvloeden,” was haar verontschuldiging, hetgeen verdachte eensklaps deed opvliegen: „Er hoeft niet altijd gezegd te worden: Ans van Dijk heeft het gedaan. Ik heb het inderdaad gedaan en heb er spijt genoeg van.....”

Snikkend zakte zij ineens in de verdachtenbank.

Jodenhaat

Een andere vriendin, met wie zij had samengewoond en die het verraad van dichtbij had aan-

schouwd, verklaarde, dat verdachte een boekje in den zak had met een kleine honderd namen van verraden personen. „Ze was in de wolken, als ze een pluimpje kreeg van Kempin, den chef van het bureau Joodsche goederen. Ze had een vreeselijken haat tegen de Joden, omdat ze door een Jood verraden was.”

Onder luid applaus van de publieke tribune richtte de getuige zich met verwilderde blikken tot de verdachte: „Jij bent een duivellin in menschengedaante. Lang heb ik moeten zwijgen, omdat ik niet anders kon, omdat ik doodsbang voor je was. Maar nu kan ik spreken. Al die honderden arme menschen heb jij verraden...”

De president, mr. Van Schaek Mathon, trachtte eenige malen zijn verontwaardiging onder woorden te brengen. „Het is monstrueus. Hoe kon u uw eigen rasgenooten aangeven? Het Hof zoekt naar een reden, waarom u tot zo iets kon komen.”

„Ik heb het niet om geld gedaan,” riep verdachte uit. „Ik ben volslagen krankzinnig geweest. Ik heb een vreeselijken angst voor den S.D. gehad.”

Uit een getuigenverklaring bleek, dat zij zelfs haar eigen broer en schoonzuster had aangebracht.

De verdediger vroeg een onderzoek naar de geestvermogens ten tijde van het verraad, waarop de procureur-fiscaal antwoordde, dat hem dit niet noodzakelijk scheen, aangezien verdachte een normalen indruk maakte.

Vriendinnen

De vriendin, J. M. de Regt, stond na deze zaak terecht met Ans van Dijk als getuige. Uit het verhoor bleek, dat verdachte zelf niet over voldoende geldmiddelen beschikte, zoodat de kosten van het huishouden in de Jekerstraat bestreden werden met de verradersgelden die Ans van Dijk incasseerde. Zij bleek een willig werktuig in de handen van haar vriendin te zijn geweest, hetgeen ook tot uiting kwam in de verklaringen van haar twee kinderen, een 17-jarige dochter en een 18-jarigen zoon. Voordat de procureur-fiscaal het woord nam, verzocht de president de kinderen van verdachte de zaal te doen verlaten om niet bij het aanhooren van de straf tegenwoordig te zijn.

Mr. Gelinck beschouwde deze zaak een nasleep van de vorige. Hij achtte het bewezen, dat Joden werden opgenomen in haar woning om later door Ans van Dijk verraden te worden. Hij eischte acht jaar gevangenisstraf.

Bonvrije melk voor schoolkinderen?

Nu de melksituatie veel gunstiger is dan in 1945, heeft men zich dezer dagen gewend tot het Centrale Schoolmelkcomité in Den Haag met het verzoek, wederom bonvrije melk aan de kinderen te verstrekken ter nuttiging op de scholen. De kans, dat hierop gunstig beschikt wordt, is zeer groot.

Een „duivel in mensengedaante” verried honderden Joden

Zij deed het om zichzelf te redden en uit wellust

„Duivel in mensengedaante!” Zo werd de 41-jarige Ans van Dijk gis. termiddag voor het Bijzonder Gerechtshof te Amsterdam genoemd door een van de getuigen, Mies de Regt. Tussen April 1943 en September 1944 heeft deze Jodin 500 tot 700 rasgenoten aan de S.D. uitgeleverd, wat deze ongelukkigen he leven heeft gekost. Zij nam ze als onderduikers bij zich in het huis, dat ze samen met haar „vriendin” Johanna de Regt in de Jekerstraat in Amsterdam bewoonde, en waarschuwde dan den beruchten S.D.-agent Pief Schaap dat er weer buit was voor hem en zijn beestachtige metgezellen.

Als verklaring voor haar optreden vertelde zij, hoe ze in 1943 wegens haar Joodse afkomst gegrepen was en voor den S.D.-er Schaap geleid. Deze had haar vrijlating beloofd, als zij Joden wilde aanbrengen. Daar was ze op in gegaan.

„Ik had een krankzinnige angst en toen heb ik adressen opgegeven!” riep ze uit. Getuige Schaap verklaarde, dat zij z'n beste V.vrouw was en dat zij ongeveer honderd Joden had verraden. Dit laatste werd echter door een anderen getuige, een oud-administratief ambtenaar van de S.D., ontkend; deze zei dat het er minstens 500 tot 700 geweest zijn. Getuige Springer had, toen hij ongeveer een maand in de Hollandse Schouwburg had gezeten, daar zeker 60 mensen ontmoet, die door Ans van Dijk verraden waren.

Gedurende het verhoor van de 20 getuigen à charge stapelde het bezwarende materiaal zich steeds meer op. Het beeld van een door duivels jachtinstinct gedreven verraadster rees steeds duidelijker op en tenslotte riep verdachte uit: „Er behoeft niet zoveel over gesproken te worden. Ik heb het allemaal gedaan en ik heb er genoeg berouw van!”

De procureur-fiscaal, mr. M. H. Gelinck, merkte in zijn requisitoir o.m. op: „Ik kan me voorstellen, dat verdachte in haar angst enige adressen heeft opgegeven. Maar dat zij daarna het verraderswerk vrijwillig heeft voortgezet is iets, dat door geen enkel argument verzacht kan worden.” In verband met haar duivelse wellust enerzijds en haar koele berekening anderzijds kon mr. Gelinck slechts de doodstraf eisen....

Medeplichtige en slachtoffer

Daarna verscheen de 39-jarige Anna Maria de Regt voor de balie, die tijdens de bezetting heeft mee-

gewerkt aan de uitlevering op grote schaal van Joden door Ans van Dijk aan de S.D. Johanna de Regt leefde samen met haar vriendin Ans van Dijk in de Jekerstraat in Amsterdam en nam eveneens Joden in huis, hoewel zij wist, dat dezen door Van Dijk verraden zouden worden. Zij vond het niet nodig haar onderduikers hiermee in kennis te stellen en zo liepen er velen in de val. Het huishouden van de beide „vriendinnen” werd in stand gehouden door het bloedgeld, dat Van Dijk voor haar verradersdiensten van de Duitsers kreeg. Uit het verhoor van de 17-jarige dochter en den 19-jarigen zoon van verdachte bleek, dat zij volkomen onder de invloed van haar verderfelijke vriendin stond. De procureur-fiscaal, mr. M. H. Gelinck, hield wel enigszins rekening met de sterke gebondenheid van verdachte aan Ans van Dijk, maar oordeelde dat zij zeker niet vrijuit ging. Hij eiste 8 jaar gevangenisstraf met ontzetting uit alle rechten voor het leven.

Spoorwegen werken onvermoeid

Ondanks de sneeuwval hebben de Spoorwegen ook Zondag 23 Febr. het kolenvervoer — dat normaal des Zondags stil ligt — voor zover nodig, uitgevoerd. Met 21 treinen werden 894 geladen kolenwagons van de mijnstreek naar alle delen van het land vervoerd. Zowel Zondag als Maandag zijn de sneeuwpluigen van de Ned. Spoorwegen weer voortdurend in touw geweest met het gevolg dat de vertraging tot enkele incidentele gevallen beperkt bleef.

Tussen de schepen lopen paadjes en daarlangs wandelen de schippers als ze er op uit moeten voor boodschappen, want de proviandvaarders kunnen hen door het ijs al niet meer bereiken. Deze schipper heeft een emmertje water gehaald. Met de watervoorraad aan boord moeten ze zuinig zijn, nu ook de watertankboot alle schepen niet meer kan bereiken.



Ongunstige perspectieven voor de Rijnvaart

„Gaat u in Duitsland naar den tandarts, dan bent u dezen man drie mark schuldig. Maar u mag hem deze mark niet betalen, u moet naar de bezettingsautoriteiten, die zelf aan den tandarts zijn honorarium geven in marken en aan de Nederlandse regering een rekening presenteren in ponden of dollars”. Zo schetste mr. W. H. Fockema Andreae uit Rotterdam voor de Nederlandse Mij. voor Nijverheid en Handel, waarvan het departement Arnhem Maandag in de theeschenkerij Sonsbeek bijeenkwam, de verwarde situatie in ons achterland Duitsland.

Deze financiële toestand is zeer nadelig voor onze Rijnvaart, het onderwerp, dat de heer Andreae behandelde. Zolang de naties blijven werken in algemene systemen, glerig hun deviezenpotjes koesterend,

stoffen, afvoer van producten zullen een groot deel van het havenbedrijf werk bezorgen.

Bovendien trekt een bloeiende industrie nieuwe scheepvaartlijnen naar Nederland.

Bronnen historicus heden

Bron 1

'In het begin deed Ans van Dijk illegaal werk. Als ze niet was gearresteerd, had ze daar na de oorlog een lintje voor gekregen. Vervolgens is ze puur verraden door de mensen bij wie ze ondergedoken zat. Niet vergeten mag worden dat mensen die joden hadden laten onderduiken, naar het concentratiekamp gingen. Uit het lood geslagen, zo kun je haar karakteriseren. Schaap heeft haar flink de les gelezen en gezegd: 'Je kunt het een beetje goed maken als je voor ons gaat werken'. Je zou er begrip voor hebben kunnen opbrengen als ze toen twee, drie mensen zou hebben aangegeven en vervolgens verdwenen was. Zo deden velen die in het verzet zaten. (...) Die mensen zijn niet veroordeeld en dat is redelijk want ze zaten in een noodsituatie. Maar de grens is moeilijk te trekken: waar begin het opzettelijk verraad, de te verwijten lafheid? Ans van Dijk is doorgegaan, het zijn er over de honderd geworden.'

Toelichting: Met illegaal werk wordt hier het verzet bedoelt.

Schaap was de politieofficier die Ans van Dijk heeft gearresteerd vanuit haar schuiladres.

Bron 2:

'Ik geloof dat er hier in totaal 400 Duitse politieagenten waren, da's natuurlijk niks. Die zorgden alleen dat het een beetje liep. De Nederlanders deden het werk en dat waren heus niet allemaal NSB'ers. Dus dat is eng: een eigen overheid zie zich geheel tegen je keert. Het is geen populair onderwerp en natuurlijk hebben de daden van verzetsmensen veel meer aandacht gekregen en zijn ze hier en daar zelfs flink aangezet. Toch moeten we toegeven dat een hele generatie medeverantwoordelijk was. Veel meer mensen wisten toch wat er gebeurde.'

Bron 3:

'Om te beginnen was er een anti-Joods klimaat na de bevrijding. Mensen waren natuurlijk vijf jaar lang met antisemitische propaganda gebombardeerd. Op de een of andere manier heeft dat toch zijn uitwerking gehad. Ten tweede: Ans van Dijk was lesbisch. Dat was in die tijd volstrekt onbespreekbaar. Die 'abnormale' relatie werd vies en voos gevonden en plaatste haar in de marge van de samenleving.'

Bijlage 4: Interviewvragen

1. Vind je geschiedenis een leuk vak? Waarom?
2. Wat is je cijfer afgerond voor geschiedenis?
3. Wat is volgens jou het belangrijkste aan geschiedenis? Waarom krijg je het op school?
4. We doen wel eens opdrachten waarin meerdere antwoorden goed of fout kunnen zijn, zoals een welk woord weg. Wat vind jij van zulke opdrachten?
5. Bekijk de opdracht over de Weimarrepubliek. Wat vond jij van deze opdracht?
6. Wat was denk je het doel van de opdracht? Is het gelukt dit over te brengen?
7. Bekijk de opdracht over historische perspectieven. Wat vond jij van deze opdracht?
8. Wat was denk je het doel van de opdracht? Is het gelukt om dit over te brengen?
9. Bekijk de opdracht over 'goed' en 'fout' in de oorlog. Wat vond jij van deze opdracht?
10. Wat was denk je het doel van de opdracht? Is het gelukt om dit over te brengen?
11. Hoe ziet historisch onderzoek er denk je uit?

Bijlage 5: Codering interviews

Codeerschema interviews vakkidactiek

Perceptie op geschiedenis als vak	Perceptie op geschiedenis als wet	Vragen met meerdere goede	Opdracht 1	Opdracht 3
Onderbouw gebeurtenissen	Bronnen_Kijken	Niet_erg	Handig_bij_toets	Interessante_vraag
Bovenbouw globale-kennis	Tijdgeest bekijken	Toets_goed-of-fout	Ieiver_zelf_aan_de_slk_Heb_je_niets_aan	
Globale kennis opbouwen	Onwaarheden Wegstrepen	Niet_veel_aan_hebt	Oorzaken_gevolgen_uit_Niet_oefenen_toets	
Beter beeld wereld	Bronnen_Kijken	Veel_goed	Liever_samenvatten	Meerdere_perspectieven
Meerdere Perspectieven	Ik weet het niet	Leuk_en_Vervelend	Opdrachten_richting_tEentonige_Bronnen	
Verleden gebeurd hoe vandaag leven	Informatie opzoeken	Nooit_een_waarheid	Bronnen	Verschillende_Standpunten
Weet wat Gebeurd	Betrouwbaar onderzoek niet mogelijk	Discussie_Leuk	Oorzaken_gevolgen_uit_Bronnen_Leuk	
Waarom sommige mensen zo denken	Ook Feiten	Verschillende kanten antwoord	Leuk_Inzichtsraag	Verschillende_Perspectieven
Eigen Interpretatie		Discussie_aangaan	Directe_verbinding	Meningen_cultuur_veranderd
Rode Lijn waar aan houden		Anders_nadenken		Leuk_Bronnen
Toetsen belangrijker				
Hoe het kan zoals we nu zijn				
Meerdere Perspectieven				
Waar we nu Zijn				
Algemene Kennis				
Weten waar het fout kan gaan				
Eigen mening vormen				
Begrijpen als je journaal kijkt				
Mening Vormen				

Codeerschema 2

Perceptie op geschiedenis als vak	Perceptie op geschiedenis als wetenschap	Vragen met meerdere goede antwoorden	Opdracht 1	Opdracht 3
Effect verleden heden	Bronnen kritiek	Veel antwoorden mogelijk	Handig toets	Onhandig toets
Algemene kennis	Betrouwbaar onderzoek niet mogelijk	Discussie	Liever zelf verwerken voor toets	Multiperspectiviteit
Multiperspectiviteit	Wel historische feiten	Geen zin voor de toets	Oorzaken/gevolgen	Bronnen
Mening vormen				