Vakdidactisch onderzoek geschiedenis - Wat te doen met J.P. Coen?

Hans Meulendijks, 3929361, Vakdidactiek 2, Hanneke Tuithof

Juni 2019

**Abstract**

Door het ontbreken van *pedagogical content knowledge* is het voor veel geschiedenisdocenten lastig om multidisciplinariteit als vaardigheid in te bouwen in lessen, en om lessen te geven die de leerlingen als relevant ervaren. Voor dit paper heb ik onderzocht of twee nieuwe wetenschappelijke concepten, de temporele kaders van Björn Wansink en drie criteria voor relevant geschiedenisonderwijs van Dick van Straaten, gebruikt kunnen worden om in een praktische opdracht respectievelijk multidisciplinariteit te oefenen met leerlingen en om deze opdracht voor de leerlingen relevant te maken. Het product is een PO over het standbeeld van J.P. Coen in Hoorn. De leerlingen moeten een actieplan schrijven gericht aan de gemeente Hoorn, waarin staat wat er met het standbeeld moet gebeuren. Hiermee analyseren ze hedendaagse perspectieven op Coen en nemen ze deel aan het publieke debat over koloniaal erfgoed. De effectiviteit van het ontwerp is getest in een 4-vwoklas van 21 leerlingen. Middels kwalitatieve analyse van presentaties en de actieplannen en interviews achteraf is de effectiviteit van het ontwerp onderzocht. Het ontwerp, en bij extensie de temporele kaders, blijkt bruikbaar voor het aanleren van multiperspectiviteit. Daarnaast gaven leerlingen aan de les erg relevant te vinden, wat erop duidt dat de drie criteria van Van Straaten van relevant geschiedenisonderwijs effectief zijn als ontwerpcriteria.

# Probleemdefinitie

Dit onderzoek focust zich op twee problemen die Nederlandse geschiedenisdocenten ondervinden: Het integreren van multiperspectiviteit in het onderwijs en het vormgeven van relevant geschiedenisonderwijs. Deze probleemstelling is in het ontwerponderzoek uitgewerkt in de context van een praktische opdracht voor een 4-vwo klas.

Multiperspectiviteit is een belangrijk onderdeel geworden van het Nederlandse geschiedenisonderwijs, zowel in het curriculum als volgens de docenten zelf (Wansink et al., 2018, 2; Wansink et al., 2017, 16; College voor Toetsen en Examens, 2018, 13). Volgens het Nederlandse examenprogramma moeten havo- en vwo-leerlingen in staat zijn om bij het analyseren van het verleden rekening te houden met de historische context waarin historische figuren leefden en beslissingen maakten, maar ook van de standplaatsgebondenheid van hedendaagse auteurs die over het verleden schrijven (College voor Toetsen en Examens, 2018, 13). In andere woorden, leerlingen moeten leren begrijpen dat er meerdere perspectieven op en in het verleden zijn en deze kunnen verklaren. Naast dat multiperspectiviteit een deel van het examenprogramma is, draagt het ontwikkelen van de vaardigheid bij aan het inlevingsvermogen en burgerschap van de leerling (Barton & Levstik, 2003, 360). Veel docenten hebben echter moeite om multiperspectiviteit te integreren in hun geschiedenislessen door gebrek aan zogenaamde *Pedagogical Content Knowledge* op het gebied van multiperspectiviteit (Wansink et al., 2018, 2; Barton & Levstik, 2003, 358). Om docenten hierbij te helpen, hebben Wansink, Akkerman, Zuiker en Wubbels het concept ‘temporele kaders’ ontwikkeld (Wansink et al., 2018, 2-3). In dit concept worden drie temporele zienswijzen op een historisch object voorgesteld die gebruikt kunnen worden om multiperspectiviteit te integreren in het onderwijs. Ten eerste een historisch kader, waarin verschillende perspectieven uit de tijd van het object worden besproken. Ten tweede, een historiografisch kader, waarin bekeken wordt hoe een historisch object in een specifieke latere tijd (tussen de tijd van het object en het heden in) wordt bekeken. Ten derde, een hedendaags perspectief, waarin gekeken wordt hoe in het heden over een historisch object wordt geschreven en gedacht. Hierbij kan een leerling verschillende hedendaagse perspectieven leren herkennen, maar ook leren bewust te worden van zijn of haar eigen hedendaagse perspectief. Door te kijken naar verschillende perspectieven binnen één temporeel kader, of door verschillende temporele perspectieven te behandelen in een les, kan multiperspectiviteit in een les geïntegreerd worden. Middels dit ontwerponderzoek zal onderzocht worden in hoeverre het gebruiken van een temporeel kader (het hedendaagse kader) helpt bij het integreren van multiperspectiviteit in de les.

Leerlingen uit Nederland en andere landen geven aan dat zij geschiedenis niet een relevant vak vinden, of hebben moeite om uit te leggen waarom geschiedenis relevant is (Van Straaten, Wilschut, Oostdam, 2015, 480). Dit wijten Van Straaten, Wilschut en Oostdam grotendeels aan het feit dat het geschiedeniscurriculum zich vooral focust op feiten en het begrijpen van het verleden op chronologische wijze. Zij beargumenteren dat geschiedenisonderwijs relevant wordt als aandacht wordt besteed aan hoe het verleden de belevingswereld van de leerling beïnvloed (Van Straaten, Wilschut, Oostdam, 2015, 480-482). De didactici stellen op basis hiervan drie criteria op die geschiedenisonderwijs relevant kunnen maken: de ontwikkeling van een persoonlijke identiteit, burgerschapsvorming en begrip van de *human condition*, de menselijke natuur (Van Straaten, Wilschut, Oostdam, 2015, 484). Middels dit onderzoek zal uitgezocht worden of het gebruiken van de drie criteria als ontwerpcriteria en het verbinden van de historische lesstof met de leefwereld van de leerling, bij kan dragen aan een hoge relevantiebeleving van de leerling.

 De volgende ontwerpvraag dient als uitgangspunt voor het onderzoek: *Hoe kunnen het concept temporele kaders en de drie criteria van Van Straaten voor relevant geschiedenisonderwijs het beste toegepast worden in een praktische opdracht voor 4-vwo, om leerlingen de vaardigheid ‘multiperspectiviteit’ aan te leren en voor de leerlingen relevante leeractiviteiten te maken?* Het doel is om voor de leerlingen interessant geschiedenisonderwijs aan te bieden dat aansluit bij het examenprogramma en te evalueren in hoeverre de temporele kaders een nuttig handvat zijn voor docenten om multiperspectiviteit in hun les aan te brengen.

 De context waarin dit onderzoek plaats vindt is een 4-vwo klas, op een school die de ideeën van Kees Boeke als uitgangspunt neemt. Zodoende staat persoonsvorming centraal in het onderwijs en wordt de link tussen maatschappij en lesstof gezocht. Dit sluit goed aan bij de doelen van het onderzoek. Door de structuur van het onderwijs op deze school moet het ontwerp uitvoerbaar zijn in lessen van 60 minuten, bij voorkeur een samenwerkingsopdracht zijn (samenwerking wordt op deze school gestimuleerd) en aansluiten bij de stof van de methode ‘Werkplaats Geschiedenis’, die op deze school gebruikt wordt. De klas telt 21 leerlingen, van wie 20 een Nederlandse achtergrond hebben en één leerling een gemengde achtergrond (één ouder met een migratieachtergrond, een Nederlandse ouder) heeft. Binnen dit kader is een praktische opdracht ontworpen die in twee lessen kan worden uitgevoerd.

# Ontwerpfase

Het ontwerp behelst de volgende praktische opdracht: leerlingen moeten een voorstel schrijven voor wat er met het standbeeld van Jan Pieterszoon Coen in Hoorn moet gebeuren. Het idee hierachter is dat leerlingen middels het creëren van een actieplan verschillende hedendaagse perspectieven over Jan Pieterszoon Coen verkennen en zich leren positioneren in een hedendaags debat over koloniaal erfgoed. In de eerste les wordt voorkennis opgehaald, het debat over koloniaal erfgoed uiteengezet en de opdracht uitgelegd. In de tweede les worden de uitkomsten van de opdracht gepresenteerd. Na deze les leveren de leerlingen hun actieplan in. In de bijlages zijn de lesplannen (bijlage 1), de PowerPoint (bijlage 2), de leerlingenversie van de praktische opdracht (bijlage 3) en de gebruikte artikelen (bijlage 4) te vinden. In dit hoofdstuk zullen de gemaakte ontwerpkeuzes toegelicht worden.

**Leerdoelen & *constructive alignment***

De volgende leerdoelen zijn opgesteld voor het ontwerp:

*1: Leerlingen kunnen uitleggen welke rol Jan Pieterszoon Coen speelde in de opkomst van de VOC en waarom er voor hem een standbeeld in Hoorn gebouwd is.*

*2: Leerlingen kunnen hedendaagse visies op het erfgoed van het Nederlands koloniaal verleden, en J.P. Coen specifiek, herkennen en de visies deconstrueren uit twee krantenartikelen.*

*3: Leerlingen kunnen een actieplan ontwerpen voor het standbeeld van Jan Pieterszoon Coen, op basis van hun historische kennis over Coen en de twee gelezen krantenartikelen, en beargumenteren welke positie hun plan inneemt in het hedendaagse debat over koloniaal erfgoed.*

De leerdoelen verhouden zich als volgt tot de taxonomie van Krathwohl (Krathwohl, 2002):

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Doel | Soort kennis | Onthouden | Begrijpen | Toepassen | Analyseren | Evalueren | Creëren |
| 1 | Feitelijk | X | X |  |  |  |  |
| 2 | Procedureel/ conceptueel |  | X |  | X |  |  |
| 3 | Procedureel/ conceptueel /metacognitief |  |  |  |  | X | X |

Kijkend naar de examensyllabus, sluit leerdoel 1 vooral aan bij Domein B van het examenprogramma. Jan Pieterszoon Coen en de VOC zijn een belangrijk deel van de historische context ‘De Republiek’ en van tijdvak 6 (College voor toetsen en Examens, 2018, 17, 30). Leerdoelen 2 en 3 sluiten vooral aan bij Domein A, aangezien leerlingen oefenen met het herkennen van standplaatsgebondenheid, verschillende perspectieven en met het herkennen en maken van hedendaagse analyses op het verleden (College voor Toetsen en Examens, 2018, 13).

In de methode en de toetsen staan vooral procedurele kennis (vaardigheden) en conceptuele kennis (het toepassen van concepten en begrippen) centraal. Echter, aangezien dit een vwo-klas is, is het belangrijk dat er gereflecteerd wordt op de wetenschappelijke aard van geschiedenis, waarmee metacognitieve kennis ontwikkeld wordt. Het ontleden van multiperspectiviteit in hedendaagse historische visies helpt leerlingen om de constructivistische aard van geschiedschrijving te verkennen.

Daarnaast is voor een actuele casus en een praktisch eindproduct (het actieplan) gekozen, om de connectie te leggen met de maatschappij. Eén van de speerpunten van de school is dat er niet enkel in toetsvorm geëvalueerd wordt, maar dat de evaluaties betrekking hebben op de maatschappij.

 Er is sprake van *constructive alignment;* Ieder leerdoel is gekoppeld aan enkele lesactiviteiten en de lesactiviteiten om leerdoelen 1, 2 en 3 te behalen in dienst staan van de toetsing (de presentatie en het actieplan). De toetsing is vervolgens zo vormgegeven dat leerlingen moeten laten zien in het eindproduct leerdoelen 1, 2 en, met name, 3 gehaald hebben. Alle drie de leerdoelen kunnen dus geëvalueerd worden aan de hand van het eindproduct.

Leerdoel 1 wordt bereikt middels het filmfragment over Coen en de korte uitleg over het standbeeld. Beide lesactiviteiten dienen voornamelijk om voorkennis van leerlingen over de VOC en Jan Pieterszoon Coen op te halen die nodig is om de praktische opdracht te kunnen maken. Daarnaast dient de kennis over Coen verwerkt te worden in het eindproduct.

Om leerdoel 2 te kunnen bereiken en evalueren, is de analyse van de twee artikelen over koloniaal erfgoed ingebouwd. Door de leerlingen eerst individueel de teksten te laten lezen, en vervolgens in groepsverband te laten verwerken, analyseren leerlingen de verschillende perspectieven en leren ze de argumenten van beide auteurs kennen. Vervolgens dient de klassikale bespreking als evaluatie van het leerdoel, en om alle argumenten op een rij te zetten om zeker te weten dat iedereen bekend is met de verschillende hedendaagse perspectieven op koloniaal erfgoed. De kennis van de artikelen dient gebruikt te worden in het eindproduct.

De analyse wordt gedaan in heterogene vooraf samengestelde groepen, waarin sterkere leerlingen zwakkere kunnen helpen (Kagan, 2009, 5.4). De structuur van de analyse is gebaseerd op de samenwerkingsprincipes van Kagan (Kagan, 2009, 5.9-5.12). Door de overlegstructuur hebben alle leerlingen evenveel verantwoordelijkheid, is de bijdrage van ieder groepslid cruciaal voor het slagen van de analyse en kunnen sterkere leerlingen zwakkere leerlingen helpen.

 Leerdoel 3 wordt bereikt en geëvalueerd middels het actieplan dat leerlingen presenteren in les 2. De kennis opgedaan voor leerdoelen 1 en 2 is nodig om dit actieplan te kunnen maken. Door met een bestaande casus te werken, wordt de examenstof middels de discussie over koloniaal erfgoed in de belevingswereld van de leerlingen getrokken. De leerlingen moeten expliciet beargumenteren hoe hun oplossing zich verhoudt tot de maatschappelijke discussie over koloniaal erfgoed. Dit maakt het mogelijk om leerdoel 3 te evalueren middels het actieplan en de presentatie.

**Integratie van temporele kaders en ontwerpcriteria in ontwerp**

De temporele kaders zijn geïntegreerd in het ontwerp, door te focussen op het hedendaagse perspectief op het historische object ‘het standbeeld van Jan Pieterszoon Coen in Hoorn’. Dit object heeft een link met de 19e eeuw, de tijd waarin het gebouwd is, maar vooral ook met de historische figuur Jan Pieterszoon Coen zelf (17e eeuw). Leerlingen moeten twee opinieartikelen lezen over hoe Nederland om zou moeten naar met koloniaal erfgoed. Door de artikelen te lezen en te bespreken komen verschillende contemporaine perspectieven op de casus aan bod. Na het verkennen van de perspectieven, gaan de leerlingen vervolgens zelf een beargumenteerde positie in dit debat innemen. Dit gebeurt niet door een discussie, maar in de vorm van het actieplan. Zodoende moeten ze zelf een hedendaags perspectief leren innemen, dit kunnen onderbouwen met argumenten en verschillende visies op koloniaal erfgoed afwegen.

Daarnaast is gepoogd om Van Straatens criteria van relevant geschiedenisonderwijs te integreren in het ontwerp. Allereerst heb ik de historische stof (J.P. Coen, de VOC en Nederlandse expansie) gekoppeld aan de leefwereld van de leerlingen door te focussen op een actueel debat, namelijk over koloniaal erfgoed. Jacqueline Vroemen stelt dat door in het onderwijs erfgoed als metacultureel object te benaderen en te focussen op de vorming van erfgoed, niet historische maar sociale kennis kan worden vergaard (Vroemen, 2018, 67). Daarnaast wordt door het kritisch reflecteren op erfgoed de (nationale) identiteit van de leerling ook uitgedaagd (Savenije, 2015). De discussie over koloniaal erfgoed, en het standbeeld van Coen specifiek, kan niet losgekoppeld worden van de bredere maatschappelijke discussies over de Nederlandse identiteit in de afgelopen jaren. In de wetenschap, politiek en media staan proponenten van een traditionele opvatting van de Nederlandse identiteit tegenover progressieve en multiculturele opvattingen en de casus van het standbeeld van Coen is een van de slagvelden waar deze discussie plaatsvinden. Door de opdracht moeten leerlingen zelf inschatten hoe zij in deze discussies over identiteit, inclusie en normen en waarden staan, en daarmee evalueren ze hun eigen identiteit en idealen. Dit draagt bij aan de ontwikkeling van de eigen identiteit, een van de kenmerken van relevant geschiedenisonderwijs (Van Straaten, Wilschut, Oostdam, 2015, 486). Daarnaast zorgt de case-study, doordat het standbeeld een nationale voorbeeldfunctie voor Coen verondersteld, ervoor dat de leerlingen Nederlandse tradities en identiteiten gaan evalueren. Dit draagt bij aan de socialisatie en burgerschapsvorming (Van Straaten, Wilschut, Oostdam, 2015, 487-488). Tenslotte, de leerlingen krijgen meer inzicht in de menselijke ‘conditie’ door te analyseren hoe wij narratieven van het verleden gebruiken om het heden vorm te geven (Van Straaten, Wilschut, Oostdam, 2015, 488). Het gebruiken van narratieven voor historische identiteiten is iets dat wij al eeuwenlang doen, cruciaal voor de vorming van overkoepelende identiteiten en zodoende een belangrijk aspect van de *human condition*.

# Uitvoering en evaluatie

De uitvoering van de lessen verliep over het algemeen zoals gepland, al moest tijdens de eerste les de tijdsindeling enigszins worden aangepast omdat de les later begon. Leerdoelen 1 en 2 werden naar mijn inschatting behaald in de les. Tijdens een vraaggesprek over de twee artikelen van Raben en Duk bleken de leerlingen in staat om de argumenten te deconstrueren en tegenover elkaar te zetten. Zodoende trok ik de conclusie dat de leerlingen optimaal voorbereid waren op het maken van de eindproducten. Deze eindproducten zijn vervolgens na les 2, die ook volgens plan verliep, geëvalueerd voor het onderzoek.

De evaluatie van de einddata bestaat grotendeels uit kwalitatief onderzoek. Om tot een concreet antwoord op de hoofdvraag te komen, is het onderzoek in twee delen opgedeeld:

1. Het evalueren van de mate waarin leerlingen inzicht in multiperspectiviteit binnen de discussie over koloniaal erfgoed vertonen, om zo de temporele kaders te evalueren.
2. De mate waarin de leerlingen de leeractiviteit als relevant ervaarden, om zo de voorwaarden voor relevant geschiedenis als ontwerpcriteria te evalueren.

Om voor deel 1 concreet te kunnen analyseren in hoeverre de leerlingen inzicht in multiperspectiviteit vertonen, zijn er voor de analyse van de data drie criteria van multiperspectiviteit geformuleerd, deels gebaseerd op de definitie van *contemporary perspective taking* (Wansink et al., 2018, 496, 499):

* Leerlingen kunnen actief perspectief kiezen binnen het historisch debat over koloniaal erfgoed en dit onderbouwen middels historische argumenten.
* Leerlingen geven blijk bewust te zijn van het hedendaagse temporele kader waar vanuit ze hun perspectief vormgeven.
* Leerlingen kunnen zich inleven in andere perspectieven op koloniaal erfgoed of wegen verschillende perspectieven af in hun analyse.

Voor deel 1 zijn de volgende data geanalyseerd om tot een conclusie te komen: ten eerste de observaties van mijzelf en een collega tijdens de presentaties over de actieplannen. Deze observaties zijn deels vastgelegd in observatieformulieren (bijlage 5). De formulieren zijn tijdens de presentaties zeer beknopt ingevuld. Dit kwam omdat ik het lastig vond om tegelijkertijd te schrijven en op te letten. Daarnaast was ik door mijn RSI niet in staat snel en netjes te schrijven, waardoor mijn aantekeningen niet heel verhelderend zijn. Ook mijn collega had moeite met notuleren, waardoor haar aantekeningen beperkt zijn. Direct na de presentaties hebben ik en mijn collega daarom op basis van onze observaties en de formulieren een bredere analyse van presentaties gedaan en deze heb ik genoteerd in het databestand (Bijlage 6). Zodoende hebben we elementen die we eventueel niet opgeschreven hebben, nog kunnen verwerken in de data.

Ten tweede, de geschreven actieplannen van de 5 teams (bijlage 7). De actieplannen vormen de voornaamste data en werden achteraf door mijzelf geanalyseerd aan de hand van de eerdergenoemde criteria. Alle groepjes hebben een actieplan ingeleverd, wat betekent dat van alle 21 leerlingen het werk geanalyseerd kan worden. Daarbij moet aangemerkt worden dat team 5 te laat haar actieplan heeft ingeleverd en dat de opdracht niet naar behoren is uitgevoerd. In het databestand zijn mijn observaties van de actieplannen verwerkt per criterium (Bijlage 6). Deze analyses van de actieplannen zijn aangevuld met quotes, als bewijsvoering voor de conclusies.

Na de presentaties en actieplannen te hebben geanalyseerd, heb ik voor ieder groepje een overkoepelende kwalitatieve analyse gemaakt van hun werk ten opzichte van de multiperspectiviteitsscriteria. Deze conclusies staan per groepje onder de observaties in het databestand. Als de producten van een groepje voldoen aan een criterium, krijgen ze het label JA, als het criterium wel behaald wordt maar op slecht beargumenteerde of matige wijze wordt het label MATIG uitgedeeld en als het criterium niet behaald wordt, wordt het label NEE uitgedeeld.

Voor deel 2 van het onderzoek werden interviews met vijf leerlingen geanalyseerd. Deze vijf leerlingen vormen ongeveer een kwart van de klas en weerspiegelen de samenstelling van de klas. De interviews waren gestructureerd en hadden als doel om te achterhalen of de leerlingen de opdracht als relevant hadden ervaren. Om verwarring te voorkomen heb ik voor de interviews expliciet vermeld dat ik met relevant ‘van belang voor jezelf en de manier waarop je de wereld ziet’ bedoelde. Vooraf was er een vragenlijst opgesteld, die alle vijf geïnterviewde leerlingen voorgelegd is (Bijlage 8). Wegens tijdsgebrek schrapte ik vraag 1. De interviews zijn afgenomen op dezelfde dag als de presentaties, nadat ik en Mijn collega de presentaties hadden besproken. De interviews zijn op papier in steekwoorden genotuleerd (Bijlage 9) en vervolgens direct erna op de computer uitgewerkt (Bijlage 10). Geïnterviewden zijn altijd gevraagd om hun antwoord toe te lichten, om zo meer kwalitatieve informatie over de opdracht te vergaren.

De interviews zijn ook gebruikt om leerlingen te vragen naar hun ervaring met de opdracht, wat zij er leuk aan vonden en wat er beter kon, om zodoende aanwijzingen te verzamelen om het ontwerp te verbeteren.

# Resultaten

**Deel 1**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Team 1** | **Team 2** | **Team 3** | **Team 4** | **Groep 5** | **Uitslag** |
| **Perspectief kiezen** |  |  |  |  |  | **4/5** |
| **Temporaliteit** |  |  |  |  |  | **4/5** |
| **Empathie / Afwegen** |  |  |  |  |  | **4.5/5** |

In het datadocument (bijlage 6) zijn de analyses en de conclusies die hieraan zijn verbonden te vinden. De tabel is een weerspiegeling van deze conclusies. In de tabel is middels kleuren aangegeven hoe de verschillende groepjes gescoord hebben op de verschillende criteria. Groen indiceert dat een groepje het criterium behaalt heeft, oranje indiceert dat het groepje deels of op matige wijze voldaan heeft aan het criterium en rood tenslotte dat het criterium niet behaalt is. Om een degelijke afweging van de resultaten te maken, heb ik een puntensysteem ontwikkelt waarmee een totaaloverzicht gecreëerd kan worden. Men krijgt 1 punt voor een groene beoordeling en 0.5 punt voor een oranje beoordeling.

 Een belangrijke kanttekening die geplaatst moet worden is dat team 5 eigenlijk een incompleet eindproduct heeft ingeleverd. Hun actieplan is erg rommelig en voldoet niet aan de vereisten van de opdracht. Op basis van de presentatie kon echter worden geconcludeerd dat zij enkele criteria hadden behaald. Aangezien de leerlingen tijdens de presentaties weldegelijk inzicht hebben getoond in verschillende aspecten van multidisciplinariteit, heb ik besloten om drie keer de beoordeling MATIG in plaats van NEE uit te delen. Dit omdat het doel van dit onderzoek is om te achterhalen of de leerlingen multiperspectiviteit vertonen, en dit in ieder geval in een deel van de opdracht wel gedaan hebben.

Op criterium 1 worden 4 van de 5 punten gescoord. Bijna alle groepjes konden op een redelijke onderbouwde wijze positie kiezen binnen het debat. De leerlingen ontleedden vaak historische argumenten uit de artikelen van Raben en Duk en poogden deze samen te brengen om tot hun eigen visie te komen. Groep 5 deed dit niet in hun actieplan, maar waren concreter in hun presentatie. Groep 2 koos wel positie, maar onderbouwde dit op een ongenuanceerde wijze. Wat opviel is dat in het onderbouwen van de actieplannen vaak maar een of twee historische argumenten gebruikt werden. Ik heb besloten dit met een JA te beoordelen, omdat er geen instructies waren over het minimaal aantal argumenten.

Op criterium 2, het herkennen van het temporele karakter van het eigen perspectief, scoort de klas 4 van de 5 punten, wat erop duidt dat de meeste groepjes in staat zijn de temporaliteit van hun eigen visie te erkennen. Team 5 belichtte temporaliteit niet in het actieplan. Team 4 liet zien dat er verschillende hedendaagse perspectieven zijn, maar gaf vervolgens weinig tot geen uitleg over hun eigen visie. Wat opvalt, is dat veel teams expliciet benoemden dat we de geschiedenis bekijken vanuit het heden en dat het standbeeld van Coen weggehaald moet worden omdat het niet bij de waarden van de 21e eeuw past (team 1, 2 en 3). In ander woorden, door temporaliteit als argument te gebruiken voor interventies bij het standbeeld, laten leerlingen zien bewust te zijn van het feit dat zij vanuit het heden een perspectief kiezen.

Op criterium 3, het afwegen van andere visies en het inleven in andere visies, scoort de klas 4.5 van de 5 punten. Dit duidt erop alle groepjes die de opdracht op correcte wijze hebben uitgevoerd verschillende perspectieven konden afwegen en zich inleven in andere perspectieven. Tijdens de presentaties stelde ik aan ieder team de vraag hoe iemand met een specifieke achtergrond (tegenovergesteld aan de achterliggende ideeën van de ontwerpen van de leerlingen) hun interventie zou beoordelen, om te achterhalen of zij ook vanuit andere perspectieven naar hun eigen werk konden kijken. Alle groepjes bleken hiertoe in staat. Het afwegen en uitleggen van verschillende perspectieven in het actieplan lukte bijna alle groepjes. De meeste groepjes combineerden argumenten van beide kanten om tot een eigen positie te komen (1, 3 en 4), team 2 legde uit waarom ze zich bij de visie van Raben aansloten en die van Duk afwezen. Team 5 behandelde de verschillende visies niet in hun actieplan, maar zette wel verschillende temporale perspectieven tegenover elkaar in de presentatie.

**Deel 2**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Leerling A  | Leerling B | Leerling C | Leerling D | Leerling E |
| Voelde de opdracht relevant? | Ja | Ja | Ja  | Ja | Nee, maar wel interessant |
| Waarom wel/niet? | Actueel onderwerp/invalshoek | Meningen en actualiteit | Opdracht had te maken met nieuws / lesstof | Geschiedenis verbonden met nieuws. | Onderwerp van verschillende kanten bekijken |
| Wat was er leuk aan de opdracht? | Link met Actualiteit. Bespreken verschillende historische perspectieven. | Verkennen van meningen en perspectieven  | Verschillende meningen komen aan bod, discussies hierover | Stof was Relevant en actueel. Het bedenken van een praktische oplossing | Het moeten formuleren van een eigen mening. Het bedenken van praktische oplossing. |
| Wat vond je dat er beter kon aan de opdracht? | Zelf groepjes maken | Zelf groepjes maken | Zelf groepjes maken | Presentaties waren rommelig | Meer tijd om aan presentaties te werken |
| Opvatting over geschiedenis veranderd? | Nee | Ja | Nee | Een beetje | Nee |
| Was de opdracht moeilijk of makkelijk? | Gemiddeld | Niet moeilijk | Niet moeilijk | Makkelijk | Niet moeilijk |

Op basis van de vijf interviews kan geconcludeerd worden dat een meerderheid (vier van de vijf leerlingen) duidelijk aangaf de opdracht als relevant te hebben ervaren. De vijfde leerling zei dat hij/zij de opdracht niet ‘per se relevant’, maar wel interessant vond, wat aangeeft dat de leerling de opdracht als een positieve bijdrage aan zijn/haar kennis ziet. De vier leerlingen die de opdracht als relevant ervaarden, gaven allen aan dat ze dit zo ervaarden omdat de opdracht over de ‘actualiteit’ of ‘het nieuws’ ging. Daarnaast stelden drie leerlingen die de opdracht relevant vonden, en een leerling die de opdracht ‘interessant’ vond, dat ze het leuk vonden dat in de opdracht verschillende meningen en perspectieven aan bod kwamen, wat erop duidt dat ze interesse hebben in het publieke debat rondom de standbeelden. Twee leerlingen gaven aan dat ze het leuk vonden om een praktisch oplossing te bedenken.

 De meeste leerlingen (drie van de vijf) gaven aan dat hun opvatting over geschiedenis als wetenschap niet veranderd is door de opdracht. Vier van de vijf leerlingen gaven tevens aan dat zij de opdracht ‘niet moeilijk’ of ‘makkelijk’ vonden, wat erop duidt dat de opdracht als haalbaar werd ervaren door de leerlingen. Daarnaast was het meest voorkomende verbeteringsvoorstel dat de leerlingen zelf de teams willen samenstellen.

# Conclusie

Over het algemeen kan gesteld worden dat deze opdracht bruikbaar is om de vaardigheid multiperspectiviteit aan te leren. Geconcludeerd kan worden dat het lesontwerp succesvol en effectief is geweest in het aanleren van het kiezen en onderbouwen van een hedendaags perspectief en afwegen en inleven in verschillende perspectieven. Het lesontwerp is minder effectief, maar wel succesvol geweest in het bewustmaken van leerlingen van hun hedendaagse referentiekader. Zodoende sluit dit onderzoek aan bij de ambities die Wansink en zijn collega’s hadden, namelijk om een model te ontwerpen om multiperspectiviteit te integreren in lessen. De kaders zijn dus een goede aanvulling voor de *pedagogical content knowledge* van bovenbouwdocenten.

Een probleem dat naar voren kwam in de evaluatie, is dat leerlingen het lastig vinden om historische argumenten te gebruiken. Hoewel ik in de opdracht meerdere malen heb benadrukt dat de leerlingen een perspectief moeten kiezen op basis van historische argumenten, zou het beter zijn om in de opdracht te specifiëren dat de leerlingen minimaal drie historische argumenten moeten geven. Dit voortkomt dat leerlingen dezelfde argumenten recyclen met andere woorden, of te weinig uitleggen. Tevens wordt het beoordelen makkelijker. Een tweede kanttekening, die Wansink ook maakt, is dat gewaakt moet worden voor doorgeslagen presentisme (Wansink et al. 2018, 515). Hoewel het positief is dat leerlingen zich bewust waren van hun hedendaagse perspectief, gingen sommigen leerlingen te ver (groep 2 en 3 met name). Zij stelden dat geschiedenis alleen vanuit het heden beoordeeld moet worden, hetgeen haaks staat op enkele historische vaardigheden die de leerlingen moeten leren.

De onderzoeksresultaten ondersteunen de conclusie dat de leerlingen de opdracht als relevant ervaarden. Hiermee wordt Van Straatens conclusie, dat geschiedenisonderwijs als relevant wordt ervaren als er een koppeling gemaakt wordt tussen het verleden en de belevingswereld van de leerling, onderschreven. Zijn drie kenmerken van relevant geschiedenisonderwijs kunnen gezien worden als effectieve ontwerpcriteria voor relevant geschiedenisonderwijs. Een kritische noot die geplaatst moet worden, is dat het inzichtelijker was geweest om één van de drie criteria te hanteren en onderzoeken. Het is nu namelijk moeilijk te pijlen welk van de criteria het meest bijdroeg aan de relevantie-ervaring van de leerlingen. De reacties van de leerlingen bieden enig inzicht in wat de leerlingen relevant vonden aan de opdracht. Vier leerlingen gaven aan het verkennen van meningen en perspectieven, of het formuleren van een mening, interessant te hebben gevonden binnen de opdracht, wat goed aansluit bij het relevantiecriterium ‘persoonlijke identiteit’. De andere twee criteria voor relevant geschiedenisonderwijs, ‘burgerschapsvorming’ en ‘inzicht in de menselijke conditie’, komen minder sterk naar voren in de interviews.

 Hoewel ik tevreden ben met de uitkomsten en de nagestreefde doelen zijn behaald, ben ik niet helemaal tevreden over het proces. Door tijdsnood en drukte op school had ik minder tijd om de evaluatie van de data voor te bereiden dan gehoopt, waardoor het analyseformulier niet helemaal overeenkwam met de criteria en ik mijn collega niet helemaal optimaal had voorbereid op het analyseren. In de praktijk bleek dit geen groot probleem voor de uiteindelijke analyse van de data (voor zowel mij als Mijn collega), maar de evaluatiefase had makkelijker kunnen verlopen als ik meer tijd in de ontwerpfase had gestoken.

 Hoewel het niet opnemen van de interviews en presentaties niet tot problemen heeft geleid, had opnemen wel bijgedragen aan de overzichtelijkheid van mijn onderzoek. Doordat ik met Mijn collega de presentaties kon nabespreken vlak nadat ze gegeven waren en we samen aantekeningen hadden gemaakt, heb ik een goede verslaggeving. Echter, het kan zijn dat ik in mijn verslaglegging vooral heb laten leiden door de onderzoekscriteria, wat tot een selectievere interpretatie van de interviews en presentaties kan hebben geleid. Opmerkingen die niet met de criteria te maken hebben, maar wel een aanvulling hadden kunnen zijn op de resultaten, zijn misschien minder goed geïntegreerd in de data.

 Daarnaast had het vooraf opstellen van een rubric meer houvast kunnen geven voor de leerlingen bij het maken van het product en voor mijzelf bij het analyseren. Ik had al enkele beoordelingscriteria opgesteld, maar als ik deze (of de rubric) had gedeeld met de leerlingen hadden de leerlingen makkelijker na te kijken actieplannen gemaakt.

**Praktische bruikbaarheid**

Het ontwerp is goed te gebruiken in de praktijk en kan flexibel ingezet worden voor andere historische onderwerpen. Het huidige ontwerp is goed in te bouwen in de examenleerlijnen, met de opmerking dat het voor scholen die maar één keer in de week geschiedenis aanbieden in de bovenbouw lastiger is qua planning.

Mocht deze opdracht in de praktijk gebruikt worden, moeten er enkele zaken aangepast worden. De meeste winst valt te behalen in de formulering van de opdracht. Het is zoals gezegd belangrijk dat geëxpliciteerd wordt dat de leerlingen in hun actieplan drie à vier historische argumenten gebruiken om hun standpunt te onderbouwen. Dit om te voorkomen dat de diepgang ontbreekt in hun stukken, zoals nu soms het geval was.

Een ander belangrijk punt is dat in de opdracht explicieter vermeld moet worden dat de leerlingen in hun actieplan niet alleen hun keuze onderbouwen, maar ook duidelijker andere visies op de erfgoedsite bespreken. Dit om het inleven in andere perspectieven te oefenen, de leeropbrengst zichtbaarder te maken en om de leerlingen te leren hun argumenten in te bedden in een bredere discussie. Ik heb vooral nu in de presentaties het inlevingsvermogen van de leerlingen getest, het zou inzichtelijk zijn om dit tevens in de actieplannen terug te laten komen.

In het vervolg is het beter om klassikale presentaties of stand-ups te doen, zodat de leerlingen meer leren van elkaars projecten. De presentatiecarrousel in de klas zorgde ervoor dat ik en mijn collega veel inzicht kregen en extra vragen konden stellen, maar de leerlingen waren niet heel erg actief als wij niet bij hun stonden. Als er niet in een onderzoekssituatie wordt gewerkt, loont het om de presentaties klassikaal te doen. Dit draagt ook bij aan de motivatie van de leerlingen. Tevens zou het een aanvulling op de opdracht zijn om na de presentaties een klassikale discussieronde te doen. Wat opvalt is dat de vijf groepjes vaak dezelfde argumenten gebruiken (Coen kan in de huidige samenleving niet als held worden neergezet, de geschiedenis moet niet uitgewist worden), maar op andere conclusies uitkomen doordat ze ergens anders de nadruk op leggen. Het zou goed zijn om leerlingen te laten nadenken over de nuances van hun eigen opvattingen door ze met elkaar in discussie te laten gaan. Tijdens een dergelijke discussie kan tevens het foutieve gebruik van historische argumenten (met het oog op het risico presentisme bijvoorbeeld), aangekaart worden.

Daarnaast zou ik zelf de volgende keer meer nadruk leggen op de historische literatuur over Jan Pieterszoon Coen. Ik had in de opdrachtmap op It’s Learning enkele artikelen over Coen toegevoegd, om de leerling meer context te bieden, maar deze artikelen zijn amper gebruikt. De artikelen zouden echter een bijdrage kunnen leveren aan de kwaliteit van de historische argumenten en bijdragen aan het behalen van leerdoel 1. Een goede optie zou zijn om enkele van deze artikelen als huiswerk op te geven voor de eerste les. Mochten deze bronnen uitgebreider gebruikt worden, is het raadzaam om de leerlingen te verplichten bronvermelding aan te brengen in hun actieplan.

 Vier van de vijf leerlingen gaven aan dat ze liever zelf de groepjes hadden gemaakt. Of dit in een toekomstige uitvoering toegelaten moet worden, hangt af van de klas en een eventuele normering. Een docent zal hier dus zelf aan de hand van de situatie over moeten beslissen.

Dit ontwerp is zeer flexibel te gebruiken en kan als blauwdruk gezien worden voor erfgoedonderwijs over controversieel erfgoed. In plaats van het standbeeld van Coen zou de opdracht kunnen gaan over het Muurtje van Mussert (fascistisch erfgoed), het Indiëmonument (erfgoed van modern imperialisme) of Kamp Vught (holocausterfgoed). Ook kan deze opdracht gebruikt worden voor internationale excursies. Het enige wat nodig is, zijn twee nieuwe artikelen om de discussie mee uiteen te zetten en achtergrondinformatie over de erfgoedsite.

# Visie en Reflectie

Ik vond het erg leuk en nuttig om als vakdidactisch ontwerper aan de slag te gaan. Het onderzoek heeft bijgedragen aan mijn positie als professionele docent, omdat ik nu concrete handvaten heb voor hoe ik wetenschappelijke inzichten in mijn onderwijs kan verwerken. Als eerstegraadsdocent is het belangrijk dat ik nieuwe wetenschappelijke inzichten kan integreren en vakdidactisch onderzoek is daar een van de manieren voor. Dit voorkomt dat je als docent vast komt te zitten in patronen en verouderde ideeën. Ikzelf ga, als ik daar de ruimte voor vind in mijn nieuwe aanstelling, pogen om jaarlijks een vakdidactisch onderzoek uit te voeren. Ik wil dan vooral focussen op hoe leerlingen opdrachten en lessen ervaren. Voor de motivatie, maar ook voor de kwalificatie van leerlingen, is het belangrijk dat zij het gevoel hebben nuttige dingen te leren. Zoals gezegd is dit bij geschiedenis vaak niet het geval en ik wil eraan bijdragen dat de leerlingen het gevoel krijgen dat de stof die zij leren weldegelijk bruikbaar is.

 De uitvoering van het onderzoek ging bij vlagen moeizaam omdat mijn stage op enkele cruciale momenten in het ontwikkelingsproces veel tijd in beslag nam. Hierdoor kwam ik in tijdnood en heb ik minder tijd gestoken in de evaluatiemethoden dan voorzien. Ik ben dan ook tevredener over het ontwerp, dan over de evaluatiemethoden. Toch ben ik blij dat ik met enkele kwalitatieve analyses een goed beeld heb kunnen scheppen van de bruikbaarheid van het ontwerp.

# Bronvermelding

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2003). Why don’t more history teachers engage students in interpretation? *Social Education*, 67, 358–362.

College voor Toetsen en Examens (2018). *Geschiedenis VWO Syllabus Centraal Examen 2019, nader vastgesteld*. Online geraadpleegd op 29-6-2019. [https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2019-geschiedenis-vwo/2019/vwo/f=/geschiedenis\_vwo\_2019\_versie\_3\_nader\_vastgesteld.pdf](https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2019-geschiedenis-vwo/2019/vwo/f%3D/geschiedenis_vwo_2019_versie_3_nader_vastgesteld.pdf).

Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning.* San Clemente, CA: Kagan Publishing. E-book.

Krathwohl, D. R. (2002) A Revision of Bloom’s Taxonomy, *Theory into Practice*, 41, (4) 212-218.

Savenije, G. (2015). Waarom bewaren we dit eigenlijk? Kritische reflectie op erfgoed in de geschiedenisles. *Kleio*, 56(3), 18-21.

Van Straaten, D., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2016) Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research, *Journal of Curriculum Studies*, 48 (4) 479-502, DOI: 10.1080/00220272.2015.1089938.

Vroemen, J., *Educatie in erfgoed. Hoe we erfgoed (kunnen) gebruiken in het Nederlands onderwijs* (Assen: Van Gorcum, 2018).

Wansink, B.G.J., Akkerman, S.F., Haenen, J.P.P., Vermunt, J. & Wubbels, T. (2017). Epistemological tensions in prospective history teachers’ beliefs about the objectives of secondary education. *Journal of Social Studies Research*, 41 (1), 11-24.

Wansink, B.G.J., Akkerman, S.F., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018) Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46 (4), 495-527, DOI: [10.1080/00933104.2018.1480439](https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439)

Handelingsdeel 5

Hans Meulendijks, 3929361, Vakdidactiek 2, Hanneke Tuithof

Met de cursus ‘Vakdidactiek 2’ sluit ik de didactische ontwikkeling die ik het afgelopen jaar als LIO heb doorgemaakt, af. Het hele jaar door heb ik veel aandacht besteed aan activerende en samenwerkende didactiek. Hierdoor heb ik een breed arsenaal opgebouwd aan activerende leeractiviteiten en veel inzicht verkregen in *constructive alignment*. In dit laatste blok heb ik mij naast activerende didactiek ook gefocust op toetsing, differentiatie en vakoverstijgend werken. In dit essay zal ik ingaan op mijn didactische ontwikkeling van de afgelopen maanden, maar ook op mijn toekomstplannen. Daarbij focus ik op de eerdergenoemde thema’s.

 Het afgelopen blok heb ik voor iedere les activerende leeractiviteiten vormgegeven. Hiermee zette ik de rode draad van het afgelopen jaar voort. Wel was het nieuw dat ik in het laatste blok meer nadruk heb gelegd op het aansluiten van de leeractiviteiten aan de belevingswereld van de leerling. Middels mijn vakdidactische onderzoek heb ik de vaardigheid multiperspectiviteit en de lesstof van tijdvak 6 gekoppeld aan de hedendaagse discussie over koloniaal erfgoed (een les voor 4-vwo). De Tweede Wereldoorlog heb ik in de belevingswereld van 5vwo-leerlingen gebracht door een opdracht over de betekenis van de Tweede Wereldoorlog voor Nederland door de jaren heen te maken. Samen met leerlingen bespraken ik, kort na 4 mei, hoe de 4 mei-herdenking door de jaren heen is veranderd, en wat dit zegt over Nederland. Hiermee trok in de historische stof in het heden. Ik heb geleerd dat leerlingen het erg leuk en interessant vinden om dit te doen, en dat zij dit soort opdrachten als relevant ervaren. Tenslotte is werken vanuit de temporele kaders (opgesteld door Björn Wansink) een goede manier gebleken om de stof met het heden te verbinden en in de toekomst ga ik dit concept vaker gebruiken.

 Ik heb dit blok ook veel toetsen gemaakt. Dit waren voornamelijk summatieve toetsen, veelal voor het PTA. Ik heb geleerd hoe ik een gebalanceerde toets kan samenstellen, hoe ik bruikbare correctiemodellen kan maken en hoe ik de lesdoelen kan gebruiken om de toets vorm te geven. Vooral dit laatste vond ik erg belangrijk en inzichtelijk om te doen. Daarnaast ben ik ook aan de slag gegaan met formatieve toetsing. Voor 4-havo heb ik voor tijdvak 8 een opgavenboekje gemaakt, waarin zij wekelijks enkele opgaven konden maken om de stof te oefenen. Iedere week waren er drie verschillende soorten vragen klaargezet (reproductie, bronvaardigheden en inzicht) waarmee de leerlingen verschillende aspecten van historisch redeneren konden oefenen. Daarnaast konden ze zelf de vragen nakijken en hun progressie in de gaten houden. In de toekomst wil ik mij meer bezighouden met formatieve evaluatie, omdat ik van mening ben dat het opbouwen van summatieve toetsdruk slecht is voor de mentale toestand van leerlingen. Daarnaast heb ik op de stageschool nu gezien dat met twee summatieve toetsen in een jaar de voortgang van de leerling prima zichtbaar kan worden. Daarnaast wil ik mij ook toeleggen op digitale evaluatiemethoden. Dit jaar heb ik al kort geëxperimenteerd met ‘Tijd voor Geschiedenis’, ik hoop hier in de toekomst meer over te leren.

 Een van de grootste uitdaging voor mij dit blok was het implementeren van differentiatie in de lessen. Ik had hier nog niet zoveel ervaring mee maar ik heb in de laatste lessen wel enkele differentiatielijnen uitgezet. Dit waren vaak kleine en aanvullende afwijkingen van het normale lesprogramma voor een kleine groep leerlingen. Ik merkte dat de differentiatietrajecten een positieve uitwerking hadden op de geselecteerde leerlingen, die er erg enthousiast van werden. Ik heb echter nog maar een voorzichtig begin met differentiëren gemaakt en wil er de komende jaren veel meer over leren. Vooral het aanbrengen van uitgebreidere gedifferentieerde leerlijnen over meerdere lessen lijkt mij een mooie uitdaging om volgend jaar mee aan de slag te gaan. De lessen van vakdidactiek over differentiëren hebben mij genoeg handvaten gegeven om dit te doen.

 Door het jaar heen heb ik al veel vakoverstijgende projecten gedaan. Met name het vormgeven en begeleiden van de challenges, vakoverstijgende projecten voor de maatschappijvakken, heeft mij veel geleerd over hoe de vaardigheden van verschillende vakken geïntegreerd kunnen worden. Qua inhoudelijke aanvulling heb ik nog iets minder ervaring, al ben ik nu wel bezig met het maken van een module over jeugdcultuur en popmuziek vanaf de jaren ’60. Het doel is dat de leerlingen een museumtentoonstelling vormgeven over jeugdculturen uit verschillende decennia. In deze module combineer ik de inhoud van (cultuur)geschiedenis, kunst en maatschappijwetenschap. In de toekomst zou ik mij verder willen bekwamen in het inhoudelijk integreren van verschillende maatschappij- en kunstvakken, om zo geschiedenis relevanter te maken. Wat mij een mooie uitdaging lijkt, is om dit te doen in de onderbouw zonder dat de chronologie van geschiedenis opgeofferd hoeft te worden. Vaak wordt vakoverstijgend onderwijs thematisch aangeboden, waardoor de geschiedenisonderdelen niet in chronologische volgorde onderwezen worden. Dit is ook het geval op mijn stageschool en ik merk dat hierdoor het historische overzicht bij de leerlingen in de vierde klas ontbreekt. Het is zeer lastig om thematisch maatschappijonderwijs chronologisch vorm te geven, maar het lijkt mij een interessant uitdaging als geschiedenisdocent.