

Mysterie meets cluedo

Een ontwerponderzoek naar hoe taal historische vaardigheden beïnvloedt

Askin Ceylan

5668980

a.ceylan1@students.uu.nl

Masterscriptie

MA Geschiedenis: educatie en communicatie

Graduate School of Teaching

Universiteit Utrecht

Eerste begeleider: Dr. Hanneke Tuithof

Tweede begeleider: Dr. Leen Dorsman

27 jun. 22

14.294 woorden

Samenvatting

Deze masterscriptie is een ontwerponderzoek met als doel het bevorderen van de taalvaardigheid en daarmee het historisch redeneren middels een praktische opdracht over de Middeleeuwen voor de doelgroep HAVO 4. Theoretisch en praktisch vooronderzoek bieden aandachtspunten en eventuele oplossingen. De concepten die ik heb gebruikt in dit onderzoek bestaan uit de componenten van Taalgericht Vakonderwijs aangevuld met schrijfvaardigheid. De onderzoeksvraag luidde:

Aan welke kenmerken moet een praktische opdracht voor Havo 4 over de Middeleeuwen voldoen om daarmee bij te dragen aan de taalvaardigheid van leerlingen en daarmee het historisch redeneren te bevorderen?

De praktische opdracht die is ontwikkeld bestaat uit drie onderdelen en is ontwikkeld aan de hand van dertien ontwerpcriteria die voortvloeiden uit de literatuur en de praktijk. De opdracht is geëvalueerd in twee rondes door onder andere experts, ervaren geschiedenisdocenten en docenten-in-opleiding. In beide evaluatierondes kwam het belang van het stellen van taaldoelen en het stimuleren van de beheersing van vaktaal onder leerlingen naar voren. Bij het schoolvak Geschiedenis is begripsvorming hier van belang. De conclusie en discussies zijn relevant voor de specifieke onderzoeks-context, maar kunnen aanleiding bieden voor nieuw onderzoek.

Inhoudsopgave

Inleiding	5
Aanleiding en probleemstelling	5
Hoofdstuk 1: theoretisch kader	7
1.1 Taligheid van onderwijs.....	7
1.2 Taalgericht vakonderwijs.....	9
1.3 Taligheid bij het vak Geschiedenis	13
1.4 Schrijfvaardigheid.....	15
1.5 Historisch redeneren	17
1.5.1 Historisch redeneren in internationale context	20
1.6 Deelconclusie.....	23
Hoofdstuk 2: Context, methode & resultaten vooronderzoek	24
2.1 Context school	24
2.2 Methode	25
2.2.1 Contextspecifieke keuzes en onderzoeksvraag	26
2.2.2 Verantwoording experts en docenten.....	28
2.3 Vooronderzoek.....	29
2.3.1 Vooronderzoek binnen schoolcontext.....	29
2.3.2 Resultaten vooronderzoek.....	30
2.4 Conclusie vooronderzoek en ontwerpcriteria	32
Hoofdstuk 3: Resultaten ontwerpfase 1, evaluatie docenten(-in-opleiding) en experts ...	35
3.1 Beschrijving kenmerken van ontwerp 1	35
3.1.1 Ontwerpfase ontwerp 1	35
3.2 Uitkomst evaluatie van ontwerp 1	36
3.2.1 Docenten-in-opleiding	36
3.2.2 Experts	39
3.2.3 Ervaren docenten	42
3.3 Analyse resultaten evaluatieronde 1	42
3.4 Beschrijving aanpassing van ontwerp 1 tot ontwerp 2.....	44
Hoofdstuk 4: Ontwerpfase 2, resultaten uitvoering	48
4.1 Resultaten evaluatie van ontwerp 2	48
4.1.1 Logboek & eigen observatie	49
4.1.1 Observatie Tim Feliks.....	52

4.1.2	Resultaten leerling-producten	54
4.1.3	Collega-docenten	56
4.2	Suggesties aanpassingen definitief ontwerp.....	58
Hoofdstuk 5: Analyse & herontwerp		59
Conclusie.....		62
Discussie		64
Literatuurlijst.....		67
Bijlagen		71

Inleiding

Aanleiding en probleemstelling

Een terugkerend thema in het onderwijs zijn problemen met de taalvaardigheid van leerlingen. Nieuwsberichten en onderzoeken over de achteruitgang van taalvaardigheid verschijnen regelmatig.¹ Nederlandse leerlingen zouden meer dan gemiddelde Europese leeftijdsgenoten achteruit zijn gegaan op leesvaardigheid in de afgelopen jaren.²

Dat een beperkte taalvaardigheid invloed heeft op vakinhoudelijke kennis en vaardigheden is evident. Een aanzienlijk deel van het onderwijs, zeker geschiedenisonderwijs, is grotendeels talig. Geschiedenisdocenten hebben de overtuiging dat de taalvaardigheid van leerlingen afneemt en dat dit invloed heeft op de leerprestaties bij het vak Geschiedenis.³ Uit onderzoek dat is gepubliceerd in 2016-2017 in *Kleio* blijkt dat het onderdeel woordenschat lastig is voor leerlingen.⁴ Een deel van de leerlingen had meer moeite met historische begrippen dan schooltaalwoorden.⁵ De (afgenomen) taalvaardigheid van leerlingen is dus niet alleen een probleem voor het vak Nederlands. Zeker met de talige aspecten van de Mens- en Maatschappijvakken, zoals Geschiedenis, is het belangrijk dat ook binnen deze vakken aandacht wordt besteed aan het verbeteren van taalvaardigheid. Een breed gedragen benadering hiervoor is taalgericht vakonderwijs, dat gericht is op vakinhoudelijke vakken en onder andere focust op taalvaardigheid binnen deze vakken.

De Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), het landelijke expertisecentrum voor het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs, is hier leidend in en stuurt het samenwerkingsverband Taalgericht Vakonderwijs aan. Het samenwerkingsverband tussen veertien instellingen onderzoekt, ontwikkelt, leidt op, verzamelt advies en bundelt dit op het platform Taalgericht Vakonderwijs, waardoor de kennis en ervaringen breed

¹ De Algemene Onderwijsbond, 'Nederlandse Pisa-scores zakken weg' (versie 3 december 2019) [Nederlandse Pisa-scores zakken weg | De Algemene Onderwijsbond \(aob.nl\)](#) (geraadpleegd op 12 december 2021) en

Patricia Veldhuis en Frederiek Weeda 'Inspectie: onderwijs moet het roer radicaal omgooien' (versie 22 april 2022) [Inspectie: onderwijs moet het roer radicaal omgooien - NRC](#) (geraadpleegd op 18 juni 2022).

² Ibidem

³ Stefan Glasbergen en Arie Wilschut, 'Wie weet wat het begrip communisme betekent?', *Kleio* 59 (2018). 1, 27-31.

⁴ Ibidem

⁵ Ibidem

worden gedeeld.⁶ Hiermee wil de SLO docenten en scholen handvatten en naslagwerk bieden rondom dit onderwerp.

Onderzoeker van Drie heeft namens het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (LEMM) onderzoek gedaan naar hoe taalgericht vakonderwijs eruit ziet voor de Mens- en Maatschappijvakken.⁷ In al deze publicaties worden kenmerken genoemd die ook centraal staan in het boek *Taalgericht Vakonderwijs* van Hajer en Meestringa.⁸ Zij stellen dat een succesvolle taalgerichte les aan drie hoofdkenmerken voldoet. Het gaat om *contextrijk* vakonderwijs mét *taalsteun* en vol *interactie*.⁹ Internationale auteurs (en enkele Nederlandse) laten de toegevoegde waarde voor het ontwikkelen van schrijfvaardigheden bij het schoolvak Geschiedenis zien. Zo onderzoeken Monte Sano en De La Paz hoe schrijftaken tijdens de geschiedenisles het historisch redeneren onder leerlingen zou bevorderen.¹⁰ Hieruit volgen positieve resultaten. In een ander onderzoek stelt Monte Sano hoe de intersectionaliteit van lezen, schrijven en het historisch denken het analytisch vermogen bevordert onder leerlingen tijdens de geschiedenisles.¹¹ In het theoretisch kader zal ik hier verder op ingaan en het academische debat uiteenzetten.

Het theoretisch kader vormt een onderdeel van mijn vooronderzoek. In het tweede hoofdstuk zal ik het in de praktijk uitgevoerde vooronderzoek en de resultaten toelichten. Aan de hand van het theoretische en praktische vooronderzoek zal ik mijn ontwerpcriteria toelichten in het tweede hoofdstuk. Daarmee kom ik eveneens tot mijn onderzoeksvraag die zich richt op een praktische opdracht voor HAVO 4. Dit is een klas die ik zelf ook les geef en die goed bij de doelgroep past. Met dit ontwerp zal ik de academische concepten en onderwijspraktijk samenbrengen. In de daaropvolgende hoofdstukken 3 t/m 5 zal ik dat ontwerp toelichten, evalueren en verbeteren om tot mijn conclusies te komen.

⁶ SLO, 'Over het platform' [Over het platform - SLO](#), (geraadpleegd op 12 december '21)

⁷ Jannet van Drie (red.), *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken: een handreiking voor opleiders en docenten* (Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken 2012).

⁸ Maaïke Hajer en Theun Meestringa, *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* (Bussum 2015).

SLO, 'Over het platform' [Over het platform - SLO](#), (geraadpleegd op 12 december '21)

⁹ Maaïke Hajer en Theun Meestringa, *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* (Bussum 2015) 54.

¹⁰ Chauncey Monte-Sano en Susan De La Paz 'Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning' *Journal of Literacy Research*, 44 (2012) 3, 274.

¹¹ Chauncey Monte-Sano 'Qualities of historical writing instruction: A comparative case study of two teachers' practices' *American Educational Research Journal*, 45 (2008) 4, 1045-1048.

Hoofdstuk 1: theoretisch kader

In dit hoofdstuk zet ik het theoretisch fundament van deze scriptie uiteen. Het onderwerp taalvaardigheid heeft in de laatste jaren veel aandacht gekregen binnen de academische wereld. Naar meerdere aspecten van taal zijn er onderzoeken verricht ten behoeve van de oplossing van dit probleem.

In dit hoofdstuk zal ik mij echter beperken tot een deel van dit brede probleem, namelijk het probleem binnen de Mens- en Maatschappijvakken, met in het bijzonder Geschiedenis. Maar voor ik mij richt op de problemen specifiek voor het vak Geschiedenis, zal ik eerst kijken naar de taligheid van onderwijs in het algemeen. Welke problemen vallen hier op? Welke tendensen zijn hier zichtbaar en wat maakt onderwijs zo talig? Hierin zal ik met name ingaan op taalgericht vakonderwijs van Hajer en Meestringa.

Daaropvolgend zal ik me ook richten op de problemen van taligheid specifiek met betrekking tot het schoolvak Geschiedenis. Welke problemen dit oplevert voor het vak Geschiedenis, welke talige onderdelen dit zijn en welke gevolgen dit heeft. Hier zal ik het ook met name hebben over ‘historisch redeneren’, aangezien er een relatie wordt gezien tussen taalvaardigheid en historisch redeneren bij leerlingen. Deze zal ik in dit hoofdstuk toelichten. Tot slot zal ik kijken naar de oplossingen die worden gegeven vanuit de literatuur, die de bouwstenen zullen vormen voor mijn ontwerpcriteria in de loop van dit onderzoek.

1.1 Taligheid van onderwijs

Leerlingen krijgen in het Nederlandse schoolstelsel en daarbuiten op dagelijkse basis te maken met taal. Op school wordt een bepaalde mate van taalvaardigheid van leerlingen verlangd. Dit vormt voor veel leerlingen een struikelblok en docenten lijken steeds meer achteruitgang te constateren op dit vlak.¹² Docenten zien met name een discrepantie tussen het vereiste taalniveau en de capaciteiten van de leerlingen. Dit maakt een (gebrek aan) taalvaardigheid een wezenlijke belemmering in de schoolcarrière van leerlingen.¹³

¹² Terence Honing ‘Taalsteun in het geschiedenisonderwijs’, *Kleio* 57 (2016) 3, 15.

¹³ Maaike Hajer en Theun Meestringa, *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* (Bussum 2015) 12-15.

Leerlingen komen de les binnen met kennis van taal die ze in het thuismilieu hebben opgedaan.¹⁴ De taal die leerlingen op dagelijkse basis gebruiken verschilt op verschillende manieren van de taal die op school verwacht wordt.¹⁵ Een voorbeeld is hoe alledaagse woorden zoals ‘cel’ en ‘markt’ verschillende betekenissen hebben in het dagelijks gebruik en in de schoolcontext.¹⁶ Om dit verschil te duiden introduceerde de Canadese onderzoeker Jim Cummins in 1979 het begrippenpaar DAT (Dagelijks Algemene Taalvaardigheid) en CAT (Cognitief Abstracte Taalvaardigheid).¹⁷ DAT ontwikkelen leerlingen in het thuismilieu en is informeel en concreet, waar CAT abstracter is en complexe verbanden verlangt.¹⁸ Het begrippenpaar is in de jaren tachtig overgewaaid naar Nederland. Leerlingen maken op school kennis met een schoolse manier van denken en praten en ontwikkelen zich vanuit DAT naar CAT.¹⁹ Het gaat om de vaardigheid om op een abstracte manier taal te gebruiken om nieuwe kennis te kunnen verwerken.²⁰ De term ‘schooltaal’ of ‘schooltaalvaardigheid’ is een equivalent wat veel gebruikt wordt.²¹

Het LEMM gebruikt daarnaast ook de term vaktaal.²² Hieronder worden woorden verstaan die bij specifieke schoolvakken horen, zoals de termen ‘farao’ en ‘revolutie’ bij het vak Geschiedenis en ‘inflatie’ bij Economie. In dit rapport noemt het LEMM het bevorderen van deze schooltaal, waaronder ook vaktaal, van belang doordat leerlingen juist hier thuis niet mee worden geconfronteerd.²³ Daarnaast zou er door een betere vaktaalbeheersing onder leerlingen ook een betere beheersing van de schooltaal ontstaan en daarmee de taalvaardigheid.²⁴

Hoewel schoolbreed van leerlingen een bepaald basisniveau van taalvaardigheid wordt verwacht, verschilt de verwachting in vaktaalbeheersing per vak. Uit veldraadplegingen door het LEMM (2016) blijkt dat docenten van Mens- en

¹⁴ Maaïke Hajer en Theun Meestringa, *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* (Bussum 2015) 12-15.

¹⁵ Ibid. 34-39

¹⁶ Ibidem

¹⁷ Ibidem

¹⁸ Ibidem

¹⁹ Ibidem

²⁰ Ibidem

²¹ Ibidem

²² Jannet van Drie (red.), *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken: een handreiking voor opleiders en docenten* (Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken 2012) 5-8.

²³ Ibidem

²⁴ Ibidem

Maatschappijvakken dit als een van de grootste problemen zien.²⁵ Het LEMM stelt dat hoewel deze vakken eenvoudig kunnen ogen, ze toch veel vragen van leerlingen. Dit komt door het gebruik van veel abstracte begrippen en bovendien vereisen ze complexe redeneerwijzen van leerlingen.²⁶ Een inmiddels bekende benadering voor de aanpak van dit probleem is taalgericht vakonderwijs, waarmee de taligheid van schoolvakken (buiten taalvakken) wordt behandeld. In het volgende stuk zal ik meer hierover toelichten.

1.2 Taalgericht vakonderwijs

De problemen rondom taalvaardigheid spelen al een langere tijd en blijven niet onopgemerkt. Sinds 2010 heeft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) referentiekaders opgesteld voor taal en rekenen om leerlijnen en -doelen te vormen. Hierin zijn referentiekaders opgesteld die schoolfase-overstijgend zijn en continuïteit waarborgen tussen het primair onderwijs en het voortgezet naar het hoger onderwijs.²⁷ Op het gebied van taal focust het zich op mondelinge spreekvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en begrippen.²⁸ Er wordt niet alleen nadruk gelegd op het vak Nederlands; de Minister is in 2008 geadviseerd om taalzorg onderwijs-breed te verbeteren met onder andere het invoeren van taalbeleid op scholen.²⁹

Om een oplossing te bieden voor vakspecifieke taalproblemen, hebben Hajer en Meestringa de benadering ‘taalgericht vakonderwijs’ ontworpen. Zij hebben didactische principes geformuleerd in taalgericht vakonderwijs. In opdracht van het OCW is in 2004 de eerste druk uitgebracht door het samenwerkingsverband Taalgericht Vakonderwijs met een gelijknamig handboek, waarbij ze de weg plaveien voor een taalgerichte benadering als mogelijke oplossing. Het vormt tevens de basis voor mijn onderzoek, met name de didactische principes.

²⁵ Honing, Terence, ‘Taalsteun in het geschiedenisonderwijs’, *Kleio* 57 (2016) 3, 14-16.

²⁶ Jannet van Drie (red.), *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken: een handreiking voor opleiders en docenten* (Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken 2012) 15-17.

²⁷ Bart van der Leeuw en Theun Meestringa, ‘Eisen aan schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo.’ *Levende Talen Tijdschrift*, 12 (2011) 2, 22-24

²⁸ Rijksoverheid, ‘Referentieniveaus taal en rekenen’ [Referentieniveaus taal en rekenen | Taal en rekenen op school | Rijksoverheid.nl](https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/referentieniveaus-taal-en-rekenen), (geraadpleegd op 12 december '21)

²⁹ Rijksoverheid, ‘Referentieniveaus taal en rekenen’ [Referentieniveaus taal en rekenen | Taal en rekenen op school | Rijksoverheid.nl](https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/referentieniveaus-taal-en-rekenen), (geraadpleegd op 12 december '21)

Allereerst zal ik uiteenzetten hoe ik taalgericht vakonderwijs begrijp. De term creëert een relatie tussen het vakonderwijs en de taalvaardigheid. Verondersteld wordt dat er een verband bestaat tussen de vak-inhoud, de benodigde taalontwikkeling in de lessen (met oog voor de taal die leerlingen meebrengen) en de vaktaaldoelen bij nieuwe stof. Daarbij worden de problemen die nieuwe inhoud en vaktaal kunnen opleveren in acht genomen.³⁰ De didactiek zou leerlingen moeten activeren om (vak)talige concepten en talige vaardigheden, zoals lezen, schrijven en spreken, beter onder de knie te krijgen.³¹

Hajer en Meestringa lieten zich inspireren door eerder internationaal onderzoek. Er zijn al eerder soortgelijke concepten ontwikkeld. Zo bestaat er in de Verenigde Staten en Australië *content-based instruction*, spreken Europese onderzoeken van *Content and Language Integrated Learning* en gebruikt Engelstalige literatuur *Sheltered Content*.³² Content-based instruction is sinds de jaren tachtig vanuit de Verenigde Staten overgewaaid naar onder andere Europa en Canada.³³ Initieel was content-based instruction gericht op Engels-lerende leerlingen met een andere moedertaal. De taal Engels was zowel leermiddel als leerdoel, maar de lessen richtten zich met name op de inhoud van diverse vakken.³⁴ Met name bij Geschiedenis leek deze methode goed uit te pakken, niet alleen op het gebied van taalvaardigheid, maar ook met name in het begrip van vakspecifieke begrippen en het beheersen van de vaktaal.³⁵ Content and Language Integrated Learning (afgekort CLIL) wordt vaker in Europese literatuur besproken en bevat elementen van content-based instruction. Waar bij het content-based instruction de focus met name wordt gelegd op de inhoud, heeft het CLIL een duale focus op het leren en beheersen van zowel (een nieuwe) taal als inhoud.³⁶ Beide vormen worden gebruikt bij het beheersen en leren van een nieuwe

³⁰ Maaïke Hajer en Theun Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Bussum 2015) 18.

³¹ Ibid. 26-28

³² Ibidem

³³ William Grabe en F. L. Stoller, 'Content-based instruction: Research foundations.' *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* 1 (1997) 13.

³⁴ Ibidem en

Mary J. Schleppegrell, Mariana Achugar en Teresa Oteiza. 'The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction through a Functional Focus on Language.' *TESOL Quarterly*, 38 (2004) 1, 68.

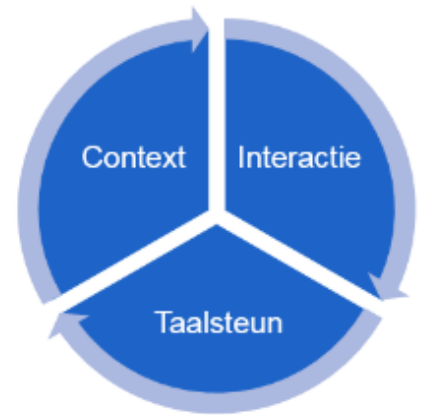
³⁵ Mary J. Schleppegrell, Luciana C. de Oliveira, 'An integrated language and content approach for history teachers', *Journal of English for Academic Purposes*, 5 (2006) 4, 254-260.

³⁶ Christiane Dalton-Puffer, 'Content-and-language integrated learning: From practice to principles?' *Annual Review of applied linguistics* 31 (2011) 183 en

Jasone Cenoz 'Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different?' *Language, culture and curriculum* 28 (2015) 1, 12.

taal. In Nederland laat het tweetalig voortgezet onderwijs (TTO) zich al een langere tijd inspireren door het CLIL. Hoewel de voertaal waarin les wordt gegeven anders is, laat Huub Oattes zien dat TTO-leerlingen, met name in het tweede en derde jaar van de onderbouw, even goed of zelfs beter presteren dan medeleerlingen uit het reguliere onderwijs.³⁷

Daarmee lijkt een duale aanpak zoals bij het CLIL voor het geschiedenisonderwijs veelbelovend. Hajer en Meestringa baseren zich dan ook op het principe van het CLIL door zich zowel te richten op het beheersen van (vak)taal als (vak)inhoud. Zij typeren drie hoofdkenmerken van een taalgerichte les: interactie, taalsteun en context.³⁸



- ➔ Onder **interactie** wordt de actieve uitwisseling tussen leerlingen en tussen leerling en docent bedoeld.³⁹ Het uitwisselen van veronderstellingen, vragen en bevindingen laat leerlingen actief gebruik maken van de vaktaal. Daarmee bevordert het gelijktijdig taalgebruik op meerdere terreinen: passief, actief, schriftelijk en mondeling. Docenten kunnen op meerdere manieren interactie creëren in de lessen. Voorbeelden hiervan zijn een natuurlijk gesprek, uitdagende opdrachten en samenwerkend leren tussen leerlingen.⁴⁰
- ➔ Het tweede kenmerk is **taalsteun**, waarmee wordt bedoeld op gerichte steun vanuit de docent voor het produceren van nieuwe (vak)taal, maar ook het begrijpen en kunnen gebruiken van oude (vak)taal.⁴¹ De docent moet zich hierbij blijven afvragen hoe aangeboden (vak)taal toegankelijk wordt voor de leerlingen, rekening houdend met de verschillen die bestaan onderling. Logischerwijs biedt de docent de leerling hier ondersteuning bij.⁴² Voorbeelden hiervan zijn voordoen

³⁷ Huub Oattes, 'Teaching history in Bilingual Secondary Education in the Netherlands: perceptions, classrooms practices and learning outcomes' (Proefschrift publicatie Universiteit van Amsterdam 2021) 210.

³⁸ Afbeelding geraadpleegd 12 december 2021 op: [Taalontwikkeling van studenten: hoe stimuleer je die? | Onderwijstips \(ugent.be\)](https://www.ugent.be/onderwijs/taalontwikkeling-van-studenten-hoe-stimuleer-je-die/)

³⁹ Maaïke Hajer en Theun Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs*. (Bussum 2015) 28-32.

⁴⁰ Ibidem

⁴¹ ibidem

⁴² Ibidem

(*modelling*), steun bij opdrachten, monitoren, feedback geven en aandacht voor leerstrategieën.⁴³

- ➔ Het laatste kenmerk, **context**, draait om verbanden proberen te leggen tussen de context die de leerling kent (zijn/haar leefwereld en de maatschappij) en de lesstof.⁴⁴ Door te contextualiseren kunnen leerlingen de nieuwe kennis ergens aan ophangen en koppelen aan wat zij al kennen. De stof die zij leren raakt daarmee de eigen context en “hangt” daarmee niet in de lucht. Een grote variatie aan tekstsoorten en (sociale) media kunnen dienen om een zinvolle context te geven.⁴⁵ Met name rijke teksten met rijke contexten worden aangedragen als een voorwaarde voor taalontwikkeling.⁴⁶ Een rijke tekst bestaat uit het inhoudelijke aspect, een betekenisvol aspect en emotioneel aspect.⁴⁷ Een voorbeeld is hoe kennis over de middeleeuwen (inhoudelijk), onze eigen tijd beter doet begrijpen (betekenis) en hoe je je daardoor kan inleven in deze tijd (emotioneel).⁴⁸ Deze rijke teksten zijn essentieel voor taalontwikkeling en woordenschat, waar verarmde telegram-achtige teksten niet stimuleren tot betere taalontwikkeling.⁴⁹ Ook in de leertheorie van Ebbens in *Actief Leren* zien we context terugkomen. In zijn theorie noemt hij het leren gericht op beklijving en stelt dat dit plaats vindt als leerlingen de nieuwe kennis koppelen aan reeds bestaande voorkennis.⁵⁰ Zonder de aansluiting met de context is, wanneer er lesstof gegeven wordt in abstracte schooltaal, sprake van een gedecontextualiseerd taalgebruik.⁵¹ De context dient dus rijk te zijn, maar ook aan te sluiten bij de leefwereld en bestaande kennis van leerlingen.

Hajer en Meestringa maken in hun handreiking duidelijk dat er voor effectief taalbeleid niet alleen een taak ligt bij vakdocenten, maar dat ook schoolleidingen een taalbeleid

⁴³ Maaïke Hajer en Theun Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs*. (Bussum 2015) 59-61.

⁴⁴ Ibidem

⁴⁵ Ibidem

⁴⁶ Curriculum.nu ‘Bouwstenen’ [Bouwstenen – Curriculum.nu](https://www.curriculum.nu/bouwstenen) (geraadpleegd op 20 juni 2022)

⁴⁷ Erna van Koeven en Anneke Smits, ‘Lezen en schrijven rond betekenisvolle (vak)contexten’ uit Bijdragen aan de Landelijke Werkconferentie Platform Taalgericht Vakonderwijs in Amersfoort ‘Vakonderwijs en Geletterdheid’ 6 december 2019, 8-10.

⁴⁸ Ibidem

⁴⁹ Dolf Janson, en Joanneke Prenger ‘Rijke leesstof stimuleert’ *MeerTaal* 6 (2019) 2, 33.

⁵⁰ Sebo Ebbens en Simon Ettekoen, S. *Effectief leren* (Groningen 2013) 20-22.

⁵¹ Maaïke Hajer en Theun Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs*. (Bussum 2015) 37.

moeten formuleren. Desalniettemin is de handreiking van Hajer en Meestringa in het bijzonder toepasbaar voor vakdocenten. De richtlijnen zijn gemakkelijk toe te passen binnen verschillende onderwijscontexten en schoolvakken. In de voorbeelden van de SLO uit 2010 zien we een aanvulling op deze vuistregels met hernieuwde inzichten.⁵² In deze hernieuwde inzichten vallen twee dingen op. Er zou meer plek moeten komen voor feedback, want die maakt de taalsteun inzichtelijker doordat het duidelijk wordt wat voor taalsteun noodzakelijk is. Tegelijkertijd wordt er ook gesproken over het stellen van vaktaaldoelen.⁵³ Door deze twee elementen toe te voegen kunnen er leerlijnen ontstaan binnen een vak waarbij reflectie een belangrijk onderdeel is.

1.3 Taligheid bij het vak Geschiedenis

Ook bij het schoolvak Geschiedenis is taal een groter wordend struikelblok voor leerlingen.⁵⁴ Dit merken docenten met name bij lees- en schrijfvaardigheden in het vak.⁵⁵ Zo stelt het LEMM bijvoorbeeld dat onder andere het gebruik van historische begrippen een moeilijk onderdeel is.⁵⁶ Van Boxtel en van Drie categoriseren dit centrale element van geschiedkundig onderwijs in twee groepen: methodologische begrippen (ook wel structuurbegrippen) en inhoudelijke, historische begrippen.⁵⁷ Deze eerstgenoemde groep betreft vooral woorden zoals oorzaak, gevolg, continuïteit en verandering.⁵⁸ Historische begrippen daarentegen verwijzen veelal naar de inhoudelijke termen binnen het vak Geschiedenis, zoals personen, historische verschijnselen, perioden en patronen.⁵⁹ De

⁵² Drie, van Jannet (red.), *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken: een handreiking voor opleiders en docenten* (Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken 2012) 13-15.

⁵³ Ibidem

⁵⁴ Carla van Boxtel en Jannet van Drie 'Leer de vaktaal gebruiken' *Kleio* 51(2010) 3, 18-22 en Bob Montagne 'Taal in eindexamens soms te moeilijk' *Kleio* 53 (2012) 4, 39-44 & VO-raad, 'Pisa toont noodzaak leesoffensief' [Pisa toont noodzaak voor leesoffensief - VO-raad](#) Geraadpleegd op 11-2-2022

Didactiek Nederlands, 'Op naar een beter Schoolexamen Schrijfvaardigheid' [Op naar een beter Schoolexamen Schrijfvaardigheid – Didactiek Nederlands](#) (geraadpleegd op 11-2-2022)

⁵⁵ Brenda Stam en Jannet van Drie, 'Talige Dimensies van Het Geschiedisonderwijs. Een Case Study' (Amsterdam 2013) 3.

⁵⁶ Jannet van Drie, Martine Braaksma en Carla van Boxtel, 'Beter schrijven bij geschiedenis; effecten van schrijfinstructie op algemene tekstkwaliteit en historisch redeneren.' *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2014) 3, 12-14.

⁵⁷ Carla van Boxtel en Jannet van Drie, 'Vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten.' *Hermes*, 43 (2008) 12, 50-53.

⁵⁸ Ibidem

⁵⁹ Ibidem

moeilijkheidsgraad komt voort uit de abstracte en theoretische aard van deze woorden.⁶⁰ Daarnaast refereren begrippen niet altijd naar een vaststaande betekenis, een begrip zoals ‘handel’ krijgt in verschillende tijdvakken een verschillende betekenis.⁶¹ Ook is de betekenis van sommige begrippen voor historici zelf niet eenduidig en bestaan er ook discussies over de betekenis van verschillende historische concepten zoals ‘fascisme’ en ‘de Verlichting’.⁶²

Van Boxtel en van Drie concluderen eveneens dat geschiedenisonderwijs een hoge eis stelt aan de taalvaardigheid van leerlingen.⁶³ Volgens hen moeten leerlingen bij Geschiedenis de vaktaal zien te beheersen en vervolgens in een bredere zin gebruiken bij historische vaardigheden.⁶⁴ Hiermee doelen ze op het ‘historisch redeneren’, waarop ik later in zal gaan.

Docenten maken zich in toenemende mate zorgen over de schrijfvaardigheid van leerlingen (bijvoorbeeld bij het formuleren van toets-antwoorden of grotere opstellen).⁶⁵ Onderzoek laat zien dat schrijfvaardigheid een van de moeilijkste taalvaardigheden is voor leerlingen om te ontwikkelen.⁶⁶ Het is echter een centraal onderdeel van deze vakken. Mens- en Maatschappijvakken (zoals Geschiedenis) doen een groot beroep op de schrijfvaardigheden van leerlingen omdat schrijftaken doorgaans het middel zijn om vakspecifieke kennis en vaardigheden te toetsen.⁶⁷

⁶⁰ Carla van Boxtel en Jannet van Drie, ‘Vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten.’ *Hermes*, 43 (2008) 12, 50-53.

⁶¹ Ibidem

⁶² Jannet van Drie, *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken: een handreiking voor opleiders en docenten* (Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken 2012) 13.

⁶³ Brenda Stam en Jannet van Drie, ‘Talige Dimensies van Het Geschiedenisonderwijs. Een Case Study’ (Amsterdam 2013) 3-5.

⁶⁴ Ibidem

⁶⁵ Eigen schoolcontext en Carla van Boxtel en Jannet van Drie ‘Leer de vaktaal gebruiken; Taalgericht geschiedenisonderwijs helpt leerlingen de stof te begrijpen.’ *Kleio*, 51(2010) 3, 18-22.

⁶⁶ Ibidem

⁶⁷ Carla van Boxtel en Jannet van Drie ‘Leer de vaktaal gebruiken; Taalgericht geschiedenisonderwijs helpt leerlingen de stof te begrijpen.’ *Kleio*, 51(2010) 3, 18-22.

1.4 Schrijfvaardigheid

Schrijfvaardigheid is een integraal onderdeel van (de meeste) schoolvakken. Maar didactische reflectie hierop lijkt tot op heden te ontbreken.⁶⁸ Hoogstens taalvakken, zoals Engels en Frans, lijken bewust bezig te zijn met de didactiek van deze vaardigheid. De docenten in taalvakken lijken meer proces-georiënteerd wat betreft schrijftaken, dan vakdocenten die schrijftaken eisen van leerlingen maar meer product-georiënteerd zijn.⁶⁹ Dit is paradoxaal, gezien de vakdocenten leerlingen tekort doen wanneer de manier van toetsing bestaat uit schrijfhandelingen.⁷⁰ Leerlingen worden daarmee al getoetst op hun geschreven producten, terwijl ze nog in het leerproces van de handeling schrijven zitten. Zeker wanneer vakspecifiek denken en redeneren niet kan gebeuren zonder taal en veel vakinhoudelijke vakken een eigen “vaktaal” hebben.

Ook hier is de ontwikkeling niet alleen in Nederland te zien. In de Verenigde Staten is een vergelijkbare tendens te zien van een afname in schrijfvaardigheid onder adolescenten.⁷¹ Naar aanleiding daarvan onderzoeken onder andere Graham en Perin de effectiviteit van schrijfinstructies ten aanzien van dit probleem. Zij tonen aan dat een korte interventie en meerdere oefeningen/instructies effectief werken en de schrijfvaardigheid bevorderen.⁷² Hun onderzoek sluit aan op eerdere onderzoeken die laten zien dat instructie ervoor kan zorgen dat de tekstkwaliteit van producten van leerlingen stijgt.⁷³ Daarnaast stellen ook Prenger en Glopper dat integraal gebruik van schrijfinstructie een toename kan veroorzaken in leeropbrengsten onder leerlingen.⁷⁴

Waar eerder een verband is gelegd tussen het schrijven en vakspecifieke vaardigheden doen Monte Sano, van Boxtel en van Drie hier ook onderzoek naar voor het schoolvak Geschiedenis. Hoewel bij taalvakken het schrijven meestal in communicatieve setting wordt toegepast, is het bij het geschiedenisonderwijs naast ‘leermiddel’ ook

⁶⁸ André Mottart, Peter van Brabant en Piet-Hein van de Ven ‘Schrijven bij diverse schoolvakken: een verkenning.’ *Levende Talen Tijdschrift*, 10 (2009) 4, 14-18.

⁶⁹ Ibidem

⁷⁰ Jannet van Drie, Talita Groenendijk, Martine Braaksma en Tanja Janssen, *Genrespecifiek schrijven in de mens- en maatschappijvakken. Negen lesontwerpen onderzocht.* (Amsterdam 2016) 5-9.

⁷¹ Steve Graham en Dolores Perin, ‘What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific studies of reading*’ 11(2007) 4, 320-324.

⁷² Ibidem

⁷³ Ibidem

⁷⁴ Joanneke Prenger en Kees de Glopper, ‘Effecten van schrijven om te leren bij Nederlands, geschiedenis en science.’ *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2014) 2, 27-36.

‘toetsmiddel’.⁷⁵ Schrijven is met name het medium waarin vakspecifieke vaardigheden, zoals historisch redeneren, getoetst worden.⁷⁶ Beide onderzoeken tonen aan dat wanneer door middel van (ofwel integrale ofwel korte) interventie en gerichte schrijfinstructie en taalsteun, leerlingen niet alleen betere teksten inleveren, maar ook beter worden in het toepassen van vakspecifieke vaardigheden, met in bijzonder het historisch redeneren.⁷⁷

In het onderzoek van Van Boxtel in 2014 met van Drie en Braaksma wordt er onderscheid gemaakt tussen algemene schrijfinstructies en domein-specifieke schrijfinstructies.⁷⁸ Het onderzoek toont aan dat bij domein-specifieke schrijfinstructies het historisch redeneren van leerlingen wordt bevorderd. Door onder andere van Drie en Groenendijk worden in het rapport van het LEMM ook ontwerpprincipes gegeven voor docenten om de schrijfdidactiek ook te hanteren.⁷⁹ Hierin hanteren zij vijf ontwerpprincipes, waarvan in het onderzoek van Graham en Perin is aangetoond dat ze effectief zijn.⁸⁰ Waar Graham en Perin tien aanbevelingen doen voor een effectieve schrijfinstructie, deduceren van Drie en Groenendijk er hier vijf.⁸¹

1. Strategie-instructie
2. Bestuderen van voorbeeldteksten
3. Pre-writing
4. Interactie
5. Authentieke taken

⁷⁵ Martine Braaksma, Gert Rijlaarsdam, en Huub van den Bergh, H. ‘Hypertekst schrijven en observerend leren als didactiek: effecten op schrijfvaardigheid en kennisverwerving.’ *Vonk*, 40 (2011) 3, 20-23.

⁷⁶ Jannet van Drie en Talita Groenendijk, ‘Ontwerpen van vakspecifieke schrijflessen. Vijf principes’, uit Bijdragen aan de Landelijke Werkconferentie Platform Taalgericht Vakonderwijs in Amersfoort ‘Werken aan vaktaal’ 30 november 2016, 35.

⁷⁷ Chauncey Monte-Sano en Susan De La Paz, ‘Using writing tasks to elicit adolescents’ historical reasoning.’ *Journal of Literacy Research*, 44(2012) 3, 273-299.

⁷⁸ Jannet van Drie, Martine Braaksma en Carla van Boxtel, ‘Beter schrijven bij geschiedenis; effecten van schrijfinstructie op algemene tekstkwaliteit en historisch redeneren.’ *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2014) 3, 8.

⁷⁹ Jannet van Drie en Talita Groenendijk, ‘Ontwerpen van vakspecifieke schrijflessen. Vijf principes’, uit Bijdragen aan de Landelijke Werkconferentie Platform Taalgericht Vakonderwijs in Amersfoort ‘Werken aan vaktaal’ 30 november 2016, 35.

⁸⁰ Steve Graham en Dolores Perin, ‘What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. Scientific studies of reading’ 11(2007) 4, 330-335.

en Jannet van Drie en Talita Groenendijk, ‘Ontwerpen van vakspecifieke schrijflessen. Vijf principes’, uit Bijdragen aan de Landelijke Werkconferentie Platform Taalgericht Vakonderwijs in Amersfoort ‘Werken aan vaktaal’ 30 november 2016, 35.

⁸¹ Jannet van Drie, Talita Groenendijk, Martine Braaksma en Tanja Janssen, *Genrespecifiek schrijven in de mens- en maatschappijvakken. Negen lesontwerpen onderzocht.* (Amsterdam 2016) 35.

Wanneer naar deze vijf aanbevelingen gekeken wordt, bestaat er een overlap tussen de aanbevelingen van Hajer en Meestringa. Zo komt ‘interactie’ in beide theorieën terug. Verschillend van Hajer en Meestringa geven van Drie en Groenendijk met de eerste drie aanbevelingen een gerichte invulling van taalsteun in het kader van schrijfdidactiek.

1.5 Historisch redeneren

Het concept historisch redeneren is al eerder ter sprake gekomen in dit stuk. De relatie tussen taalvaardigheid en historisch redeneren is interessant. Waar taalvaardigheid een essentieel onderdeel is binnen het gehele onderwijs, is historisch redeneren dat binnen het schoolvak Geschiedenis. In het voorafgaande is al uitgelegd dat er sprake is van een causale relatie tussen de twee: een verbetering van de schrijfvaardigheid resulteert in een verbetering van inhoudelijk historisch redeneren.

In vakliteratuur bestaan er verschillende termen die gelijkenissen tonen met de definitie van ‘historisch redeneren’. Op zowel internationaal als nationaal vlak wordt er nagedacht over het nut van geschiedenisonderwijs en wat leerlingen zouden moeten leren bij het vak Geschiedenis. Zowel in Nederland als daarbuiten zijn van Drie en van Boxtel invloedrijk met het raamwerk dat zij hebben ontworpen voor de term ‘historisch redeneren’. Maar wat verstaan zij dan onder historisch redeneren? Tot welk discours behoren van Boxtel en van Drie met hun theorie? En wat zien we van het historisch redeneren terug in het curriculum?

De invulling van het geschiedenisonderwijs is de afgelopen eeuw hevig onderworpen aan kritiek en verandering. Waar aan het begin van de 20^{ste} eeuw het geschiedenisonderwijs met name gericht was op het overdragen van historische kennis en feiten is sinds de jaren zeventig en tachtig het onderwijs zich meer gaan richten op de vakspecifieke vaardigheden. In het huidige geschiedeniscurriculum valt dit ook op, met name in Domein A waar *historisch besef* een plek inneemt waar vaardigheden van leerlingen als leerdoelen worden geformuleerd.⁸² Met name opvallend in deze syllabus is de overeenkomstigheid van de vaardigheden met historisch redeneren. De syllabus van

⁸² Examenblad, ‘Syllabus vwo 2022 versie 4’ [syllabus_gs_vwo_2022_versie_4_0915.pdf\(examenblad.nl\)](https://www.examenblad.nl/syllabus_gs_vwo_2022_versie_4_0915.pdf), geraadpleegd op 12 december 2021.

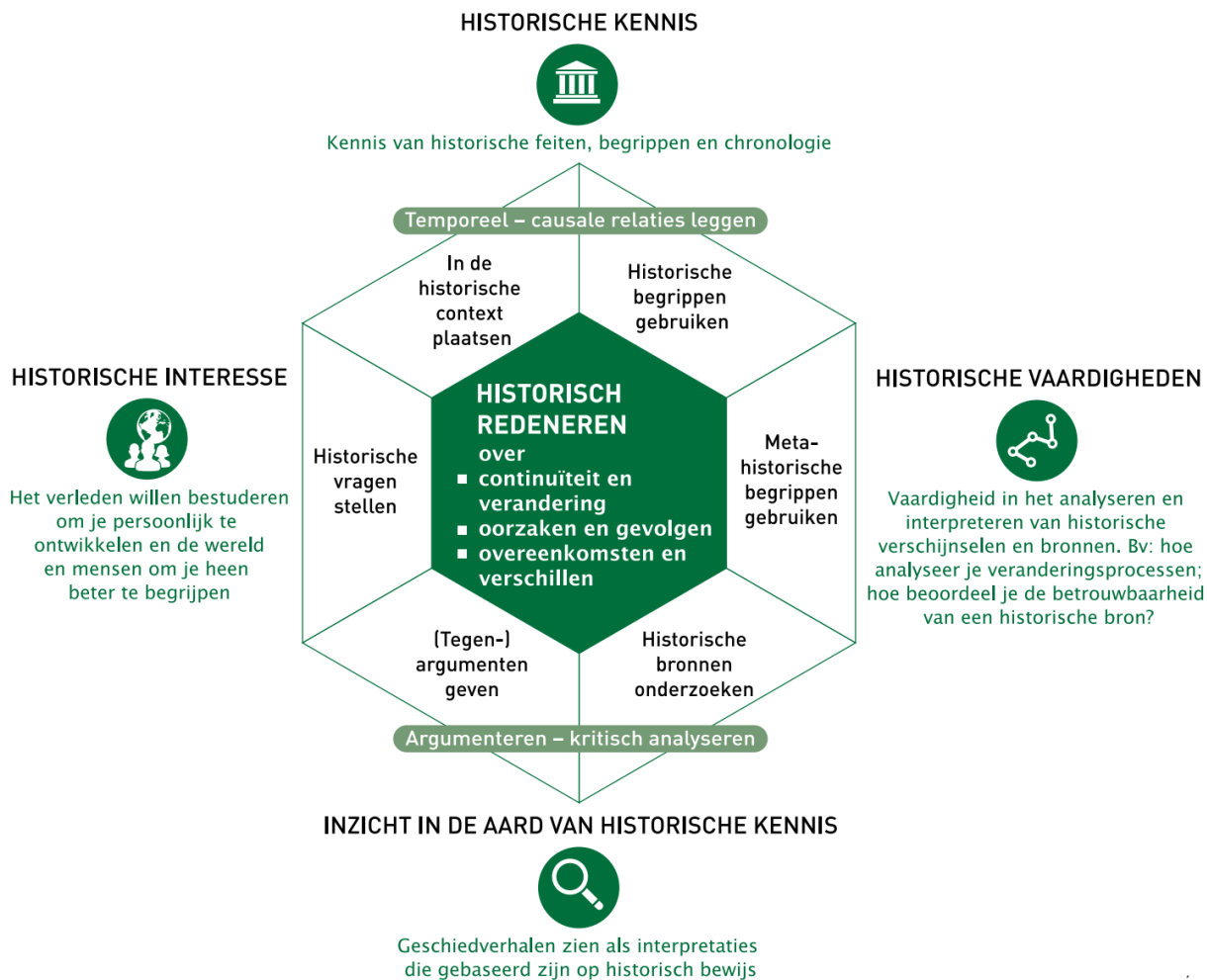
HAVO en VWO categoriseert historisch redeneren en denken als overkoepelende term in domein A als leerdoel en verdeelt deze onder in drie clusters: tijd, interpretatie en betekenis voor nu. Wanneer er gekeken wordt naar deze individuele clusters en de leerdoelen per cluster kunnen er gelijkenissen getrokken worden tussen de definitie van historisch redeneren van van Boxtel en van Drie en de eisen van domein A. De relevantie van historisch redeneren wordt met deze plaats binnen het curriculum en de syllabus dus al geruime tijd erkent. Maar waar hebben we het dan over bij het begrip historisch redeneren?

De definitie die van Boxtel en van Drie geven is toonaangevend en gebruikelijk in Nederlandse geschiedenisdidactiek. Zij definiëren het historisch redeneren als volgt:

“een activiteit waarin iemand informatie over het verleden organiseert ten einde historische verschijnselen te beschrijven, vergelijken en of verklaren waarbij hij of zij historische vragen stelt, contextualiseert, gebruik maakt van historische en structuurbegrippen en beweringen ondersteunt met argumenten die gebaseerd zijn op bewijs uit bronnen”⁸³

In deze definitie worden zes componenten genoemd. Samen vormen deze een kader om tot succesvol historisch redeneren te komen. Al deze elementen zijn nodig voor leerlingen om historisch te redeneren, waarbij veranderingen adequaat kunnen worden beschreven, vergelijkingen kunnen worden gemaakt en verklaringen kunnen worden gegeven. Alle elementen staan in verbinding met elkaar én het historisch redeneren, zoals in de afbeelding hieronder te zien is. Wat er onder elke activiteit wordt verstaan en welke concrete handelingen daaronder vallen, staat in het schema daaronder. Wanneer een leerling dus minder bekwaam is in één van deze onderdelen, is een leerling ook minder bekwaam om historisch te kunnen redeneren volgens deze theorie.

⁸³ Carla van Boxtel en Jannet van Drie, ‘Vermogen tot Historisch Redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten’ *Hermes*, 43 (2008) 12, 45 en Cees van der Kooij en Ton van der Schans (red.), ‘Bij de Tijd 2 Bouwstenen voor Geschiedenisleerplannen’ *VGN* (2017) 10-11.



⁸⁴ Cees van der Kooij en Ton van der Schans (red.), 'Bij de Tijd 2 Bouwstenen voor Geschiedenislerplannen' VGN (2017) 11.

Figuur 1. Matrix van de componenten van historisch redeneren en de kennis, vaardigheden en metahistorische inzichten die bijdragen aan het vermogen tot historisch redeneren.

Historisch redeneren	veronderstelt kennis van	veronderstelt vaardigheid in	veronderstelt besef dat
1. Historische vragen stellen	het soort vragen dat je over historische verschijnselen en bronnen kunt stellen	het gebruiken van historische bronnen, contextualiseren, gebruiken van historische begrippen en structuurbegrippen	geschiedenis een (re)constructie is in de vorm van antwoorden op vragen die we stellen
2. Gebruiken van historische bronnen	de (structuur)begrippen feit, mening, subjectief, interpretatie, standplaatsgebondenheid, betrouwbaarheid en representativiteit	het beoordelen van de bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit van informatie in relatie tot een gestelde vraag door contextualiseren, rekeninghouden met de maker van de bron en vergelijken met informatie uit andere bronnen	bronnen standplaatsgebonden zijn en vaak onvolledige en soms ook tegenstrijdige informatie over het verleden geven
3. Contextualiseren	kenmerken van periodes, plaatsen en samenlevingen die de historische context vormen van een historisch verschijnsel of van het handelen van mensen in het verleden	het construeren van een historische context om een historisch verschijnsel te beschrijven, vergelijken of te verklaren en het inleven om het handelen van mensen uit het verleden te interpreteren	het verleden anders is; dat mensen in het verleden over andere kennis, waarden en opvattingen beschikten dan wij nu
4. Argumenteren	de begrippen argument, tegenargument en bewijs	het onderbouwen van beweringen over het verleden met argumenten en bewijs en het geven en weerleggen van tegenargumenten	historische interpretaties nooit definitief zijn, beweringen over het verleden onderbouwd moeten worden met argumenten en bewijzen en dat niet alle informatiebronnen evenveel waard zijn
5. Gebruiken van historische begrippen	begrippen waarmee historische objecten, personen, gebeurtenissen, ontwikkelingen, structuren en opvattingen worden aangeduid	het gebruiken van historische begrippen om historische verschijnselen te beschrijven, vergelijken en verklaren	historische begrippen verschillend gedefinieerd kunnen worden en in een andere tijd/context een andere betekenis kunnen hebben
6. Gebruiken van structuurbegrippen	structuurbegrippen (indirecte, directe) oorzaak, (korte termijn, lange termijn, bedoeld, onbedoeld) gevolg, aanleiding, verandering, revolutionaire verandering, keerpunt, continuïteit, bijzonder, algemeen, overeenkomst, verschil, politiek, economisch, sociaal, cultureel, levensbeschouwelijk	het gebruiken van structuurbegrippen bij het beschrijven van aspecten van verandering en continuïteit, het maken van vergelijkingen en het geven van verklaringen voor historische verschijnselen	- historische veranderingen zich voor kunnen doen op verschillende terreinen en kunnen verschillen in tempo, duur en impact - historische verschijnselen meerdere oorzaken en gevolgen hebben die kunnen verschillen naar soort en belangrijkheid - historische verschijnselen overeenkomsten kunnen vertonen, maar nooit exact hetzelfde zijn

85

1.5.1 Historisch redeneren in internationale context

De definitie die hierboven is beschreven is de leidende definitie in Nederlandse geschiedenisdidactiek. Maar in bredere zin werd er al over historisch denken gesproken

⁸⁵ Carla van Boxtel en Jannet van Drie, J, 'Vermogen tot Historisch Redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten' *Hermes*, 43 (2008) 12, 46-47.

binnen de internationale context, voordat de theorie van van Boxtel en van Drie leidend werd. Zij hebben zich verhouden tot het internationaal didactisch debat.

Met name vanuit de Verenigde Staten, Engeland, Duitsland en Canada bestond er al sinds de jaren zeventig een discours waarbij de focus zich verplaatste naar een meer poststructuralistisch denken over geschiedenisonderwijs. Zowel Seixas als Levesque en Clark beschrijven het academische debat over het historisch denken.⁸⁶ Seixas, die in Canada het voortouw nam in *the Historical Thinking Project*, definieert historisch denken als het proces waarbij op een actieve kritische wijze wordt omgegaan met bewijs en teksten om tot historisch begrip te komen.⁸⁷ Om tot dat historisch begrip te komen moeten leerlingen historische significantie ontwikkelen, met primaire bronnen omgaan, continuïteit en verandering herkennen, oorzaak en gevolg analyseren, historisch perspectief nemen en de ethische dimensies begrijpen.⁸⁸

De discussies rondom historisch denken waren het resultaat van een hernieuwde blik op het geschiedenisonderwijs, zowel op academisch als op educatief vlak. Er ontstond steeds meer kritiek op de antiquarische benadering van het vak Geschiedenis.⁸⁹ Van der Knaap en Visser noemen dit in hun analyse de “crisis” van het schoolvak Geschiedenis. In Duitsland sprak men van de *Geschichtslosigkeit* (geschiedenisloosheid) en in Engeland *the Death of the Past*.⁹⁰ In Duitsland zocht men een oplossing voor de *Geschichtslosigkeit* in het historisch besef, terwijl in Engeland en in de Verenigde Staten men ging kijken naar de methodologische benadering van geschiedenis zoals andere sociale studies, bijvoorbeeld over hoe kritisch omgegaan moest worden met bronnen.⁹¹ De discussie mondde uit in een nieuwe blik op het geschiedenisonderwijs, waarbij vaardigheden een belangrijke rol gingen innemen. Niet feitenkennis, maar historisch besef of historisch denken werd het doel. Dit resulteerde in grootschalige veranderingen in het geschiedeniscurriculum. Ook in Nederland leidde dit tot verandering in het curriculum. In de jaren zestig publiceerde de

⁸⁶ Stéphane, Lévesque en Penney Clark, ‘Historical thinking: Definitions and educational applications.’ *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (2018) 136 en Peter Seixas, ‘A model of historical thinking.’ *Educational Philosophy and Theory*, 49(2017) 6, 593-605.

⁸⁷ Historical Thinking Project, ‘Historical Thinking Concepts’ [HISTORICAL THINKING CONCEPTS | Historical Thinking Project](#) (12 december 2021)

⁸⁸ Ibidem

⁸⁹ Albert van der Kaap en Alderik Visser, *Geschiedenis: Vakspecifieke trendanalyse* (Enschede 2016) 8-12.

⁹⁰ Ibidem

⁹¹ Ibidem

Vereniging voor Geschiedenisleraren (VGN) een rapport met nieuwe doelen, waar meer ruimte was voor contemporaine geschiedenis en meer ruimte was voor het ontwikkelen van vaardigheden.⁹² In de jaren tachtig en negentig werden met behulp van werkgroepen nieuwe afwegingen gemaakt van het examenprogramma.⁹³ De stofkeuze werd opnieuw bekritiseerd, het betrekken van de actualiteit kwam hierin terug, structuurbegrippen en onder andere het historisch denken en redeneren.⁹⁴ Deze voortgaande discussies leidden ertoe dat in het huidige examenprogramma domein A ingevuld wordt door het historisch besef, waar vaardigheden een belangrijke plaats hebben.

Bij geen enkele curriculumwijziging wordt echter de rol van taalvaardigheid in ogenschouw genomen, terwijl de taalvaardigheid bij geschiedenis een breed gedragen probleem is. Het SLO stelt zelfs het volgende:

“Omdat schrijven het voertuig is om zicht te krijgen op het historisch denken en redeneren van leerlingen zouden het historisch denken en het opschrijven van deze redenering in samenhang ontwikkeld moeten worden. Hier ligt dus de taak van de geschiedenisdocent. Ook blijkt dat het gelijktijdig ontwikkelen van historisch redeneren en schrijfvaardigheid effectief is.”⁹⁵

Zoals het SLO stelt is hier dus een grote taak toebedeeld aan de docent. Maar tegelijkertijd is bijvoorbeeld een schrijfinstructie bij een opdracht bij Geschiedenis veelal summier of beperkt het zich vaak tot de lay-out van een schrijfopdracht.

⁹² Albert van der Kaap en Alderik Visser, *Geschiedenis: Vakspecifieke trendanalyse* (Enschede 2016) 8-12.

⁹³ Ibidem

⁹⁴ Ibidem

⁹⁵ Ibid. 41

1.6 Deelconclusie

Het theoretisch kader maakt de relevantie van dit onderwerp duidelijk en laat verschillende invalshoeken vanuit de academische wereld zien. In het theoretisch kader is getracht om vanuit een onderwijs-brede invalshoek op taalvaardigheid in te zoomen naar de problemen die bij Geschiedenis worden ervaren en de belemmeringen die het oplevert voor vakspecifieke vaardigheden zoals historisch redeneren. Onderzoek maakt daarmee duidelijk dat taal zowel een leermiddel als een toets-middel is en dat goede beheersing essentieel is voor een succesvolle schoolloopbaan.

Het doel van dit onderzoek is daarmee om te onderzoeken wat essentieel is in de bevordering van taalvaardigheid onder leerlingen vanuit de rol van een vakdocent, in acht nemende dat taal een leermiddel is en het historisch redeneren ook daarmee indirect wordt beïnvloed. De mate waarin een leerling de vaktaal beheerst heeft invloed op het succes in dat vak en zelfs de vakspecifieke vaardigheden. Met name in het vak Geschiedenis waarbij er veel talige onderdelen bestaan, vormt dit een steeds groter probleem.

Vanuit het platform Taalgericht Vakonderwijs worden er beproefde didactische principes geboden door Hajer en Meestringa. Deze kenmerken en principes vormen onder andere de bouwstenen van dit onderzoek. Deze kenmerken zijn: taalsteun, interactie en context.

Wanneer er gekeken wordt naar de problemen bij het vak Geschiedenis, valt schrijfvaardigheid daarentegen met name op en de beheersing van de vaktaal (vakinhoudelijke begrippen) die daarvoor noodzakelijk is. Ook laten onderzoeken zien dat dit talige onderdeel van belang is bij goed historisch redeneren, een belangrijk onderdeel van het vak Geschiedenis. Samen met de taalsteun, interactie en context, zal ik mij in dit onderzoek ook hierop richten. Daarmee worden de onderstaande vier kenmerken de bouwstenen van het onderzoek. Dit zijn de fundamentele voor de ontwerpcriteria die ik in het volgende hoofdstuk zal uitwerken en toe zal passen in mijn ontwerp.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Taalsteun2. Interactie3. Context4. Schrijfvaardigheid |
|---|

Hoofdstuk 2: Context, methode & resultaten vooronderzoek

In dit hoofdstuk zal ik de context van mijn onderzoek beschrijven, de methode uitleggen en mijn onderzoeksvraag introduceren. Daarnaast onderbouw ik ook de keuzes die ik heb gemaakt en geef ik de conclusies uit mijn vooronderzoek, resulterend in mijn ontwerpcriteria.

Figuur 1⁹⁶



2.1 Context school

Het onderzoek is uitgevoerd op het Oosterlicht College in Nieuwegein, een open christelijke scholengemeenschap voor gymnasium, atheneum, HAVO en VMBO. Er zitten circa 1700 leerlingen op de school in Nieuwegein. De school biedt ruimte voor creativiteit, sport en excellentie door middel van OC Talent en het onlangs ingevoerde Oosterlicht Academie.⁹⁷ Alle leerlingen komen uit de regio Utrecht/Nieuwegein.

De klas waarin ik het onderzoek heb uitgevoerd is een HAVO 4 klas. Het leerjaar HAVO 4 is gemixt met leerlingen die vanuit het VMBO, HAVO of VWO zijn gekomen of zijn blijven zitten. Dat maakt de klas een diverse klas. De klas, die ik lesgeef, bestaat uit 22 leerlingen, waarvan 5 leerlingen vanuit het VMBO komen, 6 leerlingen zijn blijven zitten, één leerling vanuit het VWO komt en 10 leerlingen die het traject vanuit TL/HAVO of HAVO/VWO brugklas hebben gevolgd en een HAVO bovenbouw advies hebben

⁹⁶ Praktische weergave gevormd door Hanneke Tuithof ter verduidelijking fasen ontwerponderzoek

⁹⁷ Oosterlicht College, 'Schoolplan 2017-2021' [schoolplan-poster-n.a.v.-slb-13-06-17-met-instemming-mr-21-06-17-definitief-05-07-17.pdf](https://www.oosterlichtnieuwegein.nl/schoolplan-poster-n.a.v.-slb-13-06-17-met-instemming-mr-21-06-17-definitief-05-07-17.pdf) (oosterlichtnieuwegein.nl) (12 december 2021)

gekregen. Tegelijkertijd is deze diversiteit representatief voor een HAVO 4 klas, waar zittenblijvers, VMBO-leerlingen en VWO-leerlingen veel voorkomen op basis van de vergelijkingen met de observaties van de onderwijsinspectie van een HAVO 4 klas in Nederland.⁹⁸

Leerlingen krijgen in dit jaar een aantal schoolexamens, rapporttoetsen, handelingsdelen en praktische opdrachten. Hier zijn alleen de schoolexamencijfers van belang voor het centraal examen, de overige cijfers enkel voor de overgang. Een groot deel van de toetsen en opdrachten zijn al een langere tijd vastgesteld door de sectie-leden, maar hier is ruimte voor vernieuwing en opvulling. In de bovenbouw beginnen leerlingen vanaf tijdvak 1 tot tijdvak 8. De leerlingen werken met schoolboeken en hebben geen laptops mee naar school. Wel bestaan er digitale leermiddelen voor leerlingen op school.

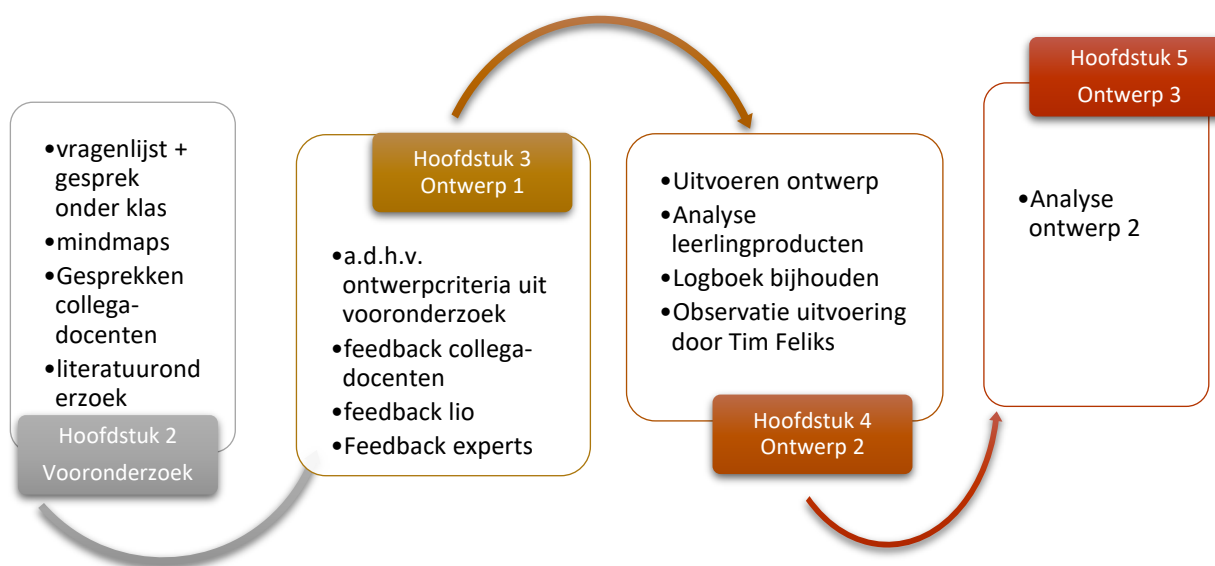
De geschiedenis-sectie volgt daarnaast het huidige curriculum en schoolboeken (methode Feniks), maar geeft veel ruimte voor eigen invulling in de lessen. De lessen bestaan uit reguliere lessen van 50 minuten. Hoewel door collega-docenten in gesprekken het belang is aangestipt omtrent taalvaardigheid, bestaat er geen sectie-breed of schoolbreed beleid omtrent taal in de geschiedenisles. Daarnaast hebben de handelingsdelen, praktische opdrachten en toetsen op het gebied van taal hoge eisen, maar bieden ze leerlingen geen handvatten om aan deze eisen te voldoen.

2.2 Methode

In dit ontwerponderzoek zal ik een praktische opdracht ontwerpen om bij te dragen aan de taalvaardigheid van leerlingen uit HAVO 4 en daarmee het historisch redeneren te bevorderen. Ik richt mij daarbij binnen taalvaardigheid met name op schrijfvaardigheid. Het onderwerp van het ontwerp wordt de Middeleeuwen om het onpopulaire onderwerp meer leven in te blazen.

Voor dit onderzoek gebruik ik de fases van een ontwerponderzoek (zie figuur 1). De manier waarop ik in dit onderzoek invulling geef aan dit onderzoek is als volgt weergegeven in figuur 2.

⁹⁸ Onderwijsinspectie, 'Achterblijvende resultaten havo verdienen extra aandacht' [Achterblijvende resultaten havo verdienen extra aandacht | De Staat van het Onderwijs | Inspectie van het onderwijs \(onderwijsinspectie.nl\)](https://onderwijsinspectie.nl/achterblijvende-resultaten-havo-verdienen-extra-aandacht/) geraadpleegd op 11-2-2022.



Figuur 2

Het vooronderzoek bestaat uit literatuuronderzoek en een onderzoek in de schoolpraktijk. Deze leiden tot ontwerpcriteria en een eerste ontwerp, die in de eerste evaluatieronde geëvalueerd zullen worden. Voor de invulling van zowel de eerste als tweede evaluatieronde, zie figuur 2. Dit leidt tot ontwerp 2 en evaluatieronde 2. Vervolgens zal ik op basis van deze resultaten en analyse tot mijn conclusie, discussie en een eindontwerp komen. De keuzes die ik in deze fases heb gemaakt zal in een audit-trail beproefd worden door Joris Huis in 't Veld.⁹⁹

2.2.1 Contextspecifieke keuzes en onderzoeksvraag

In het volgende deel zal ik de contextgebonden keuzes voor mijn onderzoek toelichten, namelijk HAVO 4 en het onderwerp Middeleeuwen. Ook introduceer ik hier vervolgens mijn onderzoeksvraag.

Mijn keuze voor deze klas komt voort uit twee overwegingen. Enerzijds betreft het een reden van praktische aard: dit is de klas waar ik zelf les aan geef en dus gemakkelijk tot mijn beschikking heb. Dit brengt voordelen met zich mee, omdat ik bijvoorbeeld de beginsituatie van de leerlingen beter kan inschatten en voordelen in de uitvoerbaarheid waardoor het toepassen gemakkelijker zal gaan. Maar nog belangrijker was de overweging

⁹⁹ Renske de Kleijn en Anouschka van Leeuwen 'Reflections and Review on the Audit Procedure: Guidelines for More Transparency' *International Journal of Qualitative Methods* 17 (2018) 1-8.

dat met name dit leerjaar interessant is. Uit vooronderzoek blijkt dat de problemen zich voornamelijk manifesteren in dit specifieke leerjaar. Dit is een ervaring die ik deel. Antwoorden op toetsen worden bijvoorbeeld niet goed geformuleerd en de vragen en teksten uit het werkboek of toetsen niet goed gelezen. Ook valt de beperkte woordenschat onder leerlingen op in de lessen. Het gaat in dat geval om zowel historische begrippen of woorden die we zouden kunnen scharen onder ‘schooltaal’, zoals de begrippen intellectueel, tolerant en wetenschap.

Nationaal lijkt met name een didactiek voor HAVO 4 lastig en wordt vaak gesproken over een verdunde VWO-aanpak voor havisten terwijl de slagingspercentages van de HAVO achterblijven.¹⁰⁰ Of hier ook een relatie is met de taalvaardigheid is echter onduidelijk. Hierdoor is de keuze voor een HAVO 4 klas voor dit onderzoek gerechtvaardigd en relevant.

De praktische opdrachten en handelingsdelen vergen veel van de schrijfvaardigheid en begrippenkennis van de leerling. Met name bij toetsen vormt taal een groot struikelblok in de klas. Een gebrek aan gedegen talige kennis resulteert in verkeerd begrepen vragen en verkeerd geformuleerde antwoorden. In het vooronderzoek is ook hiernaar gekeken. De talige eisen van het vak Geschiedenis komen samen in de praktische opdrachten, maar deze kunnen meer bieden op het gebied van taal. Vaardigheden, kennis en taal komen samen in een praktische opdracht. Bovendien is de invulling van een praktische opdracht vrij en biedt het daarmee mogelijkheid tot een meer taalgerichte invalshoek.

Daarnaast start de tweede fase met tijdvak 1 aan het begin van het leerjaar. Van deze stof is vanaf tijdvak 5 examenstof voor de HAVO-leerlingen. De periode van de Middeleeuwen bestaat uit twee hoofdstukken en twee tijdvakken. In vergelijking met andere tijdvakken zijn de twee tijdvakken over Middeleeuwen minder populair en spreken weinig tot de verbeelding bij leerlingen. Onder leerlingen heerst er weinig historisch inlevingsvermogen voor deze periode en blijven abstracte mediëvistische begrippen zoals

¹⁰⁰ Onderwijsinspectie, ‘Achterblijvende resultaten havo verdienen extra aandacht’ [Achterblijvende resultaten havo verdienen extra aandacht | De Staat van het Onderwijs | Inspectie van het onderwijs \(onderwijsinspectie.nl\)](#) geraadpleegd op 11-2-2022 en Trouw, ‘In de vierde van de havo gaat het mis’ [In de vierde van de havo gaat het mis | Trouw](#) (geraadpleegd op 11-2-2022).

horigheid, hofstelsel en feodalisme onbegrepen. Met name vaktaal vormt dus een probleem voor dit sub-onderwerp.

Dit maakt de Middeleeuwen als thema uitdagend om mee te werken. Maar aangezien de belevingswereld van leerlingen nauw verbonden is met taal is het ook belangrijk om onderwerpen die ver van leerlingen af staan dichterbij te kunnen brengen. Deze onderwerpen zijn immers ook van belang en worden eveneens getoetst. Bovendien kunnen onderwerpen als deze die verder van leerlingen af staan helpen met contextualiseren.

Om deze uitdaging aan te gaan alsmede inzichtelijk te maken hoe de algehele verminderde (vak- en school)taalbeheersing kan worden aangepakt, zal ik mij in dit onderzoek hierop richten. Dit onderzoek richt zich specifiek op de vraag:

Aan welke kenmerken moet een praktische opdracht voor Havo 4 over de Middeleeuwen voldoen om daarmee bij te dragen aan de taalvaardigheid van leerlingen en daarmee het historisch redeneren te bevorderen?

2.2.2 Verantwoording experts en docenten

De experts en docenten(-in opleiding) vormen een belangrijk deel van de evaluatie. De experts en docenten die mij van feedback hebben verzorgd zijn ofwel belangrijke figuren in de academische wereld of hebben veel ervaring in het onderwijsveld. De experts zijn van Drie, Hajer en Meestringa. Alle drie de experts nemen een belangrijke rol binnen mijn literatuuronderzoek. Hajer en Meestringa binnen taaldidactiek in het algemeen en van Drie specifiek met betrekking tot het schoolvak Geschiedenis.

Hajer en Meestringa hebben in Nederland veel betekend met hun visie op taalgericht vakonderwijs. Aangezien ik de handvatten gebruik in zowel mijn onderzoek als in mijn ontwerp is hun blik op mijn ontwerp waardevol. Door hun rol in de academie en hun kunde op dit gebied zijn beide erg belangrijk. Hoewel ze vakinhoudelijk misschien minder kennis hebben over het vak Geschiedenis, kunnen beide wel juist op het taalgerichte aspect van mijn ontwerp feedback geven.

Van Drie is tevens een belangrijke onderzoeker die zowel vakinhoudelijk als daarbuiten veel over dit onderwerp weet. Ook heeft zij veel geschreven over de waarde van schrijven bij vakspecifieke vaardigheden, zoals historisch redeneren. Beide elementen

komen in mijn ontwerp aan bod. Om deze reden is ook haar visie op mijn ontwerp zeer waardevol.

Vervolgens doe ik een beroep op ervaren vakdocenten in mijn onderzoek. Zowel in mijn vooronderzoek als in de eerste en tweede ontwerpfase hebben zij een belangrijke bijdrage. De keuze om vakdocenten met veel ervaring een plek te geven in dit onderzoek komt door hun brede vakinhoudelijke kennis, maar ook hun ervaringen in het geschiedenisonderwijs in de praktijk. Hoewel literatuur veel handvatten kunnen bieden, kunnen docenten met veel leservaring eveneens heel goed beoordelen in hoeverre een ontwerp bruikbaar is, aansluit bij leerlingen of de juiste doelen behaalt. De docenten waar ik een beroep op zal doen zijn Jorrit Has en Jannie Pothof die beide veel ervaring in het onderwijs hebben en met de specifieke doelgroep HAVO 4.

2.3 Vooronderzoek

Een onderdeel van de ontwerpcyclus is het vooronderzoek. In dit onderdeel zal ik de resultaten van het vooronderzoek delen. Het vooronderzoek in de praktijksituatie bestaat uit een vragenlijst afgenomen in een HAVO 4 klas, een klassengesprek, twee gesprekken met collega-docenten en een mindmap afgenomen in een HAVO 4 klas.

2.3.1 Vooronderzoek binnen schoolcontext

Binnen de schoolcontext zijn een aantal stappen ondernomen. In het vooronderzoek op school heb ik gesproken met twee collega-docenten Geschiedenis met meer dan tien jaar ervaring op het Oosterlicht College Nieuwegein. Het eerste gesprek met één van deze twee collega's vormde de aanleiding voor dit onderzoek, deze collega-docent is tevens sectieleider HAVO/VWO bovenbouw. De relevantie van het onderwerp taal bij Geschiedenis werd mij na dit gesprek benadrukt, waarna ik een vervolggelsgesprek voerde met deze docent en een tweede collega-docent. Deze gesprekken hield ik met name om het perspectief van docenten met ervaring te horen en om het probleem in kaart te brengen. Van beide gesprekken heb ik een verslag gemaakt dat in de bijlage te vinden is.

Naar aanleiding van deze gesprekken heb ik ervoor gekozen om mij ook te richten op het perspectief van de leerlingen. Daaruit volgde een korte vragenlijst en een klassengesprek. De vragenlijst die ik had gevormd bestond uit zeven vragen en heb ik op

de digitale leeromgeving gezet en naar de leerlingen gestuurd. Deze konden ze tijdens de lessen niet digitaal invullen, dus gebeurde dit achteraf. Deze is door 12 van de 22 leerlingen ingevuld en geeft daarmee niet een volledig beeld, wat verklaard kan worden doordat leerlingen dit thuis moesten invullen. Dat gaf aanleiding voor een vervolggesprek met de klas naar aanleiding van de vragenlijst. Hiervoor heb ik gekozen om ook te zien wat leerlingen zelf ervoeren. Het probleem vanuit de literatuur en docenten leek namelijk evident, maar ik was ook benieuwd hoe leerlingen zelf taal ervaren in het vak.

Tot slot heb ik de leerlingen een mindmap laten maken om te zien in hoeverre het onderwerp Middeleeuwen aansluit bij hun beleavingswereld. Hier moesten ze opschrijven hoe zij de Middeleeuwen in het heden zagen en wat zij associeerden met de Middeleeuwen. Hier is voor gekozen omdat in de literatuur veel gesproken wordt over het aansluiten van nieuwe kennis in de context van oude kennis. Om dit te bepalen en om mijn keuze voor het onderwerp Middeleeuwen, die weinig tot de verbeelding zou spreken, te bevestigen is deze stap genomen.

2.3.2 Resultaten vooronderzoek

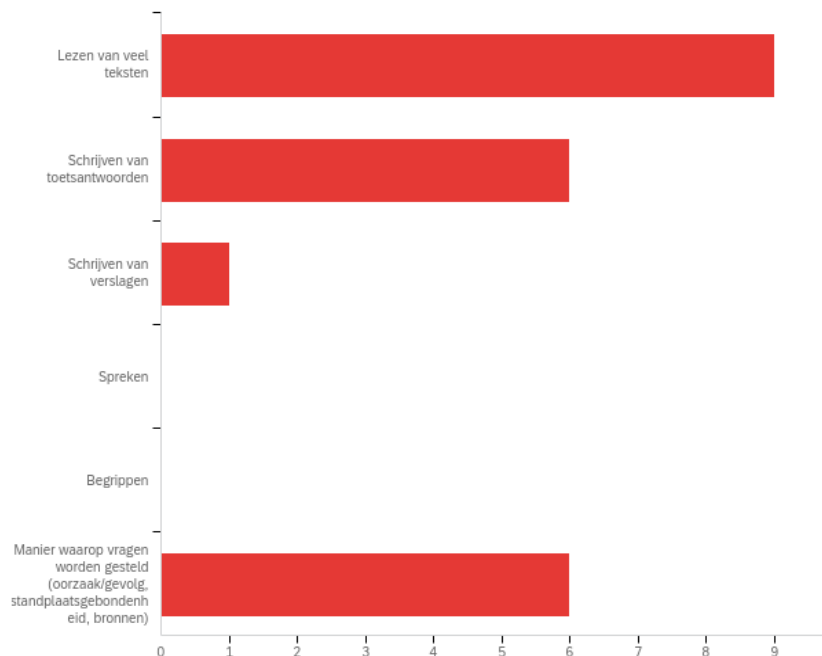
Hier zal ik de resultaten van het vooronderzoek delen, toelichten en koppelen aan de literatuur.

In de schoolcontext is in een aantal gesprekken met docenten het probleem van taalvaardigheid meermaals aangekaart. Door twee collega-docenten werd mij gewezen op de beperkte taalvaardigheid, met name de schrijfvaardigheid en dan wel specifiek onder HAVO 4 leerlingen. Mij werd gewezen op het belang om taal een onderdeel te maken in de lessen. Dit maakte voor mij de urgentie van dit onderwerp onmiddellijk duidelijk, alvorens ik zelf met dit probleem geconfronteerd werd. Uit vervolggesprekken bleek dat deze tendens, de dalende taalvaardigheid van leerlingen met name in dit leerjaar maar ook veel breder, leerlingen belemmert in successen in het geschiedenisonderwijs.

De grootste zorg onder deze leraren bleek overduidelijk het aspect schrijfvaardigheid. Dit zou leerlingen niet alleen belemmeren bij geschiedenisopdrachten, maar ook in toetsen, waardoor leerlingen minder goed presteren. Leerlingen formuleren foutief, raken niet de kern van antwoorden, antwoorden te kort en formuleren zinnen niet op een correcte wijze. Dat schrijfvaardigheid onder docenten als urgent wordt bestempeld

is daarmee duidelijk, maar ook literatuur bevestigt de urgentie van schrijfvaardigheid. In hoofdstuk twee laten belangrijke onderzoeken zien dat schrijfvaardigheid niet alleen een belangrijk middel is waarmee getoetst wordt, maar ook dat het essentieel is voor vakspecifieke vaardigheden (zoals historisch redeneren) bij het vak Geschiedenis.

Het perspectief van docenten in mijn schoolcontext is daarmee duidelijk. Daarom heb ik ook gekeken naar het perspectief van leerlingen. Tijdens gesprekken met de HAVO 4 klas kwam door leerlingen naar voren dat sommige leerlingen talige onderdelen bij geschiedenis lastig vonden, met name het formuleren van antwoorden bij toetsen. Leerlingen gaven aan dat er veel gelezen moest worden én dat lezen “saai” was wanneer het niet aansprak of tot de verbeelding sprak. Met name kwam ook naar voren dat het bij het formuleren van antwoorden bij bronvragen als lastig wordt ervaren om de kern te kunnen bereiken.¹⁰¹ De antwoorden in de vragenlijst komen grotendeels overeen met de conclusies die ik uit het gesprek met de docenten kon trekken. Hierin geven leerlingen met name aan dat ze het lastig vinden bij geschiedenis veel te moeten lezen en niet weten hoe ze moeten formuleren, ook moeilijke begrippen en moeilijke zin – en of vraagconstructies zitten tussen deze antwoorden. Hoewel lezen wel aan bod kwam in het gesprek met collega-docenten, geven veel leerlingen dit als probleem weer.

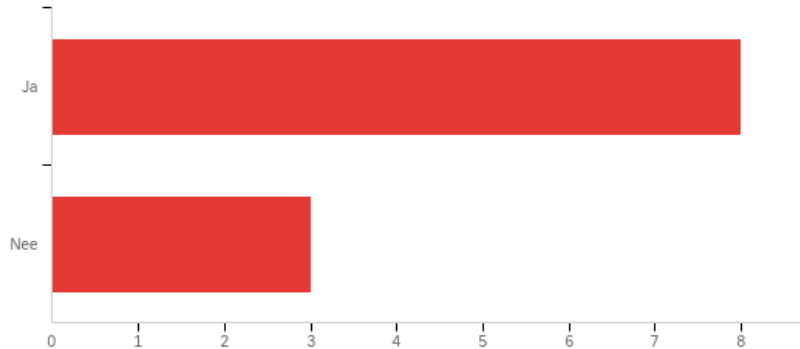


102

¹⁰¹ Zie samenvatting klassengesprek en uitslagen van enquête in bijlage.

¹⁰² Zie samenvatting klassengesprek en uitslagen van enquête in bijlage.

Zou je hier meer tijd en aandacht voor willen in de geschiedenisles?



Op de vraag of leerlingen meer aandacht hieraan willen besteden in de geschiedenisles antwoordt een meerderheid met ja. De vragenlijst geeft maar een beperkt beeld van de klas aangezien een groot deel van de leerlingen de vragenlijst niet hebben ingevuld, doordat er in de lessen weinig digitale middelen waren. Toch lijkt de consensus van de vragenlijst en het klassengesprek hetzelfde.

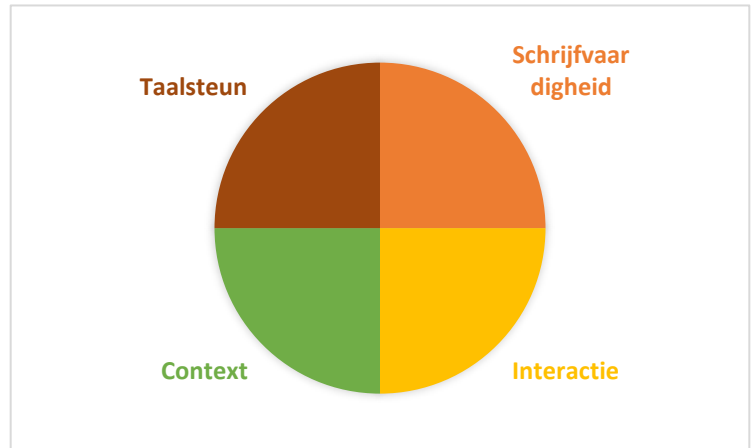
Gezien het onderwerp waarin ik het ontwerp wil uitvoeren Middeleeuwen is, heb ik ook geprobeerd de context en de beginsituatie van de leerlingen te meten aan de hand van mindmaps ten aanzien van dit onderwerp. Bij de vraag wat leerlingen nog wisten over de Middeleeuwen hadden de meeste leerlingen moeite om de kennis die ze ooit hebben opgedaan terug te halen. Het beeld dat bij leerlingen was blijven hangen, was met name dat er “weinig” gebeurde in deze tijd. Sommige leerlingen kwamen op begrippen als ‘hofstelsel’, maar deze waren in de grote minderheid. Wanneer leerlingen werd gevraagd naar de connectie tussen de Middeleeuwen en wat ze in het heden terugzien hiervan, vonden leerlingen dat een stuk moeilijker. Waar eerst her en der begrippen werden geformuleerd, beriepen leerlingen zich nu met name op films, games of boeken die ze hadden gelezen. De onderwerpen van deze films, games of boeken gingen regelmatig over Vikingen, ridders en kastelen.

2.4 Conclusie vooronderzoek en ontwerpcriteria

Het vooronderzoek toont meerdere dingen aan. Aan de ene kant toont het de aanleiding en de urgentie van dit scriptie-onderwerp, aan de andere kant toont het brede academische debat dat al geruime tijd gevoerd wordt. Met behulp van de praktijksituatie en de literatuur zijn er bouwstenen die het fundament vormen voor de eerste ontwerpcriteria om een eerste ontwerp in te richten. Waar ik in hoofdstuk 1 al een conclusie deelde van het theoretisch debat, zal ik deze kort herhalen en koppelen aan het praktijk-gestuurde vooronderzoek

samen met mijn ideeën en visies voor dit onderzoek en de daaruit voortvloeiende ontwerpcriteria.

De bouwstenen die ik zal hanteren zijn de volgende vier: context, interactie, schrijfvaardigheid en taalsteun. Dit zijn bouwstenen waaruit ontwerpcriteria zijn uitgewerkt die in de tabel later worden getoond. Context, interactie en taalsteun zijn afkomstig vanuit de literatuur en komen uit de theorie die Hajer en Meestringa. In deze theorie delen ze met deze drie handvatten een brede noemer die alle vakken op het voortgezet onderwijs zouden kunnen toepassen.



In het ontwerpcriterium ‘context’ komen eveneens mijn eigen visies bijeen. Hajer en Meestringa stellen dat de leerlingen vakken moeten contextualiseren en om dat te kunnen doen, moet het ook in hun eigen context kunnen toepassen. Ik geloof eveneens dat de belevingswereld van leerlingen van belang is in het proces van leren en motiveren. In veel onderzoeken wordt de term “belevingswereld” niet genoemd, maar gaat het wel geregeld over leren vanuit ervaringen en de leefwereld van de leerlingen. Ook hier komt naar voren dat wanneer het in de context van de leerling wordt gezet, stof beter beklijft en leerlingen meer motivatie krijgen. Daarnaast geven leerlingen in het gesprek tijdens de les ook aan dat taaltaken (zoals lezen) leerlingen gemakkelijker afgaan wanneer het onderwerp voor de leerlingen interessant is. Mijn collega-docent bevestigt dit en stelt dat Geschiedenis leerlingen moet “raken”, om het vak Geschiedenis een betere belevenis te kunnen geven en motivatie aan te wakkeren.¹⁰³

Tot slot is hier een vierde kenmerk aan toegevoegd door mij, dat zowel vanuit de praktijksituatie is ontstaan als de literatuur. Op basis van de literatuur is te zien dat taalvaardigheid belangrijk is om vakspecifieke vaardigheden te ontwikkelen. In het vak Geschiedenis zijn deze vakspecifieke vaardigheden meestal gecentreerd rondom schrijven. Bovendien laten onderzoeken in hoofdstuk 1 zien dat het bevorderen van de schrijfvaardigheid van leerlingen hun vakspecifieke vaardigheden kan stimuleren of verder

¹⁰³ Gesprek collega-docent 1-12-2021 ([zie bijlage](#))

ontwikkelen, zoals historisch redeneren. Daarnaast is in de praktijksituatie te zien dat docenten met name kampen met tekortkomingen in schrijfvaardigheid van leerlingen. Vervolgens zorgt dit aspect voor problemen binnen het vak Geschiedenis, waarbij de instrumenten waarmee leerlingen worden getoetst specifieke schrijfvaardigheid van hen vergt. Daarmee lijkt schrijfvaardigheid een belangrijke component te vormen die ontwikkeld dient te worden en waar specifieke schrijfinstructies bij Geschiedenis leerlingen hierin kunnen bevorderen.

Uit deze bouwstenen komen eerste ontwerpcriteria voort die mijn ontwerp zullen inrichten, hieronder weergegeven in een tabel. Met deze eerste ontwerpcriteria heb ik geprobeerd een concrete invulling te geven aan het ontwerp. Uit elke bouwsteen komen criteria voort die helpen om de grotere doelen te bereiken.

Context	• De context van het ontwerp (Utrecht in de Late Middeleeuwen) sluit genoeg aan bij hun eigen context/leefwereld. • Leerlingen kunnen de context Utrecht in de Middeleeuwen plaatsen in tijdvak 5. • Voorkennis wordt geactiveerd en er wordt rekening gehouden met verschillende beginsituaties van leerlingen.
Interactie	• Het ontwerp moet interactie en discussie faciliteren. • Leerlingen kunnen spreken over vak-inhoud en vakinhoudelijke begrippen. • Leerlingen formuleren antwoorden gezamenlijk en kunnen feedback op elkaar geven.
Taalsteun	• Er worden heldere taaldoelen geformuleerd die leerlingen begrijpen. • Er worden duidelijke voorbeelden gegeven van verwachte taaldoelen. • Leerlingen krijgen genoeg hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en te stimuleren.
Schrijfvaardigheid	• Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing). • Er moet ruimte zijn om te reflecteren op eigen schrijfproces en te reviseren. • Leerlingen ontvangen gerichte domein-specifieke schrijfinstructie. • Leerlingen kunnen al schrijvend structuurbegrippen en historische begrippen toepassen.

Hoofdstuk 3: Resultaten ontwerpfase 1, evaluatie docenten(-in-opleiding) en experts

In dit hoofdstuk zal ik de eerste ontwerpfase beschrijven. Ik zal uiteenzetten hoe het ontwerp globaal eruitziet en mijn ontwerpfase toelichten. Vervolgens zal ik in het tweede deel de uitkomsten van de evaluatie van ontwerp 1 toelichten en analyseren. Daarmee kom ik tot aanpassingen voor ontwerp 2.

3.1 Beschrijving kenmerken van ontwerp 1

Het ontwerp is een activerende praktische opdracht die bestaat uit drie onderdelen en drie lessen. In elke les staat een onderdeel centraal. Het overlappende onderwerp is de moord op de Middeleeuwse Utrechtse burgemeester Beernt Proys die door de vleeshouwersgilde op een brute wijze is vermoord. De eerste les staat in het teken van het ontrafelen van deze moord en heeft de vorm van een mysterie met cluedo-achtige indeling (met locatie, moordenaar en moordwapen). Leerlingen gebruiken hierbij bronnen en moeten tegelijkertijd schrijfoefeningen uitvoeren en historische begrippen herkennen om tot het antwoord te komen. Vervolgens staat de tweede les in het teken van het schrijven van een aanklacht met als hoofdvraag *Wie heeft de moord op Beernt Proys gepleegd?* Tot slot moeten leerlingen in de laatste les feedback geven en eigen werk reviseren. Het ontwerp bestaat uit een handleiding voor docenten, bronnenblad (in enveloppen) en opdrachtenbladen voor leerlingen die ze in mapjes bewaren.

3.1.1 Ontwerpfase ontwerp 1

In het hoofdstuk hiervoor zijn al de eerste ontwerpcriteria beschreven. Aan de hand van deze criteria heb ik doelen ontwikkeld voor een eerste ontwerp.

Tijdens het vormgeven van dit ontwerp heb ik ook informele [evaluatiemomenten](#) gehad waarbij docenten-in-opleiding me hebben bevraagd op de tot dan toe gemaakte keuzes. Dit is anders dan de evaluatie op het uiteindelijke ontwerp, omdat ik hier dilemma's ter tafel bracht of bepaalde keuzes in het proces werden bevraagd. De informele evaluatiemomenten dienden als reflectiemomenten gedurende het ontwerpproces, waar ze in de volgende evaluatieronde inhoudelijker het ontwerp hebben bekritiseerd.

3.2 Uitkomst evaluatie van ontwerp 1

De eerste evaluatie bestaat uit een aantal onderdelen. Hier hebben docenten-in-opleiding, twee ervaren collega-docenten en de experts feedback verzorgd. Ik zal hier de resultaten beschrijven en analyseren van deze evaluatieronde.

3.2.1 Docenten-in-opleiding

Om van deze groep feedback te ontvangen heb ik een [vragenlijst](#) ontwikkeld waarbij ik per ontwerpcriterium heb gevraagd in hoeverre dit terugkomt in de opdracht. Daarnaast heb ik per onderdeel in de vragenlijst toegevoegd op welke manier ik een betere invulling zou kunnen geven aan elk ontwerpcriterium. Ik heb respons gehad van vijf docenten-in-opleiding. Ik zal per bouwsteen en de daarbij horende ontwerpcriteria toelichten wat de punten ter evaluatie waren van deze docenten-in-opleiding. Dit zal ik doen door middel van een schematische weergave van de antwoorden en voorbeelden uit te lichten uit de open vragen.

Taalsteun

Ontwerpcriteria	Helemaal eens	Eens	Neutraal	Oneens	Helemaal oneens
Taalsteun					
De leerlingen krijgen duidelijke voorbeelden en tips.	0	3	2	0	0
Leerlingen krijgen genoeg hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen.	0	2	2	1	0
Leerlingen kennen de taaldoelen.	0	3	2	0	0
Leerlingen begrijpen uit welke talige onderdelen het ontwerp bestaat.	0	3	2	0	0

Overwegend vond deze groep de taalsteun wel voldoende, maar niet ruimschoots. Bij elk ontwerpcriterium waren er minstens twee docenten ‘neutraal’, dus noch behaald noch onbehaald. Bij één ontwerpcriterium vond een respondent dat criterium twee niet behaald is.

Dit betekent dat bij elk ontwerpcriterium er ruimte is voor verbetering om taalsteun te faciliteren. Uit de open vraag bij deze criteria komt met name naar voren dat de tekst

(met name de taal-en leerdoelen) ingewikkeld kan zijn voor leerlingen. Onderstaande opmerking vat dit goed samen.

‘Wat ik lastig vind aan de formulering van deze vragen is dat je stelt dat 'alle leerlingen genoeg taalsteun krijgen'. Ik weet niet wat het niveau is van de leerling en hoeveel taalsteun ze nodig hebben. Daarom heb ik bij alles neutraal ingevuld. Ik denk dat de taal in de lesbrief soms makkelijker kan. Zeker de taal die omschrijft wat de leerlingen moeten doen.

Ook vraag ik me af waarom leerlingen moeten begrijpen uit welke talige onderdelen het ontwerp bestaat. Is dat echt van meerwaarde?’

De taal in de opdracht kan makkelijker, maar er moet op het gebied van taalsteun meer gekeken worden naar het taalniveau en de beginsituatie van leerlingen. Dat zou dus betekenen dat er in de opdracht meer ruimte moet zijn om te differentiëren. Ook kan er tegelijkertijd afgebouwd worden, zodat leerlingen eerst oefenen en vervolgens zelf praktiseren. Daarnaast moet er nagedacht worden over hoe de leerlingen de begrippen formuleren en waaraan zij of de docent dat toetsen. Ten slotte wordt ook getwijfeld over in hoeverre leerlingen inzage moeten hebben in de talige onderdelen die hen te wachten staat en welk nut dit heeft.

Interactie

De ontwerpcriteria zijn volgens de respondenten grotendeels behaald wat betreft interactie.

De vijf respondenten zijn het er bijna allemaal erover eens dat elk ontwerpcriterium terugkomt in het ontwerp.

Ontwerpcriteria	Helemaal eens	Eens	Neutraal	Oneens	Helemaal oneens
Interactie					
Leerlingen leren d.m.v. van interactie van elkaar.	1	4	0	0	0
Leerlingen spreken over vakinhoudelijke concepten en begrippen.	3	1	1	0	0
Leerlingen kunnen voldoende feedback formuleren en reflecteren over elkaars product.	2	3	0	0	0

Ook bij de open vraag in dit onderdeel is er weinig aanvulling vanuit de groep. Een respondent geeft aan dat er meer ruimte is voor interactie in les twee en een andere

respondent ziet ruimte voor expliciete groepsdiscussies en vragen om gezamenlijke antwoorden.

Context

De ontwerpcriteria onder context worden ook als ruimschoots behaald gezien onder (bijna) alle respondenten. Hier is wederom bij één ontwerpcriterium neutraal aangevinkt, maar deze is toegelicht door betreffende respondent wiens toelichting was dat deze de leerlingen niet kende.

Ontwerpcriteria	Helemaal eens	Eens	Neutraal	Oneens	Helemaal oneens
Context					
De context van het ontwerp (Utrecht inde Late Middeleeuwen) sluit genoeg aan bij hun eigen context/leefwereld.	1	3	1	0	0
Leerlingen leren historische begrippengebruiken passend bij tijdvak 5 Steden & Staten	3	2	0	0	0
Leerlingen kunnen de context Utrecht inde Middeleeuwen plaatsen in tijdvak 5	3	2	0	0	0

Ook bij de open vragen zijn er weinig opmerkingen vanuit de groep. Een respondent geeft als suggestie wellicht hedendaagse equivalenten te geven van Middeleeuwse begrippen. Hier is de open vraag overigens maar door drie respondenten beantwoord.

Schrijfvaardigheid

De criteria die onder schrijfvaardigheid vielen zorgden voor verdeeldheid onder respondenten. Deze reacties lopen uiteen van helemaal eens tot neutraal. Ontwerpcriterium drie is de enige waar geen respondent neutraal over is, maar duidelijk is behaald. Ontwerpcriterium een, twee, vier en vijf hebben alle vier één of twee respondenten die het niet beduidend eens zijn of deze is behaald. Wel hebben alle vier de criteria wel respondenten die dat duidelijk ook wél vinden.

Ontwerpcriteria	Helemaal eens	Eens	Neutraal	Oneens	Helemaal oneens
Schrijfvaardigheid					

Er moet ruimte zijn om te reflecteren op eigen schrijfproces	2	2	1	0	0
Leerlingen krijgen genoeg steun en kunnen zelfstandig een product schrijven.	0	4	1	0	0
Leerlingen kunnen eigen antwoorden reviseren door te reflecteren	1	4	0	0	0
Leerlingen kunnen reflecteren op eigen geschreven product.	2	2	1	0	0
Leerlingen ontvangen domein specifieke instructie.	0	3	2	0	0

Bij de open vragen zijn er vier respondenten die een invulling hieraan hebben gegeven. Twee hiervan zijn overwegend positief. Twee respondenten zien verbeterpunten. Eén respondent noemt het volgende:

‘Ik weet niet wat domein specifieke instructie is. Ik vind de historische begrippen heel sterk. Wel kan ik me voorstellen dat sommige leerlingen daar meer hulp bij nodig hebben dan een lege tabel of een spiekbriefje. Niveauverschil zal hier duidelijk naar vorenkomen. (Dat is niet slecht en ook heel inzichtelijk, maar wel een bijkomstigheid van deze opdracht vermoed ik.)’

Hieruit blijkt dat de domein-specifieke instructie niet duidelijk genoeg is en dat leerlingen bij formuleren wel meer hulpmiddelen nodig kunnen hebben, zeker door niveauverschillen. Ook noemt een andere respondent dat er explicieter tussentijdse evaluatie nodig is tussen leerlingen en docent.

3.2.2 Experts

Van experts heb ik feedback ontvangen op mijn product. Bij deze experts heb ik de enquête niet verspreid. Van Hajer en Meestringa was ik benieuwd wat zij specifiek vonden van de invulling op het vlak van taalgericht vakonderwijs. Bij van Drie wilde ik weten hoe zij als geschiedenisdidacticus hiernaar keek in mijn ontwerp. Daarnaast hebben alle drie de experts ook buiten dit kader om naar het hele ontwerp gekeken en hun mening gegeven. Ik zal elk van de experts apart behandelen en een toelichting geven.

Theun Meestringa

Over het algemeen vond [Meestringa](#) het idee van een mysterie en het werken met genres goed, maar vond hij dat er in de uitwerking verbeterpunten lagen.

Op het gebied van taalgerichtheid van het ontwerp had hij drie grote kritiekpunten. Zijn eerste punt was het volgende:

‘Mijn suggestie zou zijn eerst zelf een voorbeeld van het product (de tekst) te schrijven, zoals je die van de leerlingen verwacht. In de handleiding heb je het wel over voorbeeldteksten, maar die heb ik niet gezien. Ga daarin na wat die tekst een geschiedenis tekst maakt en wat er voor de leerlingen nieuw en lastig aan zal (kunnen) zijn. Vraag je af, krijgen ze in de lessen van elkaar of vanuit het materiaal voldoende om dat te leren kennen en te oefenen? het antwoord op deze vraag kan ik niet uit het materiaal destilleren.’

Hieruit blijkt dat hij niet alleen de taaldoelen helder vindt, maar ook de taalsteun vanuit deze doelen niet als voldoende blijken. Volgens Meestringa zou het dus raadzaam zijn om heel genre-specifiek te kijken naar de doelen die ik met de leerlingen wil behalen en passende hulpmiddelen te creëren. Tegelijkertijd was een tweede punt van Meestringa over de verscheidenheid in bronnen en teksten. Verschillende tekstsoorten hebben verschillende kleuren om de tekstsoorten aan elkaar te koppelen. Het doel van deze verschillen zijn hem onduidelijk en hoe deze leerlingen moeten helpen. Tot slot vroeg hij zich af of leerlingen zich niet te veel kunnen onttrekken in de interactieve gedeeltes en of de schrijfkaders niet te veel weggeven.

Jannet van Drie

[Van Drie](#) beschrijft een aantal grote punten in haar reactie en heeft in het ontwerp zelf ook suggesties en vragen toegevoegd die erg waardevol zijn. Haar voornaamste punt was dat de context van de gehele opdracht verder doorgetrokken kan worden. Hiermee stelt ze dat het duidelijker moet zijn waarom leerlingen bepaalde dingen moeten doen en dat dit ook duidelijker moet zijn voor leerlingen. Daarbij horen zowel taal- en leerdoelen.

‘Voornaamste punt is denk ik dat je de context van de opdracht, het oplossen van de moord, nog verder door kunt trekken. Nu zijn sommige opdrachten nog best ‘schools’ geformuleerd. Je hebt er wel een idee bij waarom de stap belangrijk is bij het oplossen van de moord, en het schrijven van een aanklacht, maar ik vraag me af of het voor hen ook altijd zo duidelijk is. Waarom moeten ze bijv begrippen noteren?’

Ook noemt ze daarbij in de opmerkingen bij het ontwerp dat de verwachtingen van leerlingen duidelijker gecreëerd moeten worden. Wat kunnen leerlingen verwachten en wat voor soort product moeten zij schrijven? Daarnaast geeft ze als tips om gebruik te maken van schema's zowel in de schrijfinstructie als in het sommen van leerdoelen, maar geeft ze

ook de suggestie om het gebruik van bronnen verder te trekken. Zo zouden bronnen volgens haar niet alleen informatief, maar ook gebruikt kunnen worden om betrouwbaarheid te beoordelen/beargumenteren. Dit is eveneens een onderdeel van historisch redeneren. Tot slot noemt ze enkele kleinere punten zoals het verduidelijken van de strategie-instructie, de beoordelingswijze en manier van feedback. De inrichting hiervan kan strakker en duidelijker.

Maaïke Hajer

Anders dan van Drie en Meestringa hield [Hajer](#) zelf in haar feedback ook redelijk vast aan de kenmerken van taalgericht vakonderwijs. Zij zag het ontwerp als een mooie manier van contextualisering en voorzag genoeg interactie. Hier noemde ze dat bij de klassikale bespreking het stellen van ‘denkvragen’ juist erg belangrijk is om nuttige bijdragen te lokken van leerlingen. Op het gebied van taalsteun gaf ze aan dat schrijfkaders nuttig kunnen zijn, maar de valkuil is dat het te veel een invulopdracht kan worden i.p.v. het uitlokken van eigen vaktaal.

Haar voornaamste vraag ging over met name het stellen van taaldoelen en op welke wijze deze gekoppeld zijn aan de inhoudelijke doelen. Hierover zei ze het volgende:

‘Wat ik je als voornaamste vraag wil meegeven is: welke talige doelen streef je nu na in de lessen, gekoppeld aan de inhoudelijke doelen? Kun je voorbeelden geven van formuleringen, van redeneringen die je op deze manier wilt ontwikkelen? Je bent daar nu in de handleiding ook vrij algemeen in en ook de leerlingen krijgen die expliciete taaldoelen niet voor ogen.

Ik vind daarbij het begrippenpaar Dagelijkse Algemene Taal (DAT) en Cognitief Academische Taal (CAT) en Vaktaal vaak handig. Hoe zouden leerlingen in hun eigen woorden redeneren, en hoe wil je hen helpen bewegen naar meer vaktalige formuleringen?

(Dat zou je ook op het niveau van de Middeleeuwse begrippen kunnen doen, door leerlingen bv een situatie in taal van nu (politiebureau, agent, burgemeester...) voor de klas door een medeleerling te laten hertalen in Middeleeuws (schout, schepenen, ...) en weer terug.)’

Op dit gebied raadde ze ook aan om bijvoorbeeld als leraar juist aan te geven wat er verwacht wordt, door een voorbeeldtekst te leveren waarin historische redentatie is te zien. Ook kan zo’n tekst volgens haar goed benut worden in een bespreking om te modelleren. Tot slot gaf Hajer als laatste opmerking dat ze niet van mening is dat een kruiswoordpuzzel leerzaam is en er betere manieren zijn voor woordenschatontwikkeling.

3.2.3 Ervaren docenten

Als onderdeel van de eerste evaluatieronde zijn ook twee ervaren collega-docenten gevraagd. Dit heb ik gedaan door het ontwerp aan ze voor te leggen en naar hun mening te vragen. Met name de bruikbaarheid in de klas vond ik hier een belangrijk punt, omdat het ten slotte een product wordt wat in de praktijk gebruikt moet worden. Daarnaast was ik ook benieuwd of zij vonden dat de doelen die ik had opgesteld waren behaald.

[Jorrit Has](#) is een van de ervaren docenten in de geschiedenissectie op het Oosterlicht College. Als ervaren docent was hij positief over het ontwerp en vond hij het in grote lijnen vooral ‘erg leuk’ en zeker ook bruikbaar. Punten van aandacht lagen volgens Has met name in twee dingen; reflectie en instructie.

De instructie en doelen moeten glashelder zijn voor leerlingen en dit moet ook vooral visueel heel duidelijk zijn. Het is dus van belang om juist deze dingen minder talig maar visueel sprekend te maken. Anderzijds noemde hij dat reflectie voor veel leerlingen heel erg lastig is en ook daar voor leerlingen handvatten nodig zijn zoals een reflectieformulier. Een cijfer waarbij een onderdeel van het cijfer de reflectie is, kan volgens hem ook een manier zijn om leerlingen aan te zetten tot reflectie.

De tweede docent die feedback gaf, [Jannie Pothof](#), zag meer praktische verbeterpunten. Zo vond ze het onduidelijk wat de tijdsindicatie is van de losse onderdelen, of er een rolverdeling was per groepje (zoals een aanklager) en stelde ze voor om eisen te stellen aan de omvang van het rapport dat leerlingen moeten maken.

3.3 Analyse resultaten evaluatieronde 1

Uit zowel de evaluatie van ervaren docenten, experts en docenten-in-opleidingen kunnen er een aantal conclusies getrokken worden. Hoewel elke groep en de respondenten individueel veelzijdige antwoorden hadden, zijn er ook aan aantal grote overeenkomsten.

In de evaluatieronde kwam door alle drie de groepen het eerste ontwerpcriterium

7. Er worden heldere taaldoelen geformuleerd die leerlingen begrijpen.
8. Er worden duidelijke voorbeelden gegeven van verwachte taaldoelen.
9. Leerlingen krijgen genoeg hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en te stimuleren.

naar voren als aandachtspunt. De taaldoelen moeten duidelijk zijn voor zowel de docent als voor de leerlingen. Leerlingen moeten goed in beeld kunnen krijgen wat de docent van

hen vraagt en hoe deze vaktaal eruitziet. Hajer en Meestringa zien hier allebei veel heil in voorbeeldteksten.

Zo stelt Hajer voor om deze modellerend in de klas in te zetten en uit te stippen wat van leerlingen verwacht wordt en welke onderdelen “typisch” historische vaardigheden vereisen. Meestringa ziet ook het belang van voorbeeldteksten, maar benoemt ook hulpmiddelen die gevormd moeten worden om tot zo een tekst te komen. Het tweede ontwerpcriterium mag dus centraler staan. Beide ontwerpcriteria mogen dus zowel inhoudelijk (historisch) als taalgericht uitgediept worden én aan elkaar gekoppeld.

In de evaluatie kwam gelijktijdig ook een potentiële valkuil naar voren. Wanneer voorbeeldteksten niet juist gedoseerd worden, bestaat het risico dat de oefening meer een invulopdracht wordt in plaats van een stimulering van vaktaalbeheersing.

4. Het ontwerp moet interactie en discussie faciliteren.
5. Leerlingen kunnen spreken over vak-inhoud en vakinhoudelijke begrippen.
6. Leerlingen formuleren antwoorden gezamenlijk en kunnen feedback op elkaar geven.

Over de ontwerpcriteria passend bij interactie was men overwegend positief. Er zit veel interactie ingebouwd in het ontwerp. Aandachtspunten liggen in de mogelijkheid tot onttrekken van bepaalde leerlingen aan de discussie en het aanzetten tot denken. Een oplossing hiervoor zouden groepsdiscussies en denkvragen kunnen zijn, aldus de respondenten. Daarnaast werd door een van de respondenten gevraagd hoe je grip kan houden op de interactie tussen leerlingen onderling.

Andere relevante suggestie zijn dat de link tussen DAT woorden en vaktaalwoorden kan worden geïntegreerd (bijvoorbeeld met hedendaagse equivalenten van historische begrippen) alsmede de evaluatie en de evaluatie van taal. Een oplossing die genoemd wordt is een weging geven aan het aspect taal en ook duiding aan h e leerlingen moeten evalueren door een gericht feedbackformulier. Ook evaluatie zou een weging kunnen krijgen volgens Has.

1. De context van het ontwerp (Utrecht in de Late Middeleeuwen) sluit genoeg aan bij hun eigen context/leefwereld.
2. Leerlingen kunnen de context Utrecht in de Middeleeuwen plaatsen in tijdvak 5.
3. Voorkennis wordt geactiveerd en rekening gehouden met verschillende beginsituaties van leerlingen.

Deze ontwerpcriteria sloten redelijk goed aan in het ontwerp en er bestonden weinig punten hierover in de eerste evaluatieronde. Hajer vond dat het er een mooie contextualisering was gevonden en ook docenten-in-opleiding zagen veel waarde in het gebruik van Utrecht in de Middeleeuwen onder leerlingen.

Onder deze criteria bij schrijfvaardigheid zorgde criterium 10 voor enige vragen onder de

10. Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing).
11. Er moet ruimte zijn om te reflecteren op eigen schrijfsproces en te reviseren.
12. Leerlingen ontvangen gerichte domein-specifieke schrijfinstructie.
13. Leerlingen kunnen al schrijvend structuurbegrippen en historische begrippen toepassen.

respondenten. Zo vroegen Hajer en Meestringa zich af of schrijfkaders de opdracht niet te veel in een invulopdracht zou veranderen. Daarentegen bemoedigde van Drie het gebruik van schema's juist heel erg aan in het ontwerp. Ook onder docenten-in-opleiding werd de opmerking gemaakt dat het er meer stapsgewijs gewerkt kon worden en leerlingen uiteindelijk zelf moeten praktiseren.

Bij ontwerpcriterium 11, net zoals bij ontwerpcriterium 7, is het belangrijk dat er wel grip komt op de evaluatie. Leerlingen moeten evalueren, maar hebben stappen nodig en je wilt als docent ook dit inzichtelijk maken voor zowel leerling als docent. Dit is een belangrijk punt, die in de verbeteringen dient te komen.

Tot slot moet bij ontwerpcriterium 12 duidelijker naar voren komen wát een domein-specifieke schrijfinstructie is voor leerlingen en docenten die niet bekend zijn met het concept in de docentenhandleiding.

3.4 Beschrijving aanpassing van ontwerp 1 tot ontwerp 2

Bovengenoemde analyse leidt tot verbeterpunten die ik hier zal beschrijven en toelichten.

De verbeterpunten zijn in het onderstaande schema verwerkt. Ik zal ze vervolgens hieronder ook toelichten.

CONTEXT 1. De context van het ontwerp (Utrecht in de Late Middeleeuwen) sluit genoeg aan bij hun eigen context/leefwereld. 2. Leerlingen kunnen de context Utrecht in de Middeleeuwen plaatsen in tijdvak 5. 3. Voorkennis wordt geactiveerd en rekening gehouden met verschillende beginsituaties van leerlingen.	
INTERACTIE 4. Het ontwerp moet interactie en discussie faciliteren. 5. Leerlingen kunnen spreken over vakinhoud en vakinhoudelijke begrippen 6. Leerlingen formuleren antwoorden gezamenlijk en kunnen feedback op elkaar geven.	Verbeterpunten: - Zicht houden op interactie/tussentijdse evaluatie - Denkvragen toevoegen tijdens klassikale bespreking - Feedback hulpmiddelen bieden aan leerlingen - Optioneel: feedback meenemen in weging Combineer spreken over begrippen met DAT woorden
TAALSTEUN 7. Er worden heldere taaldoelen geformuleerd die leerlingen begrijpen 8. Er worden duidelijke voorbeelden gegeven van verwachte taaldoelen. 9. Leerlingen krijgen genoeg hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en te stimuleren.	Verbeterpunten: - Taaldoelen stellen en heel helder maken! - Taaldoelen koppelen aan inhoudelijke - Voorbeeldteksten modellerend gebruiken - Bewaak gebruik hulpmiddelen, oefenen en dan laten praktiseren - Bronnen en kleuren beter benutten als hulpmiddel
SCHRIJFVAARDIGHEID 10. Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing). 11. Er moet ruimte zijn om te reflecteren op eigen schrijfproces en te reviseren. 12. Leerlingen ontvangen gerichte domeinspecifieke schrijfinstructie. 13. Leerlingen kunnen al schrijvend structuurbegrippen en historische begrippen toepassen.	Verbeterpunten: - Gericht schema's waar nodig in eerste deel van de opdracht - Reflectiemodel - Schrijfinstructie – domeinspecifiek uitleggen - Koppel je taaldoelen aan inhoudelijke vaardigheden

Overig	Verbeterpunten: - Rolverdeling binnen groep - Tijdsindicatie - Duidelijke eisen omvang product (aantal woorden)
--------	--

De verbeterpunten heb ik gecategoriseerd aan de hand van de basisprincipes waar de ontwerpcriteria onder vallen. Deze komen allemaal voort uit de eerste evaluatieronde en de analyse hiervan.

Verbeterpunten interactie:

De verbeterpunten bij interactie zijn gericht op het controleren en nuttig maken van interactie. Een valkuil bij een opdracht met veel interactie onderling is dat ik geen zicht kan houden op de interactie en leerlingen snel in afleiding terecht komen. Om deze reden zal ik in de uitvoering tijdens de uitvoering door de klas heen lopen en controleren hoe de interactie onder leerlingen gaat en sturing geven als dat nodig is. Daarnaast zal ik in het ontwerp een aantal vragen verruilen voor meer denkvragen.

Daarnaast moeten leerlingen ook onderling met elkaar het hebben over inhoudelijke begrippen (historische begrippen). Op basis van de suggesties uit de evaluatie zal ik hier een ‘tussenstap’ aan toevoegen waar leerlingen wellicht eerst in eigen woorden dingen kunnen opschrijven en vervolgens vaktaal benutten.

Tot slot wil ik leerlingen hulpmiddelen geven bij het vormen van reflectie en hen ook stimuleren tot reflectie. Ik wilde al hulpmiddelen hieraan toevoegen in de vorm van reflectieformulieren, het meenemen in de weging is een goede stimulans om alle leerlingen aan te zetten tot reflectie.

Verbeterpunten taalsteun:

Een van de meest terugkomende punten was het missen van taaldoelen en dat deze niet gekoppeld waren aan de inhoudelijke doelen. Ik zal de voorbeeldtekst een grote rol geven in het herontwerp. Zo laat de voorbeeldtekst niet alleen een praktisch voorbeeld zien, maar kan het ook de taaldoelen en inhoudelijke doelen weergeven. Bovendien kan het behandelen van een voorbeeldtekst klassikaal (modelleren) ook laten zien welke hulpmiddelen of stappen nodig zijn om daartoe te komen.

Hoewel in de feedback er ook vaak werd genoemd niet te veel hulpmiddelen te benutten of te bewaken, omdat dit niet het spreken/schrijven van vaktaal zou bevorderen, geloof ik niet dat ik dit weg moet laten. Leerlingen die van nature dit minder nodig zullen hebben, zullen dit naar vermoeden ook minder gebruiken of vergelijkend gebruiken met wat ze al wel kunnen of weten. Een oplossing is wel deze hulpmiddelen aan te reiken als leerlingen er om vragen.

Tot slot heb ik in het ontwerp verschillende genreteksten een verschillende kleur gegeven. Deze hebben een functie. Hieraan zal ik een schema toevoegen, zodat leerlingen duidelijker kunnen zien welke tekst welke functie heeft. De suggestie die van Drie gaf om deze ook te gebruiken om brongebruik te oefenen is interessant. Dit zal ik in overweging nemen, maar omdat ik de tijdsduur van de opdracht moet bewaken is dit een lastige overweging.

Verbeterpunten schrijfvaardigheid:

Onder deze ontwerpcriteria zal ik nogmaals de kaders evalueren die ik heb gegeven. Hoewel Hajer en Meestringa een valkuil zien in schrijfkaders, zie ik ook een voordeel hiervan. Zeker om schrijfvaardigheid te oefenen hebben leerlingen handvatten nodig. Ik denk dat beperkte schrijfkaders niet zullen leiden tot vorming van een invulopdracht, omdat ik in de verbeteringen ook gericht taaldoelen wil uiteenzetten en ze zal laten zien wat het eindproduct dient te worden. Daarnaast zijn de handvatten/kaders slechts enkele formuleringen die hen in het maken van een aanklacht slechts fragmentarisch kunnen helpen.

Wél zal ik goed kijken naar het reflectiemodel, zoals ook boven is geschreven. Jorrit Has noemde feedbackformulieren als hulpmiddel, maar ik wil ook dat leerlingen zelf gaan reviseren. Hiervoor is het niet alleen noodzakelijk om de doelen helder te hebben, maar ook bijvoorbeeld een rubric waarin leerlingen zichzelf ook kunnen inschalen en reflecteren op hun eigen vaardigheden.

Tot slot zal ik ook helder maken wat een domein-specifieke instructie inhoudt in de handleiding voor docenten. Dit is niet duidelijk voor alle docenten en om de bruikbaarheid te bevorderen is dit noodzakelijk.

Hoofdstuk 4: Ontwerpfase 2, resultaten uitvoering

De verbeterpunten zijn uitgevoerd en vormen ontwerp 2. Dit ontwerp is uitgevoerd in HAVO 4 in week 20 en 21. In dit hoofdstuk zal ik deze tweede evaluatieronde en de resultaten beschrijven. De resultaten bestaan uit een bijgehouden logboek en observatieformulier door mijzelf, een observatieformulier ingevuld door Tim Feliks en een nabespreking met hem, de leerling-producten en een eindevaluatie met twee collega-docenten.

Het ontwerp bestond uit drie fasen, die hieronder worden weergegeven.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
Mysterie oplossen	Aanklacht schrijven	Evaluatie
In drie rondes bronnen bestuderen in groepen	Schrijf-instructie van docent	Feedback geven aan elkaar
Vragen beantwoorden opdrachtenformulier in groepen	Voorbeeldteksten bekijken	Reflecteren op eigen werk
Bewijs verzamelen en schematiseren in groepen	Zelfstandig een aanklacht schrijven met behulp van taalsteun (eventueel schrijfkaders)	Reviseren eigen stuk
Historische begrippen verzamelen in groepen		

4.1 Resultaten evaluatie van ontwerp 2

De uitkomsten van deze tweede evaluatieronde laat in grote lijnen zien dat de opdracht leerlingen stimuleert tot begripsvorming en tot het stapsgewijs formuleren van historische redeneringen en argumenten. Tegelijkertijd valt ook op dat sommige onderdelen minder goed werkten in het ontwerp. Ik zal de opvallende resultaten uiteenzetten, beginnend bij mijn eigen observatie, gevolgd door die van Tim Feliks, de resultaten van de leerling-producten en als laatste suggesties van collega-docenten.

4.1.1 Logboek & eigen observatie

Tijdens de uitvoering van het ontwerp heb ik een [logboek](#) bijgehouden en een observatieformulier. Na elke les heb ik opgeschreven wat mij was opgevallen in de les, zowel positief als negatief. In het [observatieformulier](#) heb ik bijgehouden in hoeverre de ontwerpcriteria terugkwamen in de uitvoering. De logboeken van elke les worden hieronder schematisch weergegeven. Een aantal dingen daaruit vallen op.

Naast een aantal begrippen/vragen die wellicht duidelijker geformuleerd konden worden, viel op dat in de eerste les leerlingen tegen de volgende vraag aanliepen: *Wat is een historisch begrip?* Een onderdeel van de opdracht was het noteren van historische begrippen, deze te definiëren in eigen woorden en hedendaagse equivalenten vinden. Deze opdracht gaf aanleiding tot discussie in sommige groepjes, welke begrippen waren immers “historisch”. Hoewel de discussie erg zinvol is, was het misschien handig geweest om al enkele voorbeelden te bieden in de opdracht, waar ze zelf uit kunnen deduceren en discussiëren. De discussie wordt dan niet afgenomen, maar dit kan wel meer sturing geven. Dit zou wellicht een betere invulling geven aan ontwerpcriterium 5.

Een groot praktisch obstakel was het tekort aan tijd. Hierdoor werd de myserie in tweeën gedeeld. In de tweede les viel daardoor op dat het belang van de historische begrippen iets was gedaald bij leerlingen. Ook hadden leerlingen enkele bronnen niet meer vers in het geheugen, waardoor ze de eerste envelop opnieuw door moesten spitten. Het belang van bijvoorbeeld het onderdeel waar ze begrippen moeten noteren was leerlingen onduidelijk. Hoewel het ontwerp stapsgewijs is gestructureerd, zagen deze leerlingen de structuur niet.

De domein-specifieke instructie die zich richtte op hoe een tekst van Nederlands verschilt van een tekst bij Geschiedenis was wel heel helder voor de leerlingen. Leerlingen kregen schematisch (in de opdracht) zelf en in de instructie de verschillen te zien. Ook de aanknopingspunt met tekstelementen zoals ze die bij Nederlands hadden geleerd werkte heel goed. Leerlingen weten duidelijk wat bijvoorbeeld de structuur van een tekst dient te zijn, maar wisten niet hoe dat bij Geschiedenis ‘anders’ is. De voorbeeldteksten boden daar een aanvulling aan. Daarnaast viel in de laatste les op dat de schrijfkaders door sommige leerlingen één op één werden overgenomen, dit was eveneens een waarschuwing van de experts.

In de laatste les kwam duidelijk naar voren dat leerlingen die niet elk onderdeel mee hadden geschreven of delen hadden gemist, een duidelijke achterstand hadden op de rest. Het belang en de structuur van de opdracht had beter in kaart gebracht kunnen worden voor leerlingen. Leerlingen hebben elke stap nodig om tot de doelen te kunnen komen en deze te bereiken. Daarnaast viel ook op dat de antwoorden in het feedbackformulier erg beknopt waren en dat revisie een heel lastig onderdeel voor ze was.

Les 1

Het mysterie werd goed ontvangen en leerlingen deden in alle groepjes goed mee met de opdracht. Alle leerlingen waren actief deze les. Het mysterie element zorgde dat aandachtig werd gewerkt door de leerlingen.

Aan het begin van de les was ik meer tijd kwijt aan randzaken als bijvoorbeeld de groepjes bij elkaar zetten en de werkbladen uitdelen. Leerlingen hadden weinig oog voor de leerdoelen, maar waren wel meer geïnteresseerd in de *waarom* vraag, *waarom* doen we dit bijvoorbeeld? De opdrachten bij envelop 1 duurden wel lang en vergde veel van de leerlingen. Sommige leerlingen vonden de hoeveelheid bronnen veel tekst, maar iedereen las ze wel. Het noteren van tekstsoorten hielp leerlingen goed bij het ordenen, ook de kleuren van de teksten deden dat. De reden dat het lang duurde, kwam doordat er veel opdrachten waren bij envelop 1. Wel wisten ze bijna alles te beantwoorden.

Een aantal dingen vielen op:

- *Wat is een historisch begrip?*
Leerlingen hadden in groepen een belangrijk gesprek over wat precies een historisch begrip was. Veel leerlingen vroegen zich eerst terecht af welke begrippen ze als historisch begrip zouden kenmerken, bijvoorbeeld het begrip *bisschop* kennen leerlingen ook in deze tijd, maar neemt ook een plek in in de geschiedenis.
- Belang historisch begrippen duidelijker maken
In de les kwam nog niet helemaal duidelijk naar voren dat de historische begrippen belangrijk zijn voor het oplossen van de moord. Dit is wel genoemd, maar is misschien goed om extra duidelijk te benadrukken.
- *Functie bij tekstsoort is onduidelijk*
Leerlingen moeten in de opdracht de kleuren ordenen en de teksten ordenen. Daarvoor heb ik verschillende teksten verschillende kleuren gegeven, de kleuren bronnen met dezelfde kleur zijn dezelfde soort tekstsoorten. Bij het schema dat ik ze had gegeven om dit in te vullen staat i.p.v. tekstsoort, functie. Dit was voor veel leerlingen verwarrend. Hier had beter tekstsoort kunnen staan.
- *Politiek = onduidelijk*
Ook was bij één van de begrippen de term 'politiek' te globaal. Hier had de vraag duidelijker geformuleerd mogen worden.
- Leerlingen wilden veel bevestiging of iets "goed" was
Wat ook heel erg opviel was dat leerlingen het graag "goed" wilden doen. Als docent liep ik veel door de klas rond en kreeg van verschillende groepen de vraag of het antwoord bijvoorbeeld goed was, maar ook of ze het op de manier dat zij deden het goed deden. Wellicht was een ingevuld antwoordblad waar ze konden controleren na elke ronde een goed idee.

Les 2

De tweede les waren leerlingen iets minder actief bezig dan in de eerste les. Hoewel veel leerlingen dit keer ook goed bezig waren, waren ze sneller afgeleid en kostte het wederom veel tijd. Sommige leerlingen hadden ook de laatste stap niet af. Desondanks kwam iedereen wel bij het antwoord op de vraag.

- Wat betreft de kruiswoordpuzzel hadden leerlingen ook wat moeite met het invullen, niet iedereen was hier even goed in.

Het element van de kruiswoordpuzzel vonden leerlingen wel leuk om te doen. Sommige leerlingen wilden spieken, bij de eerste leerling die er bleu inging hielp dit weinig. Bij de tweede leerling ging dit wel goed. Maar bij dat spiekbriefje had er een meer activerend element ingezet kunnen worden wellicht, leerling 2 onthield bijvoorbeeld de omschrijving van het begrip en zag het begrip staan.

Ook was het lastig dat de bronnen van envelop 1 niet open op tafel stonden. Idealiter is het toch handiger om alles in één les te doen of een blokkuur hieraan te besteden. Dan hadden leerlingen makkelijker alle bronnen geraadpleegd voor het oplossen van de myserie, omdat zij dan het nog verser in hun geheugen hadden.

Daarnaast waren leerlingen iets minder bezig met de historische begrippen dan de eerste envelop. Wellicht kwam dat omdat veel leerlingen sowieso al veel begrippen hadden opgeschreven, maar wellicht ook omdat het minder expliciet werd benoemd in de opdracht. Dit deed ik wel klassikaal.

Les 3

Tijdens deze les hadden leerlingen moeite om zich in te zetten. De les bestond uit drie delen: nabespreken myserie, instructie en zelfstandig werken. Omdat het myserie nog nabesproken moest worden én er nog een lange instructie op de planning stond, duurde het lang voordat leerlingen zelf aan de slag konden.

- Te weinig tijd individueel schrijven: leerlingen dachten dat ze te weinig tijd hadden en zagen daarom al niet gebeuren dat ze het af zouden krijgen. Dit zorgde ervoor dat er juist weinig gewerkt werd en er weinig energie was in de les.
- *Structuurbegrip*
Leerlingen vonden met name de term structuurbegrip erg lastig. Dit was niet helemaal duidelijk voor ze. Historische vraagstellingen en historische begrippen was voor hen duidelijk. Ook leek het concept structuurbegrip voor hen erg ver van ze af te staan.
- *Belang van verschillende onderdelen*
Het belang van de verschillende onderdelen had beter aangestipt kunnen worden, zodat leerlingen de relevantie begrepen.
- *Schrijfkaders*
Ik gaf alle leerlingen schrijfkaders voor als ze meer sturing/hulp nodig hadden. Hoewel ik geloof dat ze dit wel nodig hadden, omdat sommige leerlingen niet wisten waar ze konden beginnen en de schrijfkaders hen wel steun gaf, namen ze het te veel over. Dit was jammer, omdat dit niet de bedoeling was. Hoewel experts hier al voor hadden gewaarschuwd had ik meer gehoopt van leerlingen dat ze écht bij henzelf te raden zouden gaan of ze het nodig zouden hebben. Dit gebeurde helaas niet.

Les 4

In deze les gaf ik leerlingen nog extra ruimte om te werken aan hun eindproduct. Hier kregen leerlingen ongeveer 25 minuten voor, de andere 25 minuten werden besteed aan het feedback geven aan elkaar en eigen werk reviseren. Opvallend was dat het feedback aan elkaar geven middels een rubric goed verliep, het stapsgewijs feedback aan elkaar geven verliep voor veel leerlingen probleemloos, maar was wel heel summier.

Daarentegen viel wel op dat het reviseren van eigen werk moeilijker ging. Daar zaten twee redenen achter, aan de ene kant tekort aan tijd, maar aan de andere kant tekort aan hulpmiddelen. Leerlingen leken het lastig te vinden om eigen werk nog na het geschreven hebben te reviseren. Waar leerlingen in andere elementen wel veel hulpmiddelen kregen, was dit bij het revisie gedeelte niet zo.

Daarnaast viel ook heel erg op dat leerlingen die weinig hadden gedaan in de eerste lessen van de mysterie ook minder goed hun eindopdracht konden maken. Deze leerlingen hadden vaak vragen of moesten het zoekwerk vanaf het begin uitvoeren om een gedegen eindproduct te schrijven. Leerlingen die daarentegen dit wél goed hadden gedaan hadden minder tijd nodig, hadden meer opgeschreven en wisten goed waar ze naartoe moesten met het eindproduct.

4.1.1 Observatie Tim Feliks

De lessenserie is geobserveerd door Tim Feliks (afgestudeerd master-student) aan de hand van een [observatieformulier](#). Na de observatie van alle vier de lessen is er ook een nabespreking geweest. Aangezien in de verschillende lessen verschillende ontwerpcriteria aan bod kwamen is er een verschil in welk criterium in welke les werd bereikt. De onderstaande schematische weergave van het observatieformulier geeft aan hoe vaak elk ontwerpcriteria is aangevinkt door Tim en laat zien dat bijna elk ontwerpcriterium wel minstens in één les sterk naar voren kwam. De verschillende observatieformulieren zijn in deze weergave samengevat. Twee ontwerpcriteria laten dat niet direct zien volgens Tim, namelijk ontwerpcriterium 2 en 13, maar hierbij geeft hij als opmerkingen dat dit niet te beoordelen is zonder de leerling-producten. Dit toont aan dat de gestelde ontwerpcriteria niet alleen terugkomen in het ontwerp, maar ook in lessen n.a.v. het ontwerp. In vergelijking met de door mij ingevulde observatieformulier is te zien dat er weinig verschillen zitten in de observatie.

Daarnaast gaf Tim Feliks in de algemene opmerkingen en in de [nabespreking](#) generieke opmerkingen omtrent de uitvoering van het ontwerp. Hij noteert het volgende in zijn laatste observatieformulier:

“De opzet van de gehele opdracht zit goed in elkaar en weet tegelijkertijd meerdere doelen na te streven. De mogelijke verbeterpunten zitten vooral in

kansen om de opzet beter tot zijn recht te laten komen in de uitvoering. Zo kan het helpen om bij de planning al 4 lessen voor de opdracht in te plannen, waarbij deel 1 over twee lessen wordt verdeeld (zoals in de praktijk ook gebeurde). Daarnaast kunnen leerlingen al vanaf het begin expliciet bewust gemaakt worden van de opzet van de opdracht, zodat zij zich realiseren dat hun werk in de eerste les van directe invloed is op hun prestaties in de latere lessen.”

Hij merkt op dat feitelijk de opdracht heel erg op elkaar voortborduurt en dat het heel erg procesgericht is. Als docent is het proces en de relevantie inzichtelijk, maar hij stelt dat het niet duidelijk is voor leerlingen dat elke stap relevant en noodzakelijk is om de doelen te behalen. Hij pleit er daarmee voor om het gehele proces aan leerlingen inzichtelijk te maken voor er begonnen wordt aan de opdracht. Ook vindt hij dat er weinig tijd is voor de evaluatieronde (feedback/revisie/nabespreking) en dat de opdracht baat zou hebben bij meer tijd. Tot slot noemt hij dat het onderdeel feedback en revisie een lastig onderdeel is voor leerlingen. Naast een feedbackformulier zouden hier dus ook handvatten gewenst zijn voor bijvoorbeeld de revisie. Dit laat zien dat ontwerpcriterium 6 en 11, waarbij feedback op elkaar geven en revisie centraal staat, meer steigers nodig hebben.

Schaal (en indicator)	1 (niet aanwe zig)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)
Contextrijk				
De leerlingen herkennen de context.	x	x	x	x
Leerlingen kunnen Utrecht in de late Middeleeuwen in de historische context plaatsen.	x		x	
Voorkennis wordt geactiveerd en er wordt rekening gehouden met de beginsituatie van leerlingen.			x	x
Interactie				
Leerlingen kunnen spreken over vak-inhoud en historische begrippen.	x		x	x
Leerlingen worden gestimuleerd tot interactie en discussie.		x		x
Leerlingen formuleren gezamenlijk antwoord en kunnen feedback op elkaar geven.		x	x	x
Taalsteun				

Schaal (en indicator)	1 (niet aanwe zig)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)
De leerlingen krijgen goede voorbeeldteksten en formuleringen die de taaldoelen verduidelijken.		x		x
Leerlingen krijgen hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en stimuleren.			x	x
De taaldoelen komen duidelijk naar voren en leerlingen begrijpen deze.		x		x
Schrijfvaardigheid				
Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing)			x	x
Leerlingen worden gestimuleerd te reflecteren en reviseren.		x	x	x
Er is een gerichte schrijfinstructie die past bij het vak geschiedenis (domein-specifieke instructie).		x		x
Leerlingen kunnen historische begrippen en structuurbegrippen toepassen.	x	x	x	
Overig				
Leerlingen worden geactiveerd tijdens de lessen d.m.v. spelelementen.		x		x

4.1.2 Resultaten leerling-producten

De producten die leerlingen hebben gemaakt bestaan uit verschillende onderdelen. Gedurende het proces hebben ze een mapje bijgehouden met alles wat ze hebben gemaakt.. In elk onderdeel hebben leerlingen namelijk vragen beantwoord of producten gemaakt. De producten heb ik geanalyseerd door de eindproducten te beoordelen middels een rubric en in het proces tussentijds de antwoorden te analyseren van leerlingen.

Mysterie/cluedo

In dit onderdeel moesten leerlingen zowel bronnen bekijken als vragen beantwoorden, tekstsoorten categoriseren en historische begrippen opschrijven. Overkoepelend was er het

mysterie-element van de moord. Leerlingen formuleerden antwoorden gezamenlijk in groepjes.

Hier springen een aantal praktische dingen er uit. Er was een groot verschil in groepjes die heel secuur aan de slag gingen en leerlingen die meer chaotisch waren in dit proces. Het ordenen van enveloppen in rondes hielp hierbij goed en gaf leerlingen structuur. Ook de cluedo-achtige indeling met elke onderdeel een deelvraag met betrekking tot de moord hielp. Opvallend in alle [mapjes](#) van leerlingen is dat slechts enkele groepjes bij elk historisch begrip een hedendaags voorbeeld hebben kunnen noemen en dat de hoeveelheid historische begrippen ook wisselend is. Het ene groepje heeft er bijvoorbeeld veertien opgeschreven, waar een ander groepje er maar zes heeft genoteerd. Ook valt op dat de mate waarin leerlingen begrippen naar eigen woorden wisten te vertalen erg wisselend is. Sommige groepen wisten echt eigen woorden te gebruiken, maar ook valt op dat bij sommige leerlingen een verkeerde vertaalslag wordt gemaakt. Een groepje had bijvoorbeeld het begrip 'meier' in een andere context (economische) geïnterpreteerd. Andere begrippen werden dan wel goed geassocieerd met hedendaagse equivalenten zoals een gilde met een belangenorganisatie of een stadswal met een douane. Daarnaast loopt ook heel erg uiteen hoeveel begrippen elk groepje heeft weten te vinden, waar het ene groepje er maar zes heeft kunnen vinden hebben andere groepen bijvoorbeeld veertien begrippen opgeschreven. Dit bracht voor sommigen ook moeilijkheden met het invullen van de kruiswoordpuzzel. Dit is ook te zien in de resultaten waarin een groot deel niet alle woorden wist in te vullen. Toch wisten velen met behulp van de hint en de kruiswoordpuzzel het moordwapen te raden.

In alle mapjes viel op dat leerlingen de Middeleeuwse context wel wisten te koppelen aan de hedendaagse wereld waarin ze leven. Ze konden relaties trekken tussen fenomenen van toen die bijvoorbeeld herkenbaar zijn met het heden, bijvoorbeeld hoe een gasthuis gelijkenissen heeft met een opvangtehuis.

Het herkennen van tekstsoorten liep niet in alle gevallen goed. Dit kwam door een moeilijke formulering vanuit mijn kant. Dit had duidelijker gekund. Ook in de uitvoering kwamen hier veel vragen naar voren dat dit onderdeel onduidelijk was voor leerlingen. Het ordenen van tekstsoorten op kleur daarentegen gaf leerlingen wel duidelijkheid dat sommige kleuren informatief waren, sommige citaten van personen etc.

Tot slot maakten alle leerlingen gebruik van de opgestelde schema's voor het noteren van verdachten, moordwapen, en moordlocatie. Ook in de overige onderdelen hielp het schematiseren goed bij leerlingen. Het gaf ze structuur en ook schematiseren is een vorm van pre-writing.

Schrijfinstructie & schrijfopdracht

Tijdens de schrijf-instructie moesten leerlingen historische begrippen onderstrepen/markeren in de voorbeeldtekst. Dit werd door veel leerlingen succesvol gedaan, begrippen zoals de Opstand, watergeuzen, calvinisten werden vaak herkend als historische begrippen.

Het gebruik van historische begrippen in het schetsen van een historische context is afwisselend. Leerlingen die veel historische begrippen hebben opgeschreven in deel 1, hebben veelal ook meer historische begrippen weten te gebruiken in het tweede deel. Vooral leerlingen die het ook écht wisten om te zetten naar eigen woorden, lukten dit beter. Ook wanneer naar het geheel gekeken wordt, valt op dat argumentatie, brongebruik en contextualiseren beter zijn gegaan bij leerlingen die vanaf het begin meer hebben geïnvesteerd. In de lessen was het eveneens opvallend dat leerlingen pas bij het tweede deel de urgentie voelden bij het maken van een eindproduct, een achterstand hadden op de rest. Deze wilden bijvoorbeeld de bronnen nogmaals bekijken of vroegen aan medeleerlingen hen in te lichten.

Evaluatie

De evaluatie was duidelijk het lastigste onderdeel voor alle leerlingen. Slechts enkele leerlingen wisten gericht feedback te geven aan elkaar en ook te reflecteren op hun eigen product. Veel leerlingen geven hier korte antwoorden, zoals 'meer argumenten' zitten strak op de rubric en geven tips als 'gebruik meer historische begrippen'. Ook valt op dat leerlingen niet genoeg reflecteren op feedback die ze hebben ontvangen en geen revisies weten aan te brengen in hun eigen werk.

4.1.3 Collega-docenten

De docenten waarmee ik de resultaten heb gedeeld zijn Jorrit Has en Jannie Pothof. Beide hebben eveneens feedback gegeven in de eerste evaluatieronde op het ontwerp zelf.

Opvallend is hier dat beide docenten hele andere suggesties geven die ook met elkaar conflicteren. Hieruit blijken bepaalde keuzes in het ontwerp bestaan uit didactische keuzes en opvattingen van de docent in kwestie. Ik zal hun suggesties hier uiteenzetten, maar in de verbeterpunten die ik zal uitvoeren ook mijn eigen didactische keuzes meenemen en onderbouwen.

Naast praktische suggesties rondom het meer tijd/lessen nemen door tijdtekort of de opdracht wat inkorten gaven beide docenten ook inhoudelijk suggesties. Waar beide docenten het over eens waren was dat bij moeilijke onderdelen leerlingen meer “aan de hand genomen” mochten worden. [Jannie Pothof](#) noemde bijvoorbeeld het onderdeel waarbij leerlingen kritisch moeten zijn op bronnen als één van die onderdelen. [Jorrit Has](#) vond dat bij het schrijfonderdeel leerlingen eerst met kaders konden oefenen én daarna zelf aan de slag konden, dus eerst een “good practice” hadden. Beide stellen daarmee een extra stap voor bij onderdelen die voor leerlingen als lastig kon worden ervaren.

Aangezien het ontwerp een proces is dat stapsgewijs werkt en uit elkaar voortvloeit stellen beide andere oplossingen voor voor leerlingen die bijvoorbeeld in een vroeg stadium al vastlopen/niet meedoen. Jorrit stelt voor om elk onderdeel een weging te geven, waar lastige onderdelen meer wegen dan anderen. Jannie stelt daarentegen voor om leerlingen samen te laten werken in het gehele proces, verantwoordelijkheid te geven aan groepsleden en een rolverdeling gekoppeld daaraan.

Als laatste punt bij het evaluatie-onderdeel gaven wederom beide docenten een verschillende suggestie. Waar Jannie vond dat revisie geen onderdeel diende te zijn bij een havo-opdracht, vond dat Jorrit dit wél een onderdeel moest blijven. Ook hier dient volgens Jorrit een weging aan te zitten, maar moet de docent leerlingen wel meer sturing geven in dit proces. Alleen een feedbackformulier biedt niet voldoende kaders, ook voor revisie en gerichte feedback hebben leerlingen kaders nodig.

4.2 Suggesties aanpassingen definitief ontwerp

Naar aanleiding van deze evaluatieronde zijn er vijf concrete suggesties voor het herontwerp, naast kleine praktische zaken. De volgende suggesties kwamen hieruit voort.

1) Meer tijd en ruimte op alle fronten

Een van de praktische zaken is meer tijd en ruimte voor elk individuele onderdeel. Het ontwerp is behoorlijk omvangrijk en heeft waarschijnlijk twee lessen extra nodig om elk onderdeel behoorlijk te kunnen uitvoeren.

2) Proces/aanpak inzichtelijker maken voor leerlingen

Een suggestie uit de evaluatie is het inzichtelijk maken voor leerlingen van het hele proces, naast de leer-en taaldoelen.

3) Beoordeling aanpassen

Een suggestie vanuit Jorrit is om elk onderdeel een centrale rol te geven in de beoordeling. In het huidige ontwerp zijn de inhoudelijke doelen aan de taaldoelen gekoppeld en is dit de beoordeling. Om elk onderdeel in het ontwerp en het proces urgent te maken is dit een tip.

4) Meer “tussenstappen”, maak drempels lager.

Met name in het tweede onderdeel waar leerlingen schrijven is een vorm van *good practice* een suggestie die terugkomt, maar ook bijvoorbeeld in het eerste deel bij het behandelen van bronnen.

5) Meer handvatten voor revisie en evaluatie

Ten slotte is het bieden van kaders bij de revisie en evaluatie ook iets wat terugkomt. Dit onderdeel was lastig voor leerlingen en hier kan er meer sturing vanuit de opdracht of docent noodzakelijk zijn.

Hoofdstuk 5: Analyse & herontwerp

In dit onderdeel zal ik de resultaten uit het voorgenoemde hoofdstuk analyseren. De analyse zal ik doen op basis van de vooraf gestelde ontwerpcriteria en bekijken in hoeverre deze ontwerpcriteria bijdragen aan de uiteindelijke doelen die het product heeft. Daarmee kom ik terug op de conclusies uit het vooronderzoek.

Context

1. De context van het ontwerp (Utrecht in de Late Middeleeuwen) sluit genoeg aan bij hun eigen context/leefwereld.
2. Leerlingen kunnen de context Utrecht in de Middeleeuwen plaatsen in tijdvak 5.
3. Voorkennis wordt geactiveerd en rekening gehouden met verschillende beginsituaties van leerlingen.

De ontwerpcriteria voortvloeiend uit het kenmerk ‘context’ van Hajer en Meestringa bieden leerlingen een link tussen de kennis van hun eigen belevingswereld en de bij Geschiedenis opgedane kennis. De link probeerde ik in het ontwerp met name te creëren met hun eigen leefwereld, namelijk de regio Utrecht. Uit de observatie viel op dat veel leerlingen een connectie maakten met bijvoorbeeld locaties die zij kennen in Utrecht en de plekken in het ontwerp. Het bood enigszins herkenning, wat er voor zou moeten zorgen dat de “nieuwe” taal die ze opdoen een kapstok heeft waaraan ze dit kunnen ophangen. Ook bij vragen om herkenningen bij Middeleeuwse locaties, functies en feestdagen draaide het hierom.

De stap om deze “nieuwe” taal om te zetten in “eigen” woorden was een extra stap die ingebouwd was in het ontwerp. Dit bood een plek om deze gewenste vertaalslag inzichtelijk te maken. Hoewel groepen die dit succesvol bereikten ook historische begrippen beter begrepen en zich makkelijker manoeuvreerden binnen het ontwerp, was dit niet bij alle leerlingen zo. Deze “nieuwe” taal moet dus wel in eigen context aangeleerd worden, maar hierbij is interactie tussen leerlingen niet voldoende. Sturing vanuit de docent of controlemogelijkheid is hierbij noodzakelijk. Naast context is begripsvorming dus essentieel voor leerlingen om hun nieuwe kennis wel aan de goede kapstokken te hangen.

Interactie

4. Het ontwerp moet interactie en discussie faciliteren.
5. Leerlingen kunnen spreken over vak-inhoud en vakinhoudelijke begrippen
6. Leerlingen formuleren antwoorden gezamenlijk en kunnen feedback op elkaar geven.

Het samenwerken tussen leerlingen en de interactie zorgt ervoor dat de vaktaal die zij opdoen, actief gebruikt wordt. De interactie tussen leerlingen in het eerste onderdeel stimuleert ook andere manieren van taalvaardigheid, zoals schrijven, lezen en spreken. Doordat ze gemeenschappelijk formuleren is er nuttige interactie. Ze spreken, schrijven en lezen in de vaktaal en moeten deze gezamenlijk omzetten tot een formulering. Het ontwerp bood veel interactie in alle groepen. Doordat ik als docent ook veel rondliep had ik ook veel interactie met de leerlingen, maar had ik ook zicht op de interactie die zij hadden. Dit bleek nuttig/noodzakelijk bij leerlingen die in groepen vastliepen of wanneer ze sturing nodig hadden. Ook had het een controlerende functie.

Taalsteun

7. Er worden heldere taaldoelen geformuleerd die leerlingen begrijpen
8. Er worden duidelijke voorbeelden gegeven van verwachte taaldoelen.
9. Leerlingen krijgen genoeg hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en te stimuleren.

Het onderdeel taalsteun is het onderdeel waar ik na de eerste evaluatieronde het meest aan moest werken. De invulling van het onderdeel taalsteun is erg breed en kan daardoor op meerdere manieren geïnterpreteerd worden. Hierbij hielp het om de suggesties van de experts ten harte te nemen en de taalsteun te koppelen aan de inhoudelijke talige doelen en van daaruit te kijken welke onderdelen nodig zijn. Daaruit zijn ook de taaldoelen geformuleerd die in het ontwerpcriterium 7 naar voren komen. Deze waren voor de leerlingen ook helder en kwamen ook terug in bijvoorbeeld een voorbeeldtekst.

Ook na de tweede evaluatie kunnen we constateren dat taalsteun een lastig fenomeen is. Elke leerling heeft immers andere problemen waar hij/zij tegenaan kan lopen op het gebied van taal. Waar ik bijvoorbeeld nu veel had ingezet op schrijfvaardigheid, kan dus voor leerlingen misschien een groter obstakel zitten in leesvaardigheid of juist begripsvorming. Bij dit onderdeel lijkt wat dat betreft differentiëren ook essentieel te zijn

aan het effectief bieden van taalsteun. Hoewel modelleren met bijvoorbeeld een voorbeeldtekst een vorm van taalsteun is, is taalvaardigheid een complex geheel van taalbegrip, leesvaardigheid en spreekvaardigheid. Dit maakt het als vakdocent lastig om te bepalen welke hulpmiddelen ingezet moeten worden en welke leerling welke hulpmiddelen nodig heeft en of deze toereikend zijn.

Schrijfvaardigheid

10. Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing)
11. Er moet ruimte zijn om te reflecteren op eigen schrijfproces en te reviseren
12. Leerlingen ontvangen gerichte domein-specifieke schrijfinstructie
13. Leerlingen kunnen al schrijvend structuurbegrippen en historische begrippen toepassen

Schrijfvaardigheid is een van de onderdelen van taalvaardigheid waar veel samenkomt bij geschiedenisonderwijs. Niet alleen laat literatuur zien dat het historisch redeneren gebaat is bij sterke schrijfvaardigheid, ook de praktijk liet zien dat dit een component was waar leerlingen minder goed presteren bij Geschiedenis.

De ontwerpcriteria 10, 12 en 13 kwamen sterk terug in de geschreven producten als in het ontwerp zelf. Leerlingen gebruikten heel duidelijk de kaders die ze kregen en namen voorbeeld aan de voorbeeldteksten. De stappen die ze ervoor hadden gemaakt (pre-writing) benutten ze in hun uiteindelijke producten. Ook was een duidelijke eis het terugbrengen van historische begrippen en structuurbegrippen. Zoals al hiervoor vermeld is hiervoor begripsvorming duidelijk nodig voor leerlingen om deze adequaat te kunnen gebruiken. In dit ontwerp kwam niet heel duidelijk naar voren wat de voordelen kunnen zijn van sterk reflectieproces van leerlingen in het schrijfproces. Hoewel de overige ontwerpcriteria zorgen voor duidelijk leerlingen kunnen helpen in vooruitgang, was reflectie en feedback een lastig onderdeel voor de havo 4 leerlingen. Uit suggesties komt naar voren dat ook hier handvatten noodzakelijk zijn voor leerlingen, maar wellicht is ook feedback van de docent eveneens een onderdeel wat ontbrak. Reflectie op basis van de feedback van de docent is wellicht efficiënter.

Conclusie

In dit scriptieonderzoek heb ik gekeken hoe ik middels taalgericht vakonderwijs en schrijfdidactiek bij kon dragen aan de ontwikkeling van de taalvaardigheid en daarmee ook het historisch redeneren positief kon beïnvloeden. Dit onderzoek is een ontwerponderzoek waarbij ik mij heb gericht op HAVO 4 en een minder populair tijdvak, namelijk de Middeleeuwen. Het onderzoek is vormgegeven in een aantal onderdelen, die bestaan uit een vooronderzoek, het opstellen van ontwerpcriteria en twee evaluatierondes.

Aan de hand van de praktijk en de urgentie die op de school leeft in het kader van taalvaardigheid onder leerlingen ontstond er een belangrijke aanleiding. Vervolgens heb ik naar de problemen gekeken en welke urgentie en handvatten vanuit de literatuur worden geboden op dit grote probleem. Hieruit zijn de bouwstenen voor een ontwerp voortgekomen waaruit ik ontwerpcriteria heb herleid. De vier elementen (bouwstenen) die terug moesten komen in mijn ontwerp bestonden deels uit taalgericht vakonderwijs en daarmee context, interactie en taalsteun. Maar daarnaast nam vakspecifieke schrijfdidactiek een grote rol naar aanleiding van de literatuur Monte-Sano en van Drie & van Boxtel. Met behulp van de ontwerpcriteria heb ik taaldoelen vastgesteld, waarmee ik een praktische opdracht heb ontworpen vol context, interactie en taalsteun, waarbij leerlingen actief werkten aan schrijfvaardigheid.

Het ontwerp en de ontwerpcriteria heb ik voorgelegd aan docenten-in-opleiding, collega-docenten en drie experts. Hieruit waren aanpassingen nodig, die zijn doorgevoerd en uiteindelijk leidden tot de versie die ik heb gebruikt voor de uitvoering. In deze tweede evaluatieronde heb ik de observatie van Tim Feliks, mijn observatie en de suggesties van collega-docenten samengevat, waaruit uiteindelijk vijf verbeterpunten ontstonden. Deze hebben een laatste herontwerp gevormd.

De analyse van de beide evaluatierondes laten zien dat handvatten die taalgericht vakonderwijs bieden wel sturing kunnen geven aan een meer taalgerichte benadering van vakspecifieke lessen en vaardigheden, maar het startpunt begint bij het stellen van taaldoelen. Na het stellen van taaldoelen, kan er nagedacht worden over de invulling van alle drie de aspecten. Mijn doelen waren gecentreerd rondom schrijfvaardigheid binnen taalvaardigheid en historisch redeneren binnen de vakspecifieke vaardigheden. De inhoudelijke doelen die ik aan mijn taaldoelen heb gekoppeld gaven vorm aan het ontwerp.

Bij de uitvoering daarentegen bleek echter dat taalgerichte lessen veel verschillende hulpmiddelen en steigers vragen en dat niet één specifieke benadering succesvol kan zijn. Zo kwam bijvoorbeeld naar voren dat ook bij het geschiedenisonderwijs het beheersen van de vaktaal en begripsvorming nadrukkelijk een belangrijk onderdeel is, waar veel aandacht aan besteed dient te worden. Daarnaast is differentiatie hier ook van belang, om gerichte taalsteun te kunnen bieden. Waar bijvoorbeeld leerling A moeite heeft met schrijven en schrijfkaders, kan leerling B vastlopen bij een gebrekkige woordenschat. Drempels dienden dus te worden verlaagd en het inbouwen van veel steigers is sterk aan te raden bij een dergelijke benadering. Ook kan daarin de rol van de docent, met het bieden, van feedback niet vergeten worden en is dit een onmisbaar onderdeel.

Om daarmee terug te komen op mijn onderzoeksvraag: *Aan welke kenmerken moet een praktische opdracht voor Havo 4 over de Middeleeuwen voldoen om daarmee bij te dragen aan de taalvaardigheid van leerlingen en daarmee het historisch redeneren te bevorderen?* De hieronder weergegeven ontwerpcriteria vormen hier een uitwerking van. De kenmerken van taalgericht vakonderwijs in combinatie met schrijfdidactiek en aanvullend nadrukkelijk aandacht op begripsvorming en het inbouwen van steigers hiervoor vormen kenmerken waaraan een opdracht dient te voldoen om bij te kunnen dragen aan taalvaardigheid en daarmee het historisch redeneren onder leerlingen.

Dit onderzoek biedt daarmee een uitwerking van de bestaande literatuur en handvatten voor het vak Geschiedenis en legt een relatie tussen de nodige taalvaardigheid en de vakspecifieke vaardigheden.

Context	1. De context van het ontwerp (Utrecht in de Late Middeleeuwen) sluit genoeg aan bij hun eigen context/leefwereld. 2. Leerlingen kunnen de context Utrecht in de Middeleeuwen plaatsen in tijdvak 5. 3. Voorkennis wordt geactiveerd en er wordt rekening gehouden met verschillende beginsituaties van leerlingen.
Interactie	4. Het ontwerp moet interactie en discussie faciliteren. 5. Leerlingen kunnen spreken over vak-inhoud en vakinhoudelijke begrippen 6. Leerlingen formuleren antwoorden gezamenlijk en kunnen feedback op elkaar geven.
Taalsteun	7. Er worden heldere taaldoelen geformuleerd die leerlingen begrijpen 8. Er worden duidelijke voorbeelden gegeven van verwachte taaldoelen. 9. Leerlingen krijgen genoeg hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en te stimuleren.
Schrijfvaardigheid	10. Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing) 11. Er moet ruimte zijn om te reflecteren op eigen schrijfproces en te reviseren. 12. Leerlingen ontvangen gerichte domein-specifieke schrijfinstructie 13. Leerlingen kunnen al schrijvend structuurbegrippen en historische begrippen toepassen

Discussie

Hoewel dit scriptieonderzoek interessante inzichten biedt, zijn de uitkomsten van het onderzoek niet generaliseerbaar. Er zijn verschillende variabelen die een impact kunnen hebben en ook hebben gehad op de uitkomsten en dus de conclusies die zijn getrokken uit dit onderzoek. Daarmee bedoel ik de school, de klas, de leerlingen, zelfs het tijdstip van de uitvoering. Ook heb ik het maar in één klas kunnen uitvoeren.

Daarnaast zijn ook de keuzes die een docent-onderzoeker maakt inherent onderhevig aan de didactische en vakdidactische visies van een docent. Keuzes die ik heb gemaakt om bijvoorbeeld de context van de Middeleeuwen te kiezen als onderwerp, de regio Utrecht of om voor een activerend element te gaan, zijn keuzes die voortkomen uit mijn eigen visies en ervaringen als beginnende docent. Hoewel dit valkuilen zijn, ben ik mij hier wel bewust van geweest en heb ik in elke stap de keuzes proberen te verantwoorden. Ook heb ik om aanpassingen en verbeterpunten te verifiëren een [audit](#) trial gehouden met een geschiedenisdocent.

Naast de keuzes die ik heb gemaakt en de omstandigheden waarin het ontwerp tot uitvoering is gekomen, bleek dat er weinig tijd was in de uitvoering. Gezien het einde van het schooljaar en de stof die HAVO 4 leerlingen nog moesten behandelen, was het geen mogelijkheid om meer lessen te benutten aan de uitvoering. Dit bracht als complicatie met zich mee dat er weinig tijd was voor de evaluatie, waar meer aandacht aan besteed had kunnen worden. Ook werd tijdens het proces duidelijk dat begripsvorming eveneens een belangrijk onderdeel of zelfs fundamenteel onderdeel is binnen het vak Geschiedenis waar taalvaardigheid aan raakt. Hoewel historische begrippen een plek innamen in mijn ontwerp als onderdeel van vaktaalwoorden, blijken deze in de evaluatie een belangrijke rol te hebben wanneer het gaat om het formuleren van historische redeneringen. Het artikel van Wouters Smets, gepubliceerd in februari 2022, raakt hier eveneens aan en biedt vier ontwerpsuggesties om historische begrippen effectiever kunnen worden aangeleerd.¹⁰⁴ Deze raken deels aan taalgericht vakonderwijs, maar bevatten ook nieuwe elementen. Ook Aan te raden zou zijn om in het vervolgonderzoek deze ontwerpprincipes eventueel in acht te nemen, wanneer gewerkt wordt met historische begrippen.

¹⁰⁴ Wouter Smets, 'Vier ontwerpprincipes voor het leren van historische begrippen door leerlingen' *Dimensies Tijdschrift voor Didactiek van de Mens- en Maatschappijvakken* (2022) 4, 42-43.

Dit onderzoek legt daarnaast ook bloot hoe lastig het is voor docenten om een taalgerichte aanpak te incorporeren in de lessen en opdrachten. Gezien de grote druk die docenten nu al ervaren is een aanpak waarbij lessen ook een taalgerichte component krijgen lastig om te verlangen van alle docenten. Naast inhoudelijke invulling van lessen en het curriculum, moet ook nagedacht worden over de taligheid van de inhoudelijke doelen en de invulling daarvan. Om dit te realiseren hebben docenten meer handvatten nodig dan Hajer en Meestringa bieden. Hoewel de principes wel sturing kunnen geven voor vakdocenten om nieuwe kennis of nieuwe vaktaal aan te leren, moeten docenten nadenken over hoe ze de vaktaaldoelen koppelen aan de vakspecifieke vaardigheden die ze willen behalen. Beheersing van de vaktaal is essentieel, maar leerlingen moeten naast het eigen maken van deze taal ook vaardigheden kunnen ontwikkelen in deze vaktaal. Benaderingen zoals die van Monte Sano en De La Paz en van Drie en Groenendijk, waarbij met schrijfvaardigheid gericht een invulling gegeven wordt naar het vormen van vakspecifiek formuleringen en redeneringen kunnen een specifiekere duiding geven. Wel sluit ik mij aan bij Hajer en Meestringa dat het taak is van een school om taalgericht lesgeven breder vorm te geven op scholen. De verantwoordelijkheid van een taalgerichte benadering zou niet alleen bij de docent moeten liggen, maar hoort ook bij de visie van een school. De successen van het TTO-onderwijs laten zijn dat *good practices* al bestaan.

Een schoolbeleid zou docenten kunnen ondersteunen om deze principes actief te benutten in de vak-lessen om vakspecifieke vaardigheden aan te leren. Daarentegen lijkt het aannemelijk dat voor vakspecifieke vaardigheden verschillende strategieën nodig zijn per vak. Waar bij Geschiedenis de vakspecifieke vaardigheden, zoals het historisch redeneren, veel vragen van de schrijfvaardigheid en historische begrippen, kan dit bij verschillende vakken zich anders verhouden. Daarentegen is het beginpunt van alle vakdocenten hetzelfde, namelijk het bepalen van de vaktaaldoelen.

Lerarenopleidingen en nascholingstrajecten kunnen zich hierop richten door vakdocenten te trainen en handvatten te geven om de vaktaaldoelen in te kunnen richten. Voorbeelden zouden kunnen zijn hoe een geschiedenisdocent taalsteun op verschillende manieren kan inrichten bij verschillende doelen. Hierbij zou een suggestie zijn om dit soort taalgerichte benaderingen en taaldoelen bij leer- en lesdoelen te incorporeren om het behapbaar te maken.

Dit is tevens waar ook vervolgonderzoeken zich wellicht op zouden kunnen richten. Er kan nagedacht worden over schoolbreed vakoverstijgende taalgerichte aanpakken, maar ook op de manier waarop vakdocenten in de toekomst begeleid of opgeleid worden in dit onderwerp. Gezien de nationale aandacht op taalvaardigheid en de achteruitgang van taalvaardigheid is de relevantie groot. Dit ontwerp daarentegen is één casus, een omvangrijker onderzoek zou zich kunnen richten op een grote groep of leerlijnen en de effecten daarvan.

Literatuurlijst

Boxtel, van Carla en Jannet van Drie 'Leer de vaktaal gebruiken'. *Kleio* 51 (2010) 3 18-22.

Boxtel, van Carla en Jannet van Drie, 'Vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten.' *Hermes*, 43 (2008) 12, 45- 54.

Bots, R. 'De pest komt in Kampen. Werken aan vakinhoudelijke en taalvaardigheidsdoelen bij geschiedenis.' *Moer*, 31 (2000) 4, 214-224.

Braaksma, Martine, Gert Rijlaarsdam, en Huub van den Bergh, H. 'Hypertekst schrijven en observerend leren als didactiek: effecten op schrijfvaardigheid en kennisverwerving.' *Vonk*, 40 (2011) 3, 3-23.

Cenoz, Jasone 'Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different?' *Language, culture and curriculum* 28 (2015) 1, 8-24.

Dalton-Puffer, Christiane 'Content-and-language integrated learning: From practice to principles?.' *Annual Review of applied linguistics* 31 (2011) 182-204.

Drie, Jannet van en Talita Groenendijk, 'Ontwerpen van vakspecifieke schrijflessen. Vijf principes', uit Bijdragen aan de Landelijke Werkconferentie Platform Taalgericht Vakonderwijs in Amersfoort 'Werken aan vaktaal' 30 november 2016.

Drie, van Jannet (red.), *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken: een handreiking voor opleiders en docenten* (Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken 2012).

Drie, van Jannet, Martine Braaksma en Carla van Boxtel, 'Beter schrijven bij geschiedenis; effecten van schrijfinstructie op algemene tekstkwaliteit en historisch redeneren.' *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2014) 3, 3-13.

Drie, van Jannet, Talita Groenendijk, Martine Braaksma en Tanja Janssen, *Genrespecifiek schrijven in de mens- en maatschappijvakken. Negen lesontwerpen onderzocht.* (Amsterdam 2016).

Ebbens, Sebo en Simon Ettekoven, S. *Effectief leren* (Groningen 2013).

Glasbergen, Stefan en Arie Wilschut, 'Wie weet wat het begrip communisme betekent?' *Kleio* 59 (2018) 1, 27-31.

Grabe, William en Fredericka L. Stoller, "Content-based instruction: Research foundations." *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* 1 (1997) 1-15.

Graham, Steve en Dolores Perin, 'What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. Scientific studies of reading' 11(2007) 4, 313-335.

Hajer, Maaïke, Elsbeth van der Laan en Theun Meestringa, *Taalgericht de vakken in!* (Enschede 2010)

Hajer, Maaïke, en Theun Meestringa, *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* (Bussum 2015).

Honing, Terence 'Taalsteun in het geschiedenisonderwijs', *Kleio* 57 (2016) 3, 14-17.

Janson, Dolf en Joanneke Prenger 'Rijke leesstof stimuleert' *MeerTaal* 6 (2019) 2, 30-33.

Kleijn, de Renske en Anouschka van Leeuwen 'Reflections and Review on the Audit Procedure: Guidelines for More Transparency' *International Journal of Qualitative Methods* 17 (2018) 1-8.

Knaap, van der Albert en Alderik Visser, *Geschiedenis: Vakspecifieke trendanalyse* (Enschede 2016) 8-12.

Koeven, van Erna en Anneke Smits, 'Lezen en schrijven rond betekenisvolle (vak)contexten' uit Bijdragen aan de Landelijke Werkconferentie Platform Taalgericht Vakonderwijs in Amersfoort 'Vakonderwijs en Geletterdheid' 6 december 2019.

Kooij, van der Cees en Ton van der Schans (red.), 'Bij de Tijd 2 Bouwstenen voor Geschiedenisleerplannen' *VGN* (2017).

Leeuw, van der Bart en Theun Meestringa, 'Eisen aan schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo.' *Levende Talen Tijdschrift*, 12 (2011) 2, 14-24.

Lévesque, Stéphane en Penney Clark, 'Historical thinking: Definitions and educational applications.' *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (2018) 119-148.

Montagne, Bob 'Taal in eindexamens soms te moeilijk' *Kleio* 53 (2012) 4, 39-44.

Monte-Sano, Chauncey 'Qualities of historical writing instruction: A comparative case study of two teachers' practices' *American Educational Research Journal*, 45 (2008) 4, 1045-1079.

Monte-Sano, Chauncey en Susan De La Paz 'Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning' *Journal of Literacy Research*, 44 (2012) 3, 273-299.

Mottart, André, Peter van Brabant en Piet-Hein van de Ven 'Schrijven bij diverse schoolvakken: een verkenning.' *Levende Talen Tijdschrift*, 10 (2009) 4, 14-21.

Oattes, Huub F. 'Teaching in bilingual secondary education in the Netherlands' (proefschrift Universiteit van Amsterdam, 2021).

Prenger, Joanneke en Kees de Gloppe, 'Effecten van schrijven om te leren bij Nederlands, geschiedenis en science.' *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2014) 2, 27-37.

Schlepppegrell, Mary J. en Luciana C. de Oliveira, 'An integrated language and content approach for history teachers', *Journal of English for Academic Purposes*, 5 (2006) 4, 254-268.

Schlepppegrell, Mary J., Mariana Achugar en Teresa Oteíza. 'The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction through a Functional Focus on Language.' *TESOL Quarterly*, 38 (2004) 1, 67-90.

Seixas, Peter 'A model of historical thinking.' *Educational Philosophy and Theory*, 49(2017) 6, 593-605.

Smets, Wouter 'Vier ontwerpprincipes voor het leren van historische begrippen door leerlingen' *Dimensies Tijdschrift voor Didactiek van de Mens- en Maatschappijvakken* (2022) 4, 27-43.

Stam, Brenda en Jannet van Drie, 'Talige Dimensies van Het Geschiedenisonderwijs. Een Case Study' (Amsterdam 2013)

Webpagina's:

Afbeelding geraadpleegd 12 december 2021 op: Taalontwikkeling van studenten: hoe stimuleer je die? | Onderwijstips (ugent.be)

Curriculum.nl 'Bouwstenen' Bouwstenen – Curriculum.nu (geraadpleegd op 20 juni 2022)

De Algemene Onderwijsbond, 'Nederlandse Pisa-scores zakken weg' (versie 3 december 2019) Nederlandse Pisa-scores zakken weg | De Algemene Onderwijsbond (aob.nl)) (geraadpleegd op 12 december 2021)

Didactiek Nederlands, 'Op naar een beter Schoolexamen Schrijfvaardigheid' Op naar een beter Schoolexamen Schrijfvaardigheid – Didactiek Nederlands (geraadpleegd op 11-2-2022)

Examenblad, 'Syllabus vwo 2022 versie 4' [syllabus_gs_vwo_2022_versie 4_0915.pdf \(examenblad.nl\)](#), geraadpleegd op 12 december 2021.

Historical Thinking Project, 'Historical Thinking Concepts' [HISTORICAL THINKING CONCEPTS | Historical Thinking Project](#) (12 december 2021)

Onderwijsinspectie, 'Achterblijvende resultaten havo verdienen extra aandacht' [Achterblijvende resultaten havo verdienen extra aandacht | De Staat van het Onderwijs | Inspectie van het onderwijs \(onderwijsinspectie.nl\)](#) geraadpleegd op 11-2-2022.

Oosterlicht College, 'Schoolplan 2017-2021' [schoolplan-poster-n.a.v.-slb-13-06-17-met-instemming-mr-21-06-17-definitief-05-07-17.pdf \(oosterlichtnieuwegein.nl\)](#) (12 december 2021)

Patricia Veldhuis & Frederiek Weeda 'Inspectie: onderwijs moet het roer radicaal omgooien' (versie 22 april 2022) Inspectie: onderwijs moet het roer radicaal omgooien - NRC (geraadpleegd op 18 juni 2022)

Rijksoverheid, 'Referentieniveaus taal en rekenen' Referentieniveaus taal en rekenen | Taal en rekenen op school | Rijksoverheid.nl, (geraadpleegd op 12 december '21)

SLO, 'Over het platform' Over het platform - SLO, (geraadpleegd op 12 december '21)

Trouw, 'In de vierde van de havo gaat het mis' [In de vierde van de havo gaat het mis | Trouw](#) (geraadpleegd op 11-2-2022).

VO-raad, 'Pisa toont noodzaak leesoffensief' Pisa toont noodzaak voor leesoffensief - VO-raad Geraadpleegd op 11-2-2022

Bijlagen

Definitief ontwerp

Dit definitieve ontwerp is aangepast na evaluatieronde 2. De handleiding, lesbrief en Powerpoint vind je hier. Het bronnenblad is onaangepast, die vind je bij ontwerp 2.

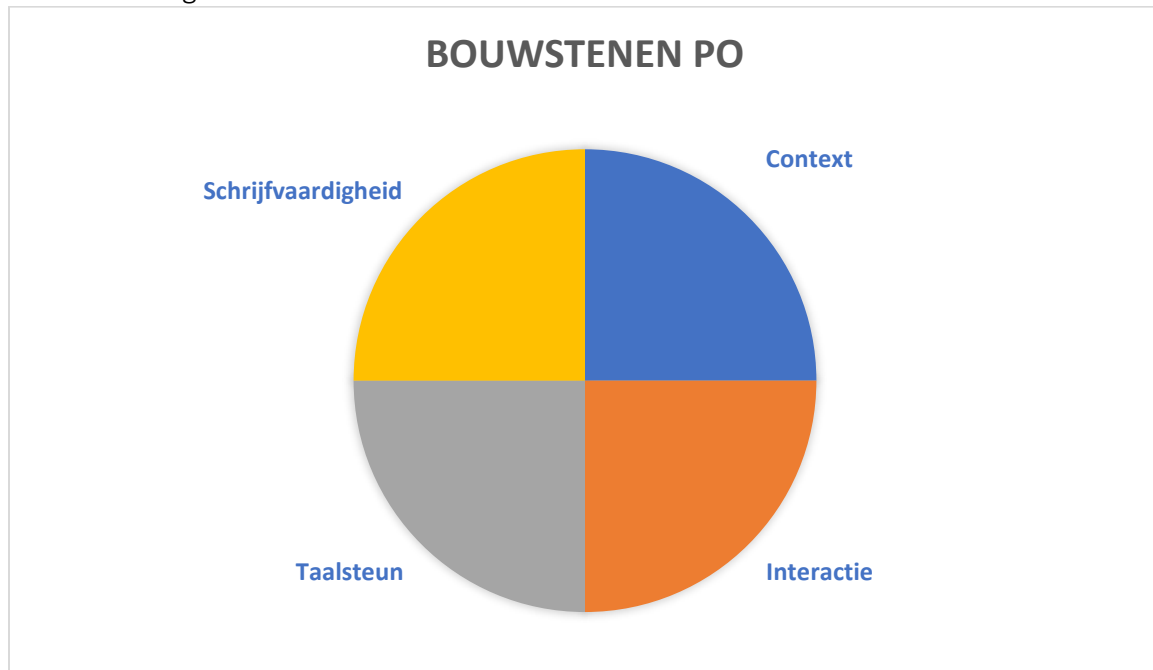
Handleiding docenten interactieve mysterie-praktische opdracht

Doelen en bouwstenen Praktische Opdracht

Deze praktische opdracht is ontworpen uit de basisprincipes die uit de theorieën voortvloeien van Maaïke Hajer & Theun Meestringa, Jannet van Drie, Chauncey Montesano & Susan de la Paz en Carla van Bortel. Daarnaast is een groot deel van de aanleiding ontstaan vanuit de praktijkcontext. De praktische opdracht geeft daarmee invulling op de volgende onderzoeksvraag:

Aan welke kenmerken moet een praktische opdracht voor Havo 4 over de Middeleeuwen voldoen om daarmee bij te dragen aan de taalvaardigheid van leerlingen en daarmee het historisch redeneren te bevorderen?

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag geeft de theorie vier bouwstenen. Deze zien er als volgt uit:



De praktische opdracht is ingedeeld in drie onderdelen. Daarmee kent de opdracht vier belangrijke bouwstenen waaruit de doelen en ontwerpcriteria voortkomen. Hiermee wordt een bijdrage gedaan aan de taalvaardigheid en vakspecifieke vaardigheden (historisch redeneren) van leerlingen.

Binnen deze vier hoofdelementen, wil ik doelen bereiken die hieronder schematisch worden weergegeven. Dit zijn doelen die per categorie zijn ingedeeld en daarmee taalgericht vakonderwijs ondersteunen en schrijfvaardigheid onder leerlingen ontwikkelen binnen het thema Late Middeleeuwen in Utrecht.

Context	• De context van het ontwerp (Utrecht in de Late Middeleeuwen) sluit genoeg aan bij hun eigen context/leefwereld. • Leerlingen kunnen de context Utrecht in de Middeleeuwen plaatsen in tijdvak 5. • Voorkennis wordt geactiveerd en rekening gehouden met verschillende beginsituaties van leerlingen.
Interactie	• Het ontwerp moet interactie en discussie faciliteren. • Leerlingen kunnen spreken over vak-inhoud en vakinhoudelijke begrippen • Leerlingen formuleren antwoorden gezamenlijk en kunnen feedback op elkaar geven.
Taalsteun	• Er worden heldere taaldoelen geformuleerd die leerlingen begrijpen • Er worden duidelijke voorbeelden gegeven van verwachte taaldoelen. • Leerlingen krijgen genoeg hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en te stimuleren.
Schrijfvaardigheid	• Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing) • Er moet ruimte zijn om te reflecteren op eigen schrijfproces en te reviseren. • Leerlingen ontvangen gerichte domein-specifieke schrijfinstructie • Leerlingen kunnen al schrijvend structuurbegrippen en historische begrippen toepassen
Overig	• Leerlingen moeten geactiveerd worden. • Er zit een spelelement in

Daarnaast zijn ook taaldoelen gevormd die gekoppeld zijn aan de vakinhoudelijke vaardigheden die leerlingen moeten opdoen. Het vormen van taaldoelen is één van de criteria die hierboven is opgesomd. De taaldoelen hebben verwantschap met de vakspecifieke vaardigheden, zoals het historisch redeneren, die leerlingen voor het vak Geschiedenis moeten opdoen. Dit komt doordat het historisch redeneren het uiteindelijke doel is van deze opdracht, maar leerlingen tegelijkertijd taalgericht daarnaartoe werken.

Taaldoelen	• Leerlingen kunnen een goede argumentatieve historische bewijzen formuleren door middel van bronnen te beoordelen.
-------------------	---

	• Leerlingen kunnen begrijpen de vaktaal, zoals historische begrippen en structuurbegrippen, en kunnen deze zowel mondeling als schriftelijk toepassen. • Leerlingen kunnen de historische context schetsen zowel mondeling als schriftelijk. • Leerlingen herkennen historische vragen.
--	--

HANDLEIDING Praktische opdracht algemeen

Deze opdracht is ingedeeld in drie delen.

- 1) Het eerste deel is vooral gericht op het creëren van context en het stimuleren van interactie tussen leerlingen. Dit doen ze middels een spelelement, waarbij leerlingen tegelijkertijd interactie hebben en leren over de laatmiddeleeuwse context van Utrecht. Dit deel heeft de vorm van een variatie op het mysterie/cluedo-spel.
- 2) Het tweede deel van deze opdracht geeft meer ruimte voor zelfstandig oefenen op historische- en schrijfvaardigheden, kennis in het eerste deel wordt toegepast en gereflecteerd in het tweede deel.
- 3) Het derde en het laatste deel bestaat uit een nabespreking en reflectie.
⇒ *De lessen bestaan uit klassieke 50 minuten lessen. Aangeraden wordt om in de eerste les (de mysterie) uit te voeren in een blokkuur, en per onderdeel ongeveer twee lessen uit te trekken.*

De eerste twee lessen bestaan uit een mysterie die ze moeten oplossen, waarbij ze informatie verzamelen om een grotere aanklacht te kunnen schrijven over de moord op Beernt Proys. Daarna worden er twee lessen aandacht besteedt aan schrijfdidactiek en moeten leerlingen zelfstandig producten maken. In de laatste lessen krijgen leerlingen feedback en worden de producten door leerlingen zelf en groepsleden geëvalueerd en gereviseerd.

De uitwerking per les volgt later hieronder.

In de eerste les vormen de leerlingen groepjes. De groepsleden krijgen ook elk een functie.

De groepjes zien er als volgt uit:

- Drie leerlingen per groepje (die kunnen vooraf worden gevormd)
- Per groepje bestaan drie verschillende rollen:
 - Aanklager
De leerlingen met deze rol zorgen ervoor dat ze aan het eind van elke ronde bewijzen hebben voor: de locatie van de moord, de moordenaar (inclusief motief) en moordwapen. Zij zorgen ervoor dat het bewijs wordt verzameld en de bronnen die bewijs aantonen worden bewaard.
 - Controleur
De controleur heeft de taak om de aanklager en de woordvoerder te controleren. De controleur zorgt ervoor dat er niet te snel conclusies worden getrokken en bekijkt het bewijs zorgvuldig.
 - Instructeur/woordvoerder
De instructeur heeft de taak om de groep instructies te geven en te leiden.

Door leerlingen verschillende rollen te geven voorkom je dat bepaalde groepsleden weinig werk verrichten door iedereen een bepaalde verantwoordelijkheid te geven. Daarnaast wordt er ook tussentijdse evaluatie/controle ingebouwd door een controleur toe te voegen aan de groep. Ook zorgt een woordvoerder/instructeur voor een goede taakverdeling en dwingt leerlingen om in groepjes tot consensus te komen.

Het is te overwegen om deze rollen achterwege te laten. De opdracht kan ook zonder deze rollen uitgevoerd worden.

HANDLEIDING DEEL 1 (MYSTERIE – BLOKUUR)

De leerlingen moeten in groepjes van drie een moord oplossen op de burgemeester van Utrecht Beernt Proys die is vermoord in de Late Middeleeuwen. De hoofdvraag in dit deel is:

Wie heeft de moord gepleegd op Beernt Proys?

Wat heb je nodig?

- Mapje per leerling (met lesbrief leerlingen)
- Drie enveloppen (elk voor een ronde) per groep met bronnen
- Per groep één envelop met de hint
- Spiekbriefje (op bureau van docent)
- Powerpoint-opdracht

Voor de opdracht wordt gestart in groepjes is het belangrijk om klassikaal te beginnen. De instructie moet helder zijn en leerlingen moeten zicht krijgen op de leer- en taaldoelen zijn. Ook is het belangrijk om in deze les ook het verloop van de lessen inzichtelijk te maken én waarom elk onderdeel van belang is.

Benadruk dat ze deze ronde en alle historische begrippen nodig hebben voor de loop van de lessen.

De volgende ontwerpcriteria komen in deze les aan bod:

- De context van het ontwerp (Utrecht in de Late Middeleeuwen) sluit genoeg aan bij hun eigen context/leefwereld.
- Leerlingen kunnen de context Utrecht in de Middeleeuwen plaatsen in tijdvak 5.
- Voorkennis wordt geactiveerd en er wordt rekening gehouden met verschillende beginsituaties van leerlingen.
- Het ontwerp moet interactie en discussie faciliteren.
- Leerlingen kunnen spreken over vak-inhoud en vakinhoudelijke begrippen.
- Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing).

Start instructie (15 min)

1. Leerlingen zijn ingedeeld in groepjes van drie.

2. Leg aan leerlingen uit wat er de komende lessen zal gebeuren. Gebruik daarbij de afbeelding in de Powerpoint en leg nadrukkelijk uit dat elk onderdeel in het proces van belang en waarom dit proces belangrijk is.
Deel hierbij ook alvast de rubric uit en maak leerlingen duidelijk waar ze naartoe werken. Benoem daarbij de taal- en leerdoelen.
3. Geef nu de instructie voor mysterie. Leg eerst de [casus](#) uit en vervolgens hoe de mysterie in elkaar zit.
 - a. Leerlingen krijgen drie rondes: moordlocatie, moordenaar en moordwapen
 - b. Elke ronde meeschrijven om voor de aanklacht alles te hebben.
 - c. Iedereen moet meeschrijven in haar/zijn mapje, maar gezamenlijk antwoorden formuleren.
 - i. Nadruk leggen op historische begrippen opschrijven.
 - d. Rolverdeling duidelijk maken
4. Elk groepje krijgt in totaal drie enveloppen, één envelop met hints (pas bij ronde 3) en elke leerling een mapje. Hierna kan je aan de slag.

Ronde 1: locatie (20-25 min)

5. Elk groepje krijgen envelop 1 met twee locaties, deze moeten ze analyseren met behulp van het formulier.
 - a. Ze gaan tekstsoorten ordenen, die ze in het verloop van de mysterie zullen helpen.
 - b. Historische begrippen opschrijven, die ze nodig hebben voor de kruiswoordpuzzel.

Ronde 2: moordenaar (20-25 min)

6. Elk groepje krijgt de tweede envelop en moet op dezelfde manier de vragen beantwoorden, bewijs verzamelen en begrippen opschrijven.

Ronde 3: moordwapen (20-25 min)

7. Vragen beantwoorden en begrippen opschrijven
8. Kruiswoordpuzzel met als oplossing: moordwapen
9. Geef de leerlingen de hint
 - a. Tijdens de kruiswoordpuzzel krijgen leerlingen een de omschrijving van de woorden in “vaktaal”, zij moeten de vertaalslag kunnen maken van een begrip dat ze in eigen woorden hebben opgeschreven,

Nabespreking (20 min)

Suggesties vragen voor de nabespreking:

- Hoe heb je bewijzen gevonden in je groepje?
- Wat hebben jullie gedaan zodat het goed ging?
- Wat ging minder goed?
- Welke onderdelen zijn belangrijk voor het schrijven van een goede aanklacht?

- Wat zijn jullie antwoorden?

EINDE DEEL 1

HANDLEIDING DEEL 2

In het tweede deel gaan leerlingen de informatie die ze hebben verzameld in de eerste les verwerken. Elke leerling heeft een mapje bijgehouden de eerste les met bewijsstukken. Ze moeten een aanklacht schrijven over wie de moord heeft gepleegd op de burgemeester Beernt Proys. Hoewel het antwoord op deze vraag als een open deur doet aanvoelen na de eerste les, moeten leerlingen vooral letten op *hoe* ze dit bewijzen en verwoorden. De manier van aantonen is immers net zo belangrijk als het speurwerk. Deze les is daarmee gericht op schrijfvaardigheid. Een onderdeel van het schoolvak Geschiedenis waar leerlingen consequent mee geconfronteerd worden.

Ze krijgen taalsteun door de docent op meerdere manier. Ook kan hier gedifferentieerd worden tussen leerlingen. Leerlingen krijgen schrijfkaders, voorbeeldteksten en een duidelijke schrijfinstructie vanuit de docent aan het begin van deze les. In de lessen hiervoor hebben leerlingen al deels aan pre-writing¹⁰⁵ gedaan, waardoor ze al bewijzen, argumenten en historische begrippen hebben geformuleerd.

De volgende ontwerpcriteria komen in deze les aan bod:

- Er worden heldere taaldoelen geformuleerd die leerlingen begrijpen
- Er worden duidelijke voorbeelden gegeven van verwachte taaldoelen.
- Leerlingen krijgen genoeg hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en te stimuleren.
- Leerlingen ontvangen gerichte domein-specifieke schrijfinstructie
- Leerlingen kunnen al schrijvend structuurbegrippen en historische begrippen toepassen

In de taaldoelen komen ook elementen van historisch redeneren voor. Dat is een vakspecifieke vaardigheid die leerlingen moeten aanleren en vergt veel van de taalvaardigheid van leerlingen.

Leerlingen leren in dit onderdeel dat ze een argumentatieve tekst moeten schrijven, maar dat deze ook een historische significantie heeft en dus aan vakspecifieke eisen moet voldoen. Een tekst bij Nederlands is immers anders dan een tekst bij Geschiedenis.

De domein-specifieke instructie hierbij is erg belangrijk en richt zich ook op hetgeen wat een tekst vakspecifiek onderscheid van een reguliere tekst. Bij de instructie is het goed om eerst te modelleren (hardop denkend voor te doen) middels voorbeeldteksten en aan te geven welke elementen van de vakspecifieke taaldoelen terugkomen én wat je daarvoor nodig hebt.

LES 1

¹⁰⁵ pre-writing is het proces dat zich afspeelt vóór het schrijfproces door het verzamelen/generen van ideeën en bewijzen. Dit doen leerlingen door de vragen te beantwoorden per ronde. Naar: [Ontwerpprincipe 3 prewriting.pdf \(expertisecentrum-mm.v.nl\)](#)

*Moddelleren/strategie-instructie (deel 1)*¹⁰⁶

Start klassikaal. Leerlingen krijgen de planning en taal- en leerdoelen te zien van deze les. Daarna volgt een combinatie van een algemene instructie en een domein-specifieke instructie.

Algemene instructie (10 min)

Start met de klassikale vragen:

- Hoe ziet een goede aanklacht eruit?
- Wat voor tekstsoort is een aanklacht? En hoe ziet deze eruit?

Schrijf gezamenlijke antwoorden van leerlingen op het bord. Leerlingen kennen de argumentatieve tekstsoort (betoog) en kunnen waarschijnlijk wat elementen opnoemen.

- Behandel de elementen die een betogende tekst in het algemeen dient te bevatten: pakkende inleiding, stelling, middenstuk met voor- en tegenargumenten en een slot.

Vervolg dan de les met de domein-specifieke instructie.

Domein-specifieke instructie (10 min)

Leerlingen hebben elementen genoemd die horen bij een argumentatieve tekst. Vraag aan leerlingen de volgende vragen:

- Welke elementen horen bij een historische tekst?
- Maar ook wat is een goed historisch argument, wat is een historische context etc. in

De onderscheid hierin is lastig voor leerlingen. Leg met behulp van de schema (die laat zien hoe een historische tekst eruit hoort te zien) hoe deze eruit ziet. Leg het volgende uit: leerlingen moeten de historische context begrijpen en kunnen uitleggen, historische begrippen toepassen, betrouwbaarheid evalueren én op basis daarvan argumenten kunnen geven.

Dan vervolg je de instructie met een voorbeeldtekst.

Voorbeeldteksten behandelen (15-20 min)

Geef leerlingen sterke voorbeelden.

- Zet de leerlingen aan de slag, laat ze in groepjes bepalen wat zij denken dat “goede” teksten of historische formuleringen zijn en laat ze markeren wat ze goed maakt. Tegelijkertijd moeten ze met een rode pen de fouten in een zwakke tekst vinden.

Klassikaal nabespreken (10-15 min)

- Bespreek klassikaal. Gebruik de voorbeelden om aan te duiden wat er goed/slecht aan is. Doe dit hardop denkend, maak het proces daarmee inzichtelijk voor leerlingen.
Laat heel duidelijk zien welke taaldoelen worden behaald in de voorbeeldteksten.
➤ Dit zijn tevens de criteria voor de aanklacht die ze zelf ook gaan schrijven.

¹⁰⁶ Domein-specifieke instructie lijkt op een algemene instructie maar worden er elementen vakspecifiek ingekleurd. Bijvoorbeeld gebruik van bronnen in argumenten en betrouwbaarheid daarvan. [Weergave van Beter schrijven bij geschiedenis; effecten van schrijfinstructie op algemene tekstkwaliteit en historisch redeneren \(lt-tijdschriften.nl\)](#)

(De voorbeeldtekst wordt toegepast in de instructie op de Powerpoint, maar is ook toegankelijk voor leerlingen wanneer ze zelf aan de slag moeten)

LES 2

Deze les gaan de leerlingen de aanklacht zelf schrijven. Voor ze dit doen krijgen ze een korte terugblik op de vorige les én vullen ze een schrijfoefening in, voordat ze zelfstandig aan de slag gaan.

Na de terugblik oefenen leerlingen eerst samen in het maken van een historische formulering gezamenlijk.

Start

- Korte terugblik op de vorige les. Start bijvoorbeeld met een voorbeeldtekst en probeer te herhalen wat hier goed aan was.
-

Oefening (10 min)

Laat leerlingen in de bestaande groepjes gezamenlijk de historische context beschrijven van Beernt Proys met gebruik van een bron, die ze beoordelen.

Zelfstandig schrijven (40 min)

Laat leerlingen zelfstandig schrijven. Leerlingen hebben voorbeeldteksten behandeld en weten wat goede en slechte voorbeelden zijn.

Bied daarbij optioneel ook nogmaals de bronnen bij het schrijven en laat ze de voorbeeldteksten in de buurt houden.

De leerlingen zetten de taken die ze hebben uitgevoerd in de eerste les en de instructie die ze hebben gekregen in les twee zelfstandig om in een product. Ze worden gestimuleerd middels de instructie, voorbeeldteksten en schrijfkaders.

Optioneel: schrijfkaders, deze zijn voor leerlingen beschikbaar bij de docent.

Dit is voor leerlingen die meer moeite hebben met de schrijfo opdracht. Voor hen zijn er optioneel schrijfkaders die ze kunnen gebruiken tijdens de opdracht.

EINDE DEEL 2

HANDLEIDING DEEL 3

In de derde en laatste deel van deze lessenreeks draait het om evalueren. Leerlingen geven feedback aan elkaar en ontvangen feedback over eigen geschreven product. Het is belangrijk dat leerlingen ook feedback van de docent krijgen én dat ze zelf handvatten krijgen om feedback te geven aan elkaar.

Daarmee moeten leerlingen reflecteren op hun eigen producten en krijgen ze de mogelijkheid om eigen product te reviseren door te reflecteren bij een ander en bij zichzelf. De volgende ontwerpcriteria komen hier aan bod:

- Er moet ruimte zijn om te reflecteren op eigen schrijfproces en te reviseren.
- Leerlingen formuleren antwoorden gezamenlijk en kunnen feedback op elkaar geven.

LES 1

Feedback & reflectie

Feedback geven aan elkaar is best lastig. Daarom hebben leerlingen goede voorbeelden nodig en moeten ze leren h oe ze dat kunnen doen.

Start (5 min)

- Geef leerlingen feedback op de producten die ze hebben gemaakt. Maak het heel concreet. Wat kan beter!
Gebruik daarbij de rubric. (voor de les)
- Laat leerlingen de gegeven feedback van de docent doornemen

Instructie feedback geven (10 min)

- Geef iedereen het feedbackformulier + rubric
- Doe z elf voor de klas voor hoe je feedback zou geven (hardopdenkend) bij één van de voorbeeldteksten.
- Doe óók voor hoe het niet moet.

Aan de slag! (20 min)

- Leerlingen geven elkaar feedback a.d.h.v. het feedbackformulier. In elk drietal geven ze elkaars product door.

Nabespreken & reflectie (15 min)

- Geef aan dat iedereen weer eigen product + feedbackformulier moet ontvangen.
- Geef leerlingen tijd om in ieder geval **twee** dingen op te schrijven die ze zouden willen aanpassen   n zichzelf in te schalen in de rubric.
- Bespreek na. Welke feedback hebben leerlingen aan klasgenoten gegeven? En wat zijn dingen die leerlingen willen aanpassen?

LAATSTE LES

Start (5 min)

- Herhaal kort wat er de vorige les is behandeld.
- Geef leerlingen de tijd om in de les nog laatste aanpassingen door te voeren. Laat ze naar de twee punten kijken die ze hebben opgeschreven.

Revisie eigen product (25 min)

Bespreek het volgende:

- Leerlingen lezen hun eigen verbeterpunten opnieuw en proberen het uit te voeren. Ze mogen hierbij samenwerken.

Nabespreken (20 min)

- Laat leerlingen nu zichzelf inschalen in de rubric.
- Wat hebben ze aangepast?
- Hoe hebben ze zichzelf ingeschaald?
- Welke fouten kwamen veel voor?
- Wat ging goed?
- Wat zou de grootste tip zijn die ze kunnen meenemen?

EINDE DEEL 3

BEOORDELING

Om te beoordelen is er een rubric. Als docent is het mogelijk om bepaalde onderdelen een zwaardere weging te geven, zoals bijvoorbeeld evaluatie.

Neem daarin leerlingen mee en leg ook uit waarom bijvoorbeeld onderdelen een extra weging hebben.

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
--	----------	----------	----------	----------

Argumentatie	Ik heb 1 argument gegeven.	Ik heb twee sterke argumenten gegeven, maar zonder een bron te gebruiken.	Ik heb sterke argumenten gegeven met behulp van bronnen.	Ik heb sterke argumenten gegeven, bronnen gebruikt en structuurbegrippen.
Evaluatie	Ik heb een ander feedback gegeven en ontvangen.	Ik heb een ander feedback gegeven en de ontvangen feedback bekeken.	Ik heb een ander feedback gegeven, feedback ontvangen en gereflecteerd op mijn eigen werk.	Ik heb feedback gegeven en ontvangen en mijn eigen werk opnieuw bekeken en aangepast.
Contextualiseren	Ik beschrijf kort de historische context, maar kan geen historische begrippen gebruiken.	Ik beschrijf de historische context op een adequate wijze en gebruik enkele historische begrippen.	Ik beschrijf de historische context met behulp van historische begrippen.	Ik beschrijf de historische context en ik begrijp de historische begrippen en gebruik ze ook.
Brongebruik	Ik gebruik geen historische bronnen.	Ik gebruik één keer een bron, maar heb deze niet beoordeeld op betrouwbaarheid.	Ik gebruik twee keer een bron, maar ik heb deze niet beoordeeld op betrouwbaarheid of representiviteit.	Ik gebruik twee bronnen en heb ze beoordeeld op betrouwbaarheid en representiviteit.
Taal	Ik kan nog niet historische formuleringen en redeneringen maken.	Ik ken historische begrippen, structuurbegrippen en vragen, maar kan ze zelf nog in eigen woorden zetten.	Ik kan historische redeneringen en formuleringen maken in mijn eigen woorden.	Ik kan historische redeneringen en formuleringen maken in mijn eigen woorden i.c.m. de vaktaal.

Lesbrief leerlingen

[Titel van document]

[ONDERTITEL VAN DOCUMENT]

A. (ASKIN)

Wat ga je doen?

Je gaat in je groepje de moord op Beernt Proys oplossen. De Utrechtse burgemeester is in de Late Middeleeuwen vermoord op 21 augustus 1425. De locatie van zijn moord, moordenaar en het moordwapen zijn nog onbekend. Dit ga jij in je groepje oplossen in elk verschillende rondes.

Aan de hand van deze informatie ga je een aanklacht schrijven. Jij ontrafelt samen met je groepje de geheimen rondom zijn moord en verzamelt bewijs. Je hebt hier drie lessen voor. In les 1 verzamel je bewijs, in les 2 vorm je de aanklacht en in les 3 blik je terug.

Je duikt eerst de geschiedenis in van de Late Middeleeuwen en leert wat over de tijd waarin de burgemeester leefde. Je doet dat door de verschillende vragen te beantwoorden. Om de moord te kunnen oplossen én om goede argumenten/bewijzen te verzamelen, moet je vragen beantwoorden en historische begrippen verzamelen. Schrijf gedurende alle rondes in het schema **historische begrippen** die je tegenkomt. Dit zijn begrippen die te maken hebben met historische gebeurtenissen (zoals de Koude Oorlog), verschijnselen (zoals emancipatie), ontwikkelingen (de Verlichting) en personen (Keizer Augustus). Voorbeelden hiervan zijn bijvoorbeeld het *hofstelsel*, *farao*, *democratie*. Een goede aanklacht en sterke argumentatie vorm je door de historische context te begrijpen én historisch bewijsmateriaal te verzamelen.

Deze heb je nodig voor je aanklacht en voor cruciale informatie voor het oplossen van de moord. Eén groepslid mag in totaal één keer elke ronde op het spiekbriefje kijken bij de docent. Zorg dat iedereen in zijn/haar mapje alles op schrijft.

De opdracht is ingedeeld in de volgende drie fasen:

Deel 1 <i>In groepjes van drie de moord oplossen.</i>	• In drie rondes bronnen bestuderen • Vragen beantwoorden • Bewijs verzamelen • Historische begrippen verzamelen ➤ Dit heb je nodig voor deel 2!
Deel 2 <i>Individueel een aanklacht schrijven</i>	• Schrijf-instructie van docent • Voorbeeldteksten bekijken • Zelfstandig een aanklacht schrijven met behulp van taalsteun ➤ Gebruik deel 1!
Deel 3 <i>Nabespreken</i>	• Feedback geven aan elkaar ➤ Houdt het bewijsmateriaal stand? • Reflecteren op eigen werk • Reviseren

Je werkt in groepjes van drie personen. Elk groepslid krijgt een andere functie. Verdeel de functies onderling en zorg ervoor dat de functies uitgeoefend worden. Verdeel de onderstaande functies:

1. Aanklager

De leerlingen met deze rol zorgen ervoor dat ze aan het eind van elke ronde bewijzen hebben voor: de locatie van de moord, de moordenaar (inclusief motief) en moordwapen. Zij zorgen ervoor dat het bewijs wordt verzameld en de bronnen die bewijs aantonen worden bewaard.

2. Controleur

De controleur heeft de taak om de aanklager en de woordvoerder te controleren. De controleur zorgt ervoor dat er niet te snel conclusies worden getrokken en bekijkt het bewijs zorgvuldig.

3. Instructeur/woordvoerder

De instructeur heeft de taak om de groep instructies te geven en te leiden.

Leerdoelen: dit ga je leren de komende lessen.

Context

- Je leert over de Late Middeleeuwen in Utrecht.
- Je leert begrippen en kenmerken van tijdvak 5.

Interactie

- Je leert argumenteren en reflecteren.
- Je leert spreken historische begrippen.

Taalsteun

- Je leert hoe historische formuleringen eruit moeten zien.
- Je krijgt voorbeelden en kaders om zelf dit te doen.

Schrijven

- Je schrijft zelfstandig een historische aanklacht.
- Je kunt feedback geven en reflecteren.

Vragen envelop 1

Je leeft in de 15^e eeuw en je bent een nieuwe inwoner van Utrecht! De stad Utrecht ken je misschien al. Maar er is een boel veranderd en ook een heleboel hetzelfde gebleven.

Het is belangrijk om je eerst te oriënteren op deze stad in de 15^e eeuw. Hoe ziet de tijd eruit waarin je leeft? En hoe ziet de stad eruit in deze tijd? Wie zijn bijvoorbeeld de inwoners?

Je gaat in deze envelop kijken naar bekende of belangrijke locaties. Let daarbij op, wat maakt Utrecht uniek?

Bespreek de antwoorden in je groepje en zorg dat je het samen eens bent. Zorg dat iedereen alles opschrijft. Schrijf elke ronde de historische begrippen op die je tegenkomt (zie pagina 5)

Oriëntatie

1. Waar denk je aan bij Utrecht? En wat weet je al over Utrecht in de Middeleeuwen?

2. Bekijk beide bron 3 en 6 in deze envelop. Wat laten beide afbeeldingen zien? Herken je iets uit deze afbeeldingen? Schrijf op.

Lees nu alle teksten door.

3. Schrijf op welk doel elke tekst heeft. Elke tekstvakje heeft een andere kleur. Dezelfde kleuren zullen terugkomen in de rest van het spel. Zet de bronnen met dezelfde functie bij elkaar. Dit zal je helpen in de rest van het spel.
Neem dit over in het schema.

Probeer nu meer te achterhalen over de moord. Wie was Beernt Proys? En waar en wanneer is hij vermoord? Je leest ook wat over zijn positie in de stad. Was hij een geliefde burgemeester? Of had hij juist vijanden?

4. Welke functies had Beernt Proys? Wat houden deze in?

5. Welke politieke ideeën had Beernt Proys? In welke zin zie je dit terug?

6. Waarom denk je dat Beernt Proys een voorkeur had voor een bisschop?

7. Wat is de locatie van zijn moord? Uit welke zin(en) haal je dat? Schrijf die op en verklaar het antwoord.

In elke ronde kom je verschillende **historische begrippen** tegen in de bronnen. Deze historische begrippen heb je nodig om de moord op te lossen én om een goede aanklacht te kunnen schrijven. Houd ze dus goed bij!

Om historische begrippen goed te begrijpen moet je het eerst in je eigen woorden kunnen uitleggen. Schrijf dus eerst op welk begrip je tegen bent gekomen, schrijf dan de betekenis op in je eigen woorden. Zoek vervolgens samen een hedendaags voorbeeld dat erop lijkt met je groepje.

⇒ Lukt dat niet goed? Dan mag je elke ronde één keer op het spiekbriefje kijken bij de docent.

Historisch begrip	Definitie (in eigen woorden)	Hedendaags voorbeeld
Bisschop	De bisschop is een hoge priester van de Rooms-Katholieke Kerk die ook de baas is van de regio van zijn kerk	Een soort burgemeester maar dan niet van de Kerk.

Schrijf ook op wat de functies van de gekleurde teksten zijn. Elke kleur heeft een bepaalde functie. Dit zal jullie helpen om de teksten beter te kunnen gebruiken met het oplossen van de moord.

Geef ook aan waaraan je dit herkent.

Kleur	Functie	Waar herken je dat aan?

Vragen envelop 2

De bronnen die je nu gaat bekijken gaan over Middeleeuwse locaties, maar ook over de personen die daarbij horen. Zoek in deze ronde naar de potentiële moordenaar.

1. Noem de twee Middeleeuwse locaties die je tegenkomt. Waarvoor werden deze locaties gebruikt?

2. Bestaan dit soort organisaties in de huidige tijd? Noem deze op.

3. Overleg in je groepje. Welke bronnen zijn betrouwbaar volgens jou? En welke niet? Waarom?

4. Welke personen/groepen zijn verdacht? Schrijf op welke personen verdacht zijn, waarom en uit welke bronnen je dat kunt halen.

Vragen envelop 3

1. Lees bron 18 en 19. Welke historische verschijnselen herken je in je eigen tijd?

Lees nu bron 20.

2. Welk feest wordt hier beschreven? Welke groepen deden hieraan mee en welke rol namen zij in? Licht je antwoord toe met een voorbeeld.

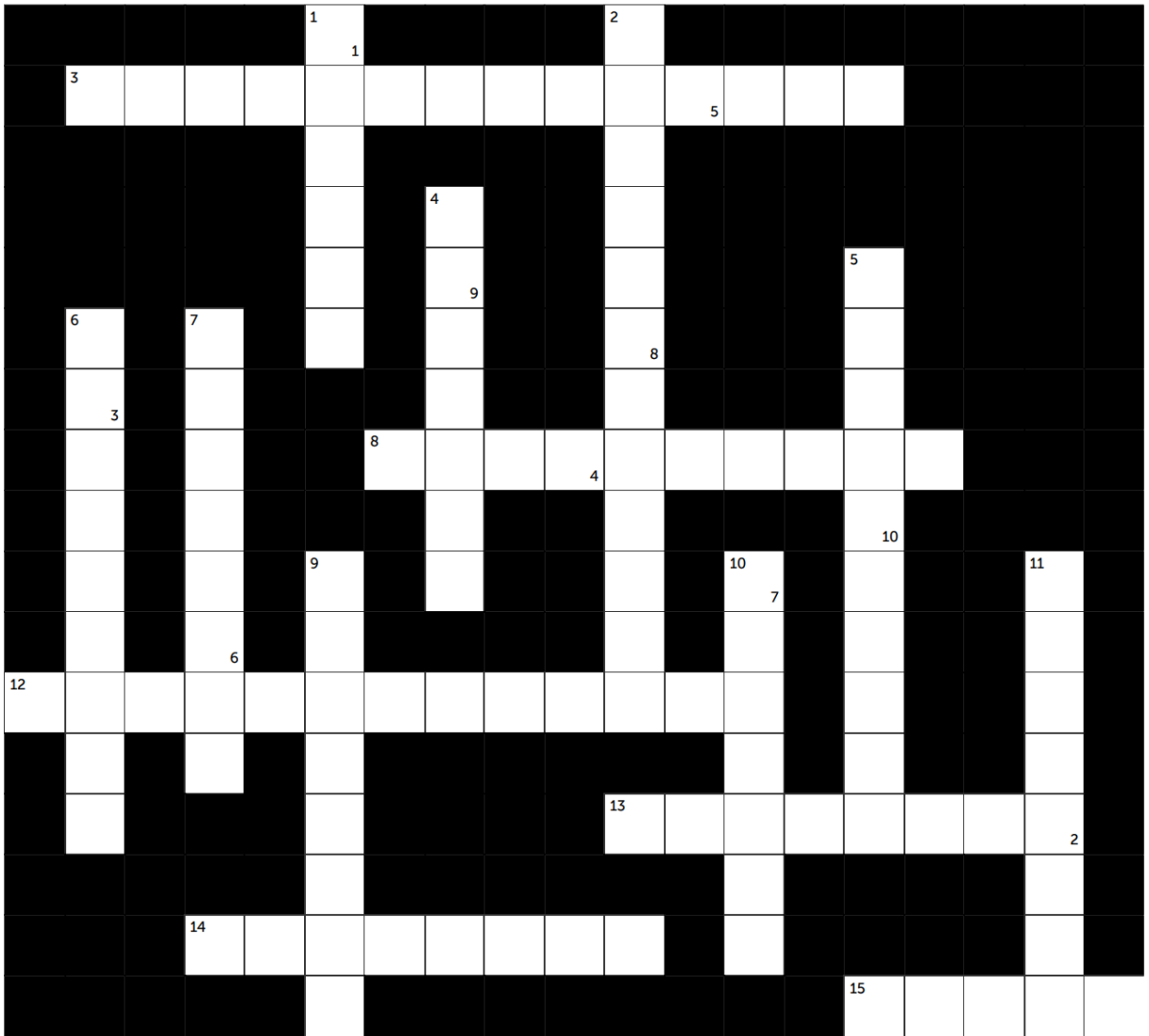
Lees nu bron 21 en 23.

3. Waarom denk je dat tijdens jaarmarkten er sprake was van een 'vrijgeleide'?

Vul je begrippenlijst aan en ga door met de laatste stap. Maak de kruiswoordpuzzel. Als je slaagt, kom je erachter wat het moordwapen is. Schrijf dat antwoord op.

Zet dan je bewijzen onder elkaar in dit schema.

<i>Locatie moord:</i>	<i>Argument:</i>	<i>Dit haal ik uit bron:</i>
<i>Moordenaar:</i>		
<i>Moordwapen:</i>		



HORizontaal

- 3 lui die een ambacht uitoefenen
- 8 werd in vroegeren tijd door Vorsten en veldoversten verleend aan bepaalde personen, die om eene of andere reden een vijandelijk grondgebied betraden.
- 12 stadskasteel van Beernt Proys
- 13 een geestelijke gemeenschap of bestuurscollege. Meestal betreft het een gemeenschap van katholieke of anglicaanse geestelijken.
- 14 een samenstel van gebouwen dat dient tot huisvesting van een groep of gemeenschap van mannen of vrouwen, vaak monniken of monialen genoemd, die zich uit de wereld heeft teruggetrokken om een godsdienstig leven te leiden
- 15 een belangenorganisatie van personen met hetzelfde beroep

VERTICAAL

- 1 een ambtenaar belast met bestuurlijke en gerechtelijke taken en het handhaven van de openbare orde.
- 2 Een gezel die de meesterproef heeft behaald in een bepaalde ambacht.
- 4 iemand die een bedevaart doet.
- 5 in het middeleeuwse Europa bijzondere rechten en privileges die aan een plaats werden toegekend
- 6 Een markt van een paar dagen die in de stad werd gehouden waar handelaren uit allerlei landen kwamen.
- 7 Symbool van Utrecht
- 9 een geestelijke in de hiërarchie van verschillende christelijke kerken, die veelal aan het hoofd staat van een bisdom
- 10 een openbaar bestuurder op plaatselijk niveau.
- 11 Personen die handelsproducten kopen of verkopen om winst te maken.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

EINDOPDRACHT

Je hebt verschillende locaties en personen onderzocht uit Utrecht in 1425. De Laatmiddeleeuwse context laat veel verschillende kanten van Utrecht en haar bewoners zien.

Ook ben je tot de antwoorden gekomen over de moord op Beernt Proys. In dit laatste onderdeel schrijf je een aanklacht.

Hoe werd Beernt Proys vermoord op 24 augustus 1425? En waarom?

Je bent in deze les bezig met de onderstaande taaldoelen.

Taaldoelen	• Leerlingen kunnen een goede argumentatieve historische bewijzen formuleren middels brongebruik. • Leerlingen kunnen historische begrippen en structuurbegrippen gebruiken zowel mondeling als schriftelijk. • Leerlingen kunnen de historische context schetsen zowel mondeling als schriftelijk.
-------------------	---

Onderstaande schema laat zien welke elementen niet alleen een normale argumentatieve tekst moet bevatten, maar ook wat er bij Geschiedenis wordt gevraagd.

Inleiding	- Pakkende inleiding - Introduceer het onderwerp (hoofdzaak) ⇒ Noem globale gegevens van de moord ⇒ Je gaat minstens antwoord geven op de volgende vragen - Wie heeft de moord gepleegd? - Waar? - Met welk moordwapen?	- <i>Historische vraagstelling</i> - neem de vraag over.
Middenstuk	⇒ Argumenten/tegenargumenten <i>Voor je antwoord geeft op deze vragen; schets je eerst de context, hoe zag Utrecht er in de late Middeleeuwen uit?</i> ⇒ <i>Wie is je verdachte?</i> ⇒ <i>Welke motieven had deze persoon/groep?</i> ⇒ <i>Wie vallen er af?</i> ⇒ <i>Geef voor de locatie, moordenaar en moordwapen elk minstens één bewijs (verwijzing naar de bron).</i>	- <i>Historische context</i> - <i>Historische begrippen</i> - <i>Structuurbegrippen</i> - <i>Bronnen gebruiken</i>
Slot	- Samenvatten - Conclusie	- <i>Heb je genoeg bewijs om deze persoon/groep aan te klagen ja/nee?</i>

Schrijfoefening

Voor je zelfstandig aan de slag gaat, doe je een schrijfoefening samen. Deze mag je overnemen in je eigen aanklacht.

Beschrijf de historische context waarin Beernt Proys leefde in Utrecht in 1425. Je schrijft of de context van Utrecht in 1425 of van Beernt Proys en zijn leven.

Een historisch context wilt zeggen dat je een compleet beeld geeft over een aspect van het verleden!

Vragen die je zouden kunnen helpen over Utrecht:

- *Welke beroepen hadden mensen?*
- *Welk geloof hadden mensen?*
- *Hoe zag het bestuur eruit?*

Vragen die je zouden kunnen helpen over Beernt Proys:

- *Welk beroep had Beernt Proys?*
- *Welke rol had hij in de stad?*
- *Welke ideeën had hij?*
- *Wie waren zijn vrienden/vijanden/familie-leden?*

Gebruik een bron die je kan helpen én de historische begrippen die je hebt opgeschreven in deel 1.

⇒ Maak het niet te lang! Zorg voor ongeveer vijf regels.

Ga nu zelf aan de slag!

Maak tijdens het schrijven gebruik van de bronnen en historische begrippen. Bekijk eventueel de rubric, de voorbeeldteksten, het schema op pagina twaalf en de gemaakte schrijfoefening.

⇒ Je aanklacht moet minstens aan de volgende eisen voldoen:

Je beschrijft de historische context (de situatie waarin/omgeving waarin Beernt leefde)

- ❖ Het moet minimaal **vijf historische begrippen** bevatten
- ❖ Minimaal één keer een **structuurbegrip** (oorzaak, gevolg, continuïteit of verandering)

Je geeft argumenten als aanklager van de zaak

- ❖ Je gebruikt minimaal één bron als bewijs (leg ook uit waarom dit een goede bron is)
- ❖ Beoordeel het volgende:
 - Schrijf op wie wél de moord heeft gepleegd
 - Met welk motief?
 - Waar?
 - Wanneer?
 - Beoordeel ook de verdachten die volgens jou het níet kunnen zijn!
- ❖ Lengte is ongeveer 1 A4'tje

LET OP! Er bestaan schrijfkaders en neem voorbeeld aan de instructie/voorbeelden die je hebt gekregen. Gebruik van een schrijfkader is optioneel, maar ze kunnen je wel hulp bieden.

VOORBEELDTEKSTEN

Hier vind je voorbeelden voor de onderdelen die ook terug moeten komen in je aanklacht. Kijk goed naar de voorbeelden.

Je vindt hier voorbeelden voor:

- Historische vragen
- Inleiding
- Historische context
- Historisch argument (met brongebruik)
- Conclusie

Voorbeelden historische vragen

Er zijn vier soorten **historische vragen** die dienen om het verleden te onderzoeken.

1. *Beschrijvend: Hoe werd de moord gepleegd op de kroonprins van Servië Franz Ferdinand in 1919?*
2. *Vergelijkend: Welke verschillen bestaan er tussen keizer Augustus en Karel de Grote?*
3. ***Verklarend: Waarom werd Willem van Oranje vermoord op 10 juli 1584?***
4. *Waarderend: Slaagden de Jacobijnen in het vergroten van de macht van het volk in Frankrijk?*

In de voorbeeldfragmenten wordt de derde voorbeeldvraag gekozen en aangetoond hoe tekstfragmenten eruit kunnen zien.

Voorbeeld inleiding

- Schrijf eerst een inleiding (maak hem pakkend)
- Je legt in je inleiding uit wat je onderwerp is (wie, wat, waar, wanneer en hoe)
- Je introduceert je vraag

Voorbeeldtekst 1 inleiding:

Willem van Oranje wordt gezien als de ‘vader des Nederland’. Het toonbeeld van de Nederlandse identiteit. Een man die opstond voor het volk en zijn idealen. Op 10 juli 1584 werd hij op brute wijze vermoord. Balthasar Gerards schoot hem neer in het Prinsenhof in Delft. De kogelafdrukken die zijn moord heeft achtergelaten zijn nog altijd te zien. Maar waarom werd Willem van Oranje eigenlijk vermoord op 10 juli 1584?

Voorbeeld middenstuk (historische context en argumentatie)

Voorbeeld middenstuk:

- Schets de context van deze tijd (wat ging er vooraf, naderhand, plek en tijd)
- Geef minimaal 2 bewijzen/argumenten aan de hand van bronnen
- Gebruik historische begrippen en structuurbegrippen

Structuurbegrippen: oorzaken, gevolg, continuïteit, verandering

Voorbeeldtekst 2 Historische context:

De 16^e eeuw was een rumoerige tijd voor Nederland. De Nederlandse Opstand speelde zich in deze tijd af. De Spaanse vorst (eerst Karel V en later Filips II) kreeg door Nederlandse regenten veel kritiek. Het protestantisme leefde in deze tijd in de

Nederlanden en de Spanjaarden tolereerden dit niet. In het Smeekschrift der Edelen vragen regenten daarom godsdienstige verdraagzaamheid. Margaretha van Parma stemt in. Als gevolg hiervan keren veel calvinisten terug, waarna de Beeldenstorm ontstaat. De Opstand verandert in een oorlog en Filips II stuurt hertog van Alva naar de Nederlanden. Hier komt Willem van Oranje in beeld als militaire opperbevelhebber van de Nederlanden. Onder leiding van de Willem van Oranje en de ‘watergeuzen’, slagen ze erin om een aantal steden te veroveren. Hierin komt de rol van Willem van Oranje terug in de Nederlandse Opstand.

Voorbeeldtekst 3 Argumentatie met bron:

Willem van Oranje had een actieve rol in de Nederlandse Opstand en was militair opperbevelhebber van het leger van de opstandelijke gewesten. Als gevolg van zijn actieve rol in het dwarsbomen van de Spanjaarden, verklaarde Filips II Willem van Oranje vogelvrij. Dat betekent dat degene die hem zou vermoorden niet vervolgd zou worden en zelfs een beloning zou ontvangen. Daarnaast verspreidde Filips II het *Banedit*, een document dat hij liet verspreiden waarin hij Willem van Oranje omschreef als een bedrieger, verrader en een hypocriet.

Dat zie je onder andere terug in het volgende fragment. *“Willem van Oranje heeft telkens wanneer wij ons probeerden te verzoenen met onze onderdanen nieuwe listen en smoezen bedacht om dat te voorkomen, zodat de hele zaak nu wanhopig lijkt en de oplossing ver te zoeken is [...]”*

Hierin beeldt hij Willem van Oranje af een listig persoon. Ook laat hij zich hier beter uit de verf komen door aan te geven dat juist Filips II pogingen tot verzoening deed. Dit laat de slechte verhouding tussen Filips II en Willem van Oranje zien en toont aan hoe Filips II het volk probeerde op te jatten tegen Willem van Oranje.

Voorbeeld slot

Voorbeeldtekst 4 slot:

- Herhaal je vraagstelling
- Korte samenvatting
- Conclusie/antwoord

Op de vraag *Waarom werd Willem van Oranje vermoord?* Kunnen we nu een antwoord geven. Als we naar de context kijken van de 16^e eeuw en de rol van Willem van Oranje, zien we de breuk met de Spaanse vorst en zijn actieve deelname aan de opstand hem een doelwit maakten. Filips II verklaarde hem om deze reden vogelvrij en verspreidde de *Banedit*. Gevolg hiervan was dat de katholieke Balthasar Gerads een moordaanslag op hem plande en op 15 juli 1584 hem vermoordde met een pistool.

Hulpmiddelen en schrijfkaders

De moord op Beernt Proys vond plaats op _____, te Utrecht. In deze aanklacht zal ik naar aanleiding van een grondig onderzoek de moordlocatie, moordenaar(s) en moordwapen toelichten. Ik zal dit doen aan de hand van bewijzen die ik heb verzameld.

Begin je aanklacht als volgt:

Maak een bewijs als volgt:

Uit	bron	A	kunnen	we	constateren	dat
_____ , dat bewijst het volgende,						
_____ . Concluderend						
zouden we dus kunnen stellen dat _____ .						

Hoe beoordeel je een bron, zet dan de volgende stappen.

1. Wie is de maker? Wanneer is deze gemaakt?
2. Met welk doel is de bron gemaakt?
3. Beoordeel de betrouwbaarheid: Is er een reden om te twijfelen aan de betrouwbaarheid?
4. Is de informatie representatief voor de groep of tijd?

Historische begrippen: een historisch begrip is de vaktaal die we gebruiken om over het verleden te spreken.

Structuurbegrippen: gaan over oorzaak, gevolg, continuïteit en verandering en over de manier waarop we geschiedenis onderzoeken.

Feedbackformulier

Naam:

Aan wie geef je feedback?:

Stap 1: Lees de tekst van de ander. Markeer of onderstreep elk historische begrip, structuurbegrip, bronverwijzing die je tegenkomt.

Stap 2: Onderstreep of markeer nu de argumenten die je tegen bent gekomen in de tekst.

Stap 3: Check nu of alle eisen zijn voldaan. Is de opdracht volledig?

☐ Ja ☐ Nee

Nee ingevuld? Schrijf hieronder welk onderdeel er nog mist.

Stap 4: Vul bij elk onderdeel in op welk niveau je klasgenoot zit volgens jou. Daarna geef je per onderdeel een uitleg én leg je uit wat nodig is om een niveau omhoog te komen volgens jou. Vul bij elk onderdeel minimaal 1 tot 2 regels.

Wees zo duidelijk en concreet mogelijk!

- ***Argumentatie***

- ***Contextualiseren***

- **Brongebruik**

- **Taal**

Laatste stap. Stap 5: Vind je de aanklacht van je medeleerling overtuigend? Licht je antwoord toe.

Geef nu het feedbackformulier terug aan je medeleerling.

Kijk naar de feedback die je hebt ontvangen van je klasgenoot.

Vraag 1: *Welke adviezen van je klasgenoot kun je toepassen?*

Vraag 2: *Wat heb je in het product van je klasgenoot gezien wat jij goed vond?*

Vraag 3: *Noem **twee** dingen op die je de volgende les wilt verbeteren aan jouw aanklacht.*

Rubric

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Argumentatie	Ik heb 1 argument gegeven.	Ik heb twee sterke argumenten gegeven, maar zonder een bron te gebruiken.	Ik heb sterke argumenten gegeven met behulp van bronnen.	Ik heb sterke argumenten gegeven, bronnen gebruikt en structuurbegrippen.
Evaluatie	Ik heb een ander feedback gegeven en ontvangen.	Ik heb een ander feedback gegeven en de ontvangen feedback bekeken.	Ik heb een ander feedback gegeven, feedback ontvangen en gereflecteerd op mijn eigen werk.	Ik heb feedback gegeven en ontvangen en mijn eigen werk opnieuw bekeken en aangepast.
Contextualiseren	Ik beschrijf kort de historische context, maar kan geen historische begrippen gebruiken.	Ik beschrijf de historische context op een adequate wijze en gebruik enkele historische begrippen.	Ik beschrijf de historische context met behulp van historische begrippen.	Ik beschrijf de historische context en ik begrijp de historische begrippen en gebruik ze ook.
Brongebruik	Ik gebruik geen historische bronnen.	Ik gebruik één keer een bron, maar heb deze niet beoordeeld op betrouwbaarheid.	Ik gebruik twee keer een bron, maar ik heb deze niet beoordeeld op betrouwbaarheid of representiviteit.	Ik gebruik twee bronnen en heb ze beoordeeld op betrouwbaarheid en representiviteit.
Taal	Ik kan nog niet historische formuleringen en redeneringen maken.	Ik ken historische begrippen, structuurbegrippen en vragen, maar kan ze zelf nog in eigen woorden zetten.	Ik kan historische redeneringen en formuleringen maken in mijn eigen woorden.	Ik kan historische redeneringen en formuleringen maken in mijn eigen woorden i.c.m. de vaktaal.

Taaldoelen	• Leerlingen kunnen een goede argumentatieve historische bewijzen formuleren middels brongebruik. • Leerlingen kunnen begrijpen historische begrippen en structuurbegrippen gebruiken zowel mondeling als schriftelijk. • Leerlingen kunnen de historische context schetsen zowel mondeling als schriftelijk. • Leerlingen kunnen zelf een historische vraag formuleren.
-------------------	---

Nabespreking met Tim Feliks na afloop observatie alle lessen (23 mei 2022)

Naar aanleiding van de observatie van de vier lessen is op 23 mei 2022 nabesproken met Tim Feliks.

Zijn suggesties/opmerkingen bestonden uit het volgende drie elementen.

- 1) Leerlingen wisten ook niet hoe het hele proces eruit zag. Opdracht steekt heel goed in elkaar en bouwt op elkaar voort, maar leerlingen zien dit niet helemaal. Een suggestie is daarom om het gehele proces heel duidelijk te maken aan leerlingen van tevoren, zodat leerlingen ook begrijpen dat élk onderdeel noodzakelijk is en ertoe doet.
 - Maak het leerproces écht inzichtelijk, geef ook de rubric van tevoren aan leerlingen, zodat zij weten waar ze precies naartoe moeten werken. Nu werden doelen per les benoemd.
- 2) Het evaluatieproces heeft baat bij meer tijd. Nu hadden leerlingen weinig tijd voor revisie en het voorzien van feedback aan elkaar. Ook de nabespreking werd daardoor kort gehouden, maar meer tijd voor deze elementen zal ook meer opbrengst leveren.
- 3) In het kader van het evaluatieproces, geef leerlingen niet alleen handvatten bij het maken van formuleringen en schrijfopdrachten, maar ook bij de revisie. Nu kregen leerlingen een feedbackformulier, waar kort op werd geantwoord. Ook bij de revisie wisten heel veel leerlingen niet hóe ze moesten reviseren. Bied daar ook voor leerlingen handvatten van hoe zij dat precies moeten aanpakken.

Daarnaast gaf Tim Feliks ook aan dat de opdracht heel goed in elkaar steekt en alle doelen weet te behalen, doordat het heel erg in elkaar doorloopt. Leerlingen moeten eerst dingen ordenen, vervolgens in schema's zetten, krijgen voorbeelden en moeten vervolgens zelf formuleren. Daar zit de kracht van dit ontwerp.

Praktische zaken zoals tijdkort is jammer, maar ook op te lossen.

Evaluatie n.a.v. uitvoering ontwerp 2 met Jorrit Has (25 mei 2022)

Naar aanleiding van de uitvoering heb ik met Jorrit Has nog geëvalueerd over de opvallende resultaten. Ik zal puntsgewijs samenvatten wat zijn suggesties waren per onderdeel.

- 1) Het feit dat er tijd te kort kwam, komt voort uit het feit dat er wel heel veel van leerlingen wordt gevraagd. Dat is niet erg en leerlingen mogen ook uitgedaagd worden hierin. Daar mag je ook meer de tijd voor nemen.
- 2) Na bespreking van de constatering dat sommige leerlingen die bij de eerste onderdelen al niet goed meededen, later ook niet mee konden komen, vindt Jorrit Has dat dat ik daar niet te zwaar aan moet wegen. Hij zegt alle randvoorwaarden (klassenmanagement, leerling-docent relatie, zelfs het uur waarin ze les hebben of de stemming van leerlingen) al deze dingen in orde moeten zijn voor je ervoor kan zorgen dat misschien 90% van de klas vanaf moment 1 meedoet en blijft meedoen.
 - a. Na de vraag wat je buiten deze “randvoorwaarden”, waar je niet altijd wat aan kan veranderen, wél kan doen als docent noemt hij het volgende. Zijn suggestie is de noodzaak en de urgentie nóg groter maken dan het is. Het feit dat het een proces-gericht ontwerp is neemt dit deels weg, urgentie kan daardoor afzwakken. Neem élk onderdeel van zo een ontwerp (mysterie, schrijfpdracht, evaluatie, revisie) mee in de weging en geef de “zwaardere” onderdelen een zwaardere weging. Zo kan bijvoorbeeld een onderdeel als een schrijfpdracht, waar leerlingen minder motivatie voor kunnen hebben , met een zwaardere weging ervoor zorgen dat ze tóch meer van zichzelf geven.
- 3) Na een constatering dat toch wel heel veel leerlingen de schrijfkaders hadden overgenomen doet hij de suggestie, om ze eerst met zo een kader te laten oefenen én daarna pas zelf te schrijven. Dus eerst “good practice” voor leerlingen zelf die stap maken.
- 4) Nog een tip die hij geeft is het bieden van keuzevrijheid voor leerlingen. Hij zegt dat bijvoorbeeld een variatie op deze opdracht (2 andere soorten) in combinatie met deze voor leerlingen meer motivatie kan geven.

- 5) Hij zegt heel expliciet dat de schrijfopdracht juist wel een individueel onderdeel moet blijven.
- 6) Bij het uiteenzetten van de laatste les, vindt hij dat bij de evaluatie veel meer tijd besteed kon worden. Ook vindt hij dat er veel is opgestapeld en leerlingen verschillende dingen moesten doen (stukje schrijven, feedback, revisie).
 - A) Hij geeft als tip betere intermezzo's toepassen en beter sturen op de juiste momenten tussendoor bij het evaluatie onderdeel. Als suggestie geeft hij de tip om er bijvoorbeeld een carrousel van te maken, en zelf op één punt te staan.
 - B) Neem meerdere lessen de tijd en geef bij het abstracte feedbackonderdeel meer kaders, ook bij de revisie. Meer handen en voeten geven aan dit onderdeel.
 - C) Revisie hoort bij vwo, maar probeer het wel met ze. Ze mogen uitgedaagd worden.

Evaluatie n.a.v. uitvoering ontwerp 2 met Jannie Pothof (24 mei 2022)

Met Jannie Pothof op 24 mei gebeld over resultaten n.a.v. uitvoering ontwerp.

- 1) Op het feit dat ik tijd te kort kwam, zei Jannie dat ze dat niet gek vond. Ze vindt dat de opdracht veel vraagt van leerlingen en dat de opdracht misschien wel een betere aansluiting zou hebben op het VWO. Voor een HAVO-klas raadt ze aan om ofwel meer tijd te nemen en meer tijd in te bouwen voor begeleiding dan nu al is, ofwel de opdracht in te korten door bijvoorbeeld minder bronnen te gebruiken.
 - a) Daarop voortbordurend noemt ze nog het feit dat sommige elementen van de opdrachten voor havisten nieuw zouden zijn, zoals het element met bronnen werken. Ze vindt dat havisten weinig in de onderbouw een nadruk krijgen op brongebruik en bronkritiek, dus dat dit soort onderdelen nog wel eens nieuw voor ze zouden kunnen zijn. Ze zegt dat bijvoorbeeld in een werkboek bij de havo bronnen wel worden gebruikt, maar met minder uitdagende vragen, terwijl bij het VWO leerlingen beter en meer naar bronnen moeten kijken. Vooral bronkritiek is een onderdeel van het VWO volgens haar. Daar zouden leerlingen meer aan de hand genomen kunnen worden, omdat er in de onderbouw minder/niets wordt gedaan volgens haar hieraan.

- 2) Bij het gegeven dat niet iedereen die in stap 1 een goed meedeed de schrijfpdracht goed wist te voltooien gaf ze als suggestie om ook in dit onderdeel hen samen te laten werken. Dit zou als gevolg hebben dat leerlingen die in de eerste stappen bijvoorbeeld wat hebben gemist, alsnog mee kunnen komen door hun medeleerlingen en de verantwoordelijk om als groep toch wat te presenteren. Als voorbeeld gaf ze een werkvorm waarbij het de vorm aannam van een toneelstukje en elke leerling een onderdeel moest schrijven én het goed moest aansluiten op elkaar.
- a. Daarop aanvullend is ze als docent van mening dat havisten meer van samenwerken zouden houden en dit element het niet alleen spannender maakt, maar ook dus ook activerend.
 - b. Ook gaf ze als suggestie om ook bij het schrijf-onderdeel rollen toe verdelen bij samenwerking onder de leerlingen, zodat elke individuele leerling een rol kreeg waar hij/zij verantwoordelijk voor is. Deze rollen moeten wel te controleren zijn.
- 3) Bij de nabespreking omtrent de evaluatie, is Jannie hier ook van mening dat dit onderdeel veel van havisten vraagt. Evaluatie met behulp van een formulier kan inderdaad helpen om elkaar tips te geven en naar je eigen werk te kijken, maar revisie is wat haar betreft een onderdeel wat hoort op het VWO.

Lesbrief ontwerp 2



Leerling
Klas

Wat ga je doen?

Je gaat in je groepje de moord op Beernt Proys oplossen. De Utrechtse burgemeester is in de Late Middeleeuwen vermoord op 21 augustus 1425. De locatie van zijn moord, moordenaar en het moordwapen zijn nog onbekend. Dit ga jij in je groepje oplossen in elk verschillende rondes.

Aan de hand van deze informatie ga je een aanklacht schrijven. Jij ontrafelt samen met je groepje de geheimen rondom zijn moord en verzamelt bewijs. Je hebt hier drie lessen voor. In les 1 verzamel je bewijs, in les 2 vorm je de aanklacht en in les 3 blik je terug.

Je duikt eerst de geschiedenis in van de Late Middeleeuwen en leert wat over de tijd waarin de burgemeester leefde. Je doet dat door de verschillende vragen te beantwoorden. Om de moord te kunnen oplossen én om goede argumenten/bewijzen te verzamelen, moet je vragen beantwoorden en historische begrippen verzamelen. Schrijf gedurende alle rondes in het schema **historische begrippen** die je tegenkomt. Dit zijn begrippen die te maken hebben met historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen. Voorbeelden hiervan zijn bijvoorbeeld het *hofstelsel*, *farao*, *democratie*. Een goede aanklacht en sterke argumentatie vorm je door de historische context te begrijpen én historisch bewijsmateriaal te verzamelen.

Deze heb je nodig voor je aanklacht en voor cruciale informatie voor het oplossen van de moord. Eén groepslid mag in totaal één keer gedurende alle rondes op het spiekbriefje kijken bij de docent. Zorg dat iedereen in zijn/haar mapje alles op schrijft.

De opdracht is ingedeeld in de volgende drie fasen:

Fase 1 <i>In groepjes van drie de moord oplossen.</i>	• In drie rondes bronnen bestuderen • Vragen beantwoorden • Bewijs verzamelen • Historische begrippen verzamelen
Fase 2 <i>Individueel een aanklacht schrijven</i>	• Schrijf-instructie van docent • Voorbeeldteksten bekijken • Zelfstandig een aanklacht schrijven met behulp van taalsteun
Fase 3 <i>Nabespreken</i>	• Feedback geven aan elkaar ➤ Houdt het bewijsmateriaal stand? • Reflecteren op eigen werk • Reviseren

Je werkt in groepjes van drie personen. Elk groepslid krijgt een andere functie. Verdeel de functies onderling en zorg ervoor dat de functies uitgeoefend worden. Verdeel de onderstaande functies:

4. Aanklager

De leerlingen met deze rol zorgen ervoor dat ze aan het eind van elke ronde bewijzen hebben voor: de locatie van de moord, de moordenaar (inclusief motief) en moordwapen. Zij zorgen ervoor dat het bewijs wordt verzameld en de bronnen die bewijs aantonen worden bewaard.

5. Controleur

De controleur heeft de taak om de aanklager en de woordvoerder te controleren. De controleur zorgt ervoor dat er niet te snel conclusies worden getrokken en bekijkt het bewijs zorgvuldig.

6. Instructeur/woordvoerder

De instructeur heeft de taak om de groep instructies te geven en te leiden.

Leerdoelen: dit ga je leren de komende lessen.

Context

- Je leert over de Late Middeleeuwen in Utrecht.
- Je leert begrippen en kenmerken van tijdvak 5.

Interactie

- Je leert argumenteren en reflecteren.
- Je leert spreken historische begrippen.

Taalsteun

- Je leert hoe historische formuleringen eruit moeten zien.
- Je krijgt voorbeelden en kaders om zelf dit te doen.

Schrijven

- Je schrijft zelfstandig een historische aanklacht.
- Je kunt feedback geven en reflecteren.

Vragen envelop 1

Je leeft in de 15^e eeuw en je bent een nieuwe inwoner van Utrecht! De stad Utrecht ken je misschien al. Maar er is een boel veranderd en ook een heleboel hetzelfde gebleven.

Het is belangrijk om je eerst te oriënteren op deze stad in de 15^e eeuw. Hoe ziet de tijd eruit waarin je leeft? En hoe ziet de stad eruit in deze tijd? Wie zijn bijvoorbeeld de inwoners? Je gaat in deze envelop kijken naar bekende of belangrijke locaties. Let daarbij op, wat maakt Utrecht uniek?

Bespreek de antwoorden in je groepje en zorg dat je het samen eens bent. Zorg dat iedereen alles opschrijft. Schrijf elke ronde de historische begrippen op die je tegenkomt (zie pagina 5)

Oriëntatie

8. Waar denk je aan bij Utrecht? En wat weet je al over Utrecht in de Middeleeuwen?

9. Bekijk beide bron 3 en 6 in deze envelop. Wat laten beide afbeeldingen zien? Herken je iets uit deze afbeeldingen? Schrijf op.

Lees nu alle teksten door.

10. Schrijf op welk doel elke tekst heeft. Elke tekstvakje heeft een andere kleur. Dezelfde kleuren zullen terugkomen in de rest van het spel. Zet de bronnen met dezelfde functie bij elkaar. Dit zal je helpen in de rest van het spel.
Neem dit over in het schema.

Probeer nu meer te achterhalen over de moord. Wie was Beernt Proys? En waar en wanneer is hij vermoord? Je leest ook wat over zijn positie in de stad. Was hij een geliefde burgemeester? Of had hij juist vijanden?

11. Welke functies had Beernt Proys? Wat houden deze in?

12. Welke politieke ideeën had Beernt Proys? In welke zin zie je dit terug?

13. Waarom denk je dat Beernt Proys een voorkeur had voor een bisschop?

14. Wat is de locatie van zijn moord? Uit welke zin(en) haal je dat? Schrijf die op en verklaar het antwoord.

In elke ronde kom je verschillende historische begrippen tegen in de bronnen. Deze historische begrippen heb je nodig om de moord op te lossen én om een goede aanklacht te kunnen schrijven.

Om historische begrippen goed te begrijpen moet je het eerst in je eigen woorden kunnen uitleggen. Schrijf dus eerst op welk begrip je tegen bent gekomen, schrijf dan de betekenis op in je eigen woorden. Zoek vervolgens samen een hedendaags voorbeeld dat erop lijkt met je groepje.

Kom je er écht niet uit. Dan mag één van je groepsgenoten op het spiekbriefje kijken bij de docent.

Historisch begrip	Definitie (in eigen woorden)	Hedendaags voorbeeld

Schrijf ook op wat de functies van de gekleurde teksten zijn. Elke kleur heeft een bepaalde functie. Dit zal jullie helpen om de teksten beter te kunnen gebruiken met het oplossen van de moord.

Geef ook aan waaraan je dit herkent.

Kleur	Functie	Waar herken je dat aan?

Vragen envelop 2

De bronnen die je nu gaat bekijken gaan over Middeleeuwse locaties, maar ook over de personen die daarbij horen. Zoek in deze ronde naar de potentiële moordenaar.

5. Noem de twee Middeleeuwse locaties die je tegenkomt. Waarvoor werden deze locaties gebruikt?

6. Bestaan dit soort organisaties in de huidige tijd? Noem deze op.

7. Overleg in je groepje. Welke bronnen zijn betrouwbaar volgens jou? En welke niet? Waarom?

8. Welke personen/groepen zijn verdacht? Schrijf op welke personen verdacht zijn, waarom en uit welke bronnen je dat kunt halen.

Vragen envelop 3

4. Lees bron 18 en 19. Welke historische verschijnselen herken je in je eigen tijd?

Lees nu bron 20.

5. Welk feest wordt hier beschreven? Welke groepen deden hieraan mee en welke rol namen zij in? Licht je antwoord toe met een voorbeeld.

Lees nu bron 21 en 23.

6. Waarom denk je dat tijdens jaarmarkten er sprake was van een 'vrijgeleide'?

Vul je begrippenlijst aan en ga door met de laatste stap. Maak de kruiswoordpuzzel. Als je slaagt, kom je erachter wat het moordwapen is. Schrijf dat antwoord op.

Zet dan je bewijzen onder elkaar in dit schema.

<i>Locatie moord:</i>	<i>Argument:</i>	<i>Dit haal ik uit bron:</i>
<i>Moordenaar:</i>		
<i>Moordwapen:</i>		

EINDOPDRACHT

Je hebt verschillende locaties en personen onderzocht uit Utrecht in 1425. De Laatmiddeleeuwse context laat veel verschillende kanten van Utrecht en haar bewoners zien.

Ook ben je tot de antwoorden gekomen over de moord op Beernt Proys. In dit laatste onderdeel schrijf je een aanklacht.

Hoe werd Beernt Proys vermoord op 24 augustus 1425? En waarom?

Je bent in deze les bezig met de onderstaande taaldoelen.

Taaldoelen	• Leerlingen kunnen een goede argumentatieve historische bewijzen formuleren middels brongebruik. • Leerlingen kunnen historische begrippen en structuurbegrippen gebruiken zowel mondeling als schriftelijk. • Leerlingen kunnen de historische context schetsen zowel mondeling als schriftelijk.
-------------------	---

Inleiding	- Pakkende inleiding - Introduceer het onderwerp (hoofdzaak) ⇒ Noem globale gegevens van de moord ⇒ Je gaat minstens antwoord geven op de volgende vragen - Wie heeft de moord gepleegd? - Waar? - Met welk moordwapen?	- <i>Historische vraagstelling</i>
Middenstuk	- Argumenten/tegenargumenten	- <i>Historische context</i> - <i>Historische begrippen</i> - <i>Structuurbegrippen</i> - <i>Bronnen gebruiken</i> ⇒ Voor je antwoord geeft op deze vragen; schets je eerst de context, hoe zag Utrecht er in de late Middeleeuwen uit? ⇒ Wie is je verdachte? ⇒ Welke motieven had deze persoon/groep? ⇒ Wie vallen er af? ⇒ Geef voor de locatie, moordenaar en moordwapen elk minstens één bewijs (verwijzing naar de bron).
Slot	- Samenvatten - Conclusie	- Heb je genoeg bewijs om deze persoon/groep aan te klagen ja/nee?

Onderstaande schema laat zien welke elementen niet alleen een normale argumentatieve tekst moet bevatten, maar ook wat er bij Geschiedenis wordt gevraagd.

Je aanklacht moet minstens aan de volgende eisen voldoen:

Je beschrijft de historische context (de situatie waarin/omgeving waarin Beernt leefde)

- ❖ Het moet minimaal **vijf historische begrippen** bevatten
- ❖ Minimaal één keer een **structuurbegrip** (oorzaak, gevolg, continuïteit of verandering)

Je geeft argumenten als aanklager van de zaak

- ❖ Je gebruikt minimaal één bron als bewijs (leg ook uit waarom dit een goede bron is)
- ❖ Beoordeel het volgende:
 - Schrijf op wie wél de moord heeft gepleegd
 - Met welk motief?
 - Waar?
 - Wanneer?
 - Beoordeel ook de verdachten die volgens jou het níet kunnen zijn!
- ❖ Lengte is ongeveer 1 A4'tje

LET OP! Er bestaan schrijfkaders en neem voorbeeld aan de instructie/voorbeelden die je hebt gekregen. Gebruik van een schrijfkader is optioneel, maar ze kunnen je wel hulp bieden.

VOORBEELDTEKST

Er zijn vier soorten **historische vragen** die dienen om het verleden te onderzoeken.

5. *Beschrijvend: Hoe werd de moord gepleegd op de kroonprins van Servië Franz Ferdinand in 1919?*
6. *Vergelijkend: Welke verschillen bestaan er tussen keizer Augustus en Karel de Grote?*
7. ***Verklarend: Waarom werd Willem van Oranje vermoord op 10 juli 1584?***
8. *Waarderend: Slaagden de Jacobijnen in het vergroten van de macht van het volk in Frankrijk?*

In de voorbeeldfragmenten wordt de derde voorbeeldvraag gekozen en aangetoond hoe tekstfragmenten eruit kunnen zien.

Inleiding

- Schrijf eerst een inleiding (maak hem pakkend)
- Je legt in je inleiding uit wat je onderwerp is (wie, wat, waar, wanneer en hoe)
- Je introduceert je vraag

Voorbeeld inleiding:

Willem van Oranje wordt gezien als de ‘vader des Nederland’. Het toonbeeld van de Nederlandse identiteit. Een man die opstond voor het volk en zijn idealen. Op 10 juli 1584 werd hij op brute wijze vermoord. Balthasar Gerards schoot hem neer in het Prinsenhof in Delft. De kogelafdrukken die zijn moord heeft achtergelaten zijn nog altijd te zien. Maar waarom werd Willem van Oranje eigenlijk vermoord op 10 juli 1584?

Middenstuk

Voorbeeld middenstuk:

- Schets de context van deze tijd (wat ging er vooraf, naderhand, plek en tijd)
- Geef minimaal 2 bewijzen/argumenten aan de hand van bronnen
- Gebruik historische begrippen en structuurbegrippen

Structuurbegrippen: oorzaken, gevolg, continuïteit, verandering

Historische context:

De 16^e eeuw was een rumoerige tijd voor Nederland. De Nederlandse Opstand speelde zich in deze tijd af. De Spaanse vorst (eerst Karel V en later Filips II) kreeg door Nederlandse regenten veel kritiek. Het protestantisme leefde in deze tijd in de Nederlanden en de Spanjaarden tolereerden dit niet. In het Smeekschrift der Edelen vragen regenten daarom godsdienstige verdraagzaamheid. Margaretha van Parma stemt in. Als gevolg hiervan keren veel calvinisten terug, waarna de Beeldenstorm ontstaat. De Opstand verandert in een oorlog en Filips II stuurt hertog van Alva naar de Nederlanden. Hier komt Willem van Oranje in beeld als militaire opperbevelhebber van de Nederlanden. Onder leiding van de Willem van Oranje en de ‘watergeuzen’, slagen ze erin om een aantal steden te veroveren. Hierin komt de rol van Willem van Oranje terug in de Nederlandse Opstand.

Argumentatie met bron:

Willem van Oranje had een actieve rol in de Nederlandse Opstand en was militair opperbevelhebber van het leger van de opstandelijke gewesten. Als gevolg van zijn actieve rol in het dwarsbomen van de Spanjaarden, verklaarde Filips II Willem van Oranje vogelvrij. Dat betekent dat degene die hem zou vermoorden niet vervolgd zou worden en zelfs een beloning zou ontvangen. Daarnaast verspreidde Filips II het *Banedit*, een document dat hij liet verspreiden waarin hij Willem van Oranje omschreef als een bedrieger, verrader en een hypocriet.

Dat zie je onder andere terug in het volgende fragment. *“Willem van Oranje heeft telkens wanneer wij ons probeerden te verzoenen met onze onderdanen nieuwe listen en smoezen bedacht om dat te voorkomen, zodat de hele zaak nu wanhopig lijkt en de oplossing ver te zoeken is [...]”*

Hierin beeldt hij Willem van Oranje af een listig persoon. Ook laat hij zich hier beter uit de verf komen door aan te geven dat juist Filips II pogingen tot verzoening deed. Dit laat de slechte verhouding tussen Filips II en Willem van Oranje zien en toont aan hoe Filips II het volk probeerde op te jatten tegen Willem van Oranje.

Slot

Voorbeeld slot

- Herhaal je vraagstelling
- Korte samenvatting
- Conclusie/antwoord

Op de vraag *Waarom werd Willem van Oranje vermoord?* Kunnen we nu een antwoord geven. Als we naar de context kijken van de 16^e eeuw en de rol van Willem van Oranje, zien we de breuk met de Spaanse vorst en zijn actieve deelname aan de opstand hem een doelwit maakten. Filips II verklaarde hem om deze reden vogelvrij en verspreidde de *Banedit*. Gevolg hiervan was dat de katholieke Balthasar Gerads een moordaanslag op hem plande en op 15 juli 1584 hem vermoordde met een pistool.

Hulpmiddelen en schrijfkaders

De moord op Beernt Proys vond plaats op _____, te Utrecht. In deze aanklacht zal ik naar aanleiding van een grondig onderzoek de moordlocatie, moordenaar(s) en moordwapen toelichten. Ik zal dit doen aan de hand van bewijzen die ik heb verzameld.

Begin je aanklacht als volgt:

Maak een bewijs als volgt:

Uit	bron	A	kunnen	we	constateren	dat

zouden we dus kunnen stellen dat _____.						

Hoe beoordeel je een bron, zet dan de volgende stappen.

5. Wie is de maker? Wanneer is deze gemaakt?
6. Met welk doel is de bron gemaakt?
7. Beoordeel de betrouwbaarheid: Is er een reden om te twijfelen aan de betrouwbaarheid?
8. Is de informatie representatief voor de groep of tijd?

Historische begrippen: een historisch begrip is de vaktaal die we gebruiken om over het verleden te spreken.

Structuurbegrippen: gaan over oorzaak, gevolg, continuïteit en verandering en over de manier waarop we geschiedenis onderzoeken.

Feedbackformulier

Naam:

Aan wie geef je feedback?:

Stap 1: Lees de tekst van de ander. Markeer of onderstreep elk historische begrip, structuurbegrip, bronverwijzing die je tegenkomt.

Stap 2: Onderstreep of markeer nu de argumenten die je tegen bent gekomen in de tekst.

Stap 3: Check nu of alle eisen zijn voldaan. Is de opdracht volledig?

☐ Ja ☐ Nee

Nee ingevuld? Schrijf hieronder welk onderdeel er nog mist.

Stap 4: Vul bij elk onderdeel in op welk niveau je klasgenoot zit volgens jou. Daarna geef je per onderdeel een uitleg én leg je uit wat nodig is om een niveau omhoog te komen volgens jou.

Wees zo duidelijk en concreet mogelijk!

- *Argumentatie*

- *Contextualiseren*

- *Brongebruik*

▪ ***Taal***

Laatste stap. Stap 5: Vind je de aanklacht van je medeleerling overtuigend? Licht je antwoord toe.

Geef nu het feedbackformulier terug aan je medeleerling.

Kijk naar de feedback die je hebt ontvangen van je klasgenoot.

Vraag 1: *Welke adviezen van je medeleerling kun je toepassen?*

Vraag 2: *Wat heb je in het product van je medeleerling gezien waar jij van kunt leren?*

Vraag 3: *Wat zou je de volgende keer anders doen als je eenzelfde soort opdracht hebt?*

Rubric

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Argumentatie	Ik heb 1 argument gegeven.	Ik heb twee sterke argumenten gegeven, maar zonder een bron te gebruiken.	Ik heb sterke argumenten gegeven met behulp van bronnen.	Ik heb sterke argumenten gegeven, bronnen gebruikt en structuurbegrippen.
Evaluatie	Ik heb een ander feedback gegeven en ontvangen.	Ik heb een ander feedback gegeven en de ontvangen feedback bekeken.	Ik heb een ander feedback gegeven, feedback ontvangen en gereflecteerd op mijn eigen werk.	Ik heb feedback gegeven en ontvangen en mijn eigen werk opnieuw bekeken en aangepast.
Contextualiseren	Ik beschrijf kort de historische context, maar kan geen historische begrippen gebruiken.	Ik beschrijf de historische context op een adequate wijze en gebruik enkele historische begrippen.	Ik beschrijf de historische context met behulp van historische begrippen.	Ik beschrijf de historische context en ik begrijp de historische begrippen en gebruik ze ook.
Brongebruik	Ik gebruik geen historische bronnen.	Ik gebruik één keer een bron, maar heb deze niet beoordeeld op betrouwbaarheid.	Ik gebruik twee keer een bron, maar ik heb deze niet beoordeeld op betrouwbaarheid of representiviteit.	Ik gebruik twee bronnen en heb ze beoordeeld op betrouwbaarheid en representiviteit.
Taal	Ik kan nog niet historische formuleringen en redeneringen maken.	Ik ken historische begrippen, structuurbegrippen en vragen, maar kan ze zelf nog in eigen woorden zetten.	Ik kan historische redeneringen en formuleringen maken in mijn eigen woorden.	Ik kan historische redeneringen en formuleringen maken in mijn eigen woorden i.c.m. de vaktaal.

Taaldoelen	• Leerlingen kunnen een goede argumentatieve historische bewijzen formuleren middels brongebruik. • Leerlingen kunnen begrijpen historische begrippen en structuurbegrippen gebruiken zowel mondeling als schriftelijk. • Leerlingen kunnen de historische context schetsen zowel mondeling als schriftelijk. • Leerlingen kunnen zelf een historische vraag formuleren.
-------------------	---

Spiekbriefje

Stadsrecht	in het middeleeuwse Europa bijzondere rechten en privileges die aan een plaats werden toegekend
Kapittel	een geestelijke gemeenschap. Die hebben dezelfde beloftes gemaakt als de monniken, maar krijgen wel een inkomen.
Kannunik	een kapittelheer, een van de leden van een kapittel. Een kapittel is een gemeenschap van clerici verbonden aan een kathedraal of een kapittelkerk
Gilde	een belangenorganisatie van personen met hetzelfde beroep
Klooster	een samenstel van gebouwen dat dient tot huisvesting van een groep of gemeenschap van mannen of vrouwen, vaak monniken of monialen genoemd, die zich uit de wereld heeft teruggetrokken om een godsdienstig leven te leiden
Domtoren	Symbool van Utrecht
Bisschop	een geestelijke in de hiërarchie van verschillende christelijke kerken, die veelal aan het hoofd staat van een bisdom
Bisdom	een kerkrechtelijk afgebakend gebied dat onder het bestuur van een lokale bisschop staat.
Schout	een ambtenaar belast met bestuurlijke en gerechtelijke taken en het handhaven van de openbare orde.
Schepen	een openbaar bestuurder op plaatselijk niveau.
Stadsheer	Deze persoon bezat veel grond en gebouwen, inde de belastingen en was verantwoordelijk voor de rechtspraak in de stad.
Pelgrim	Iemand die een bedevaart doet.
Gasthuis	Een instelling in de Middeleeuwen voor nachtelijke opvang
Jaarmarkt	Een markt van een paar dagen die in de stad werd gehouden waar handelaren uit allerlei landen kwamen.
Ambachtslieden	lui die een ambacht uitoefenen
Vrijgeleide	werd in vroegeren tijd door Vorsten en veldoversten verleend aan bepaalde

	personen, die om eene of andere reden een vijandelijk grondgebied betraden.
Kooplied	Personen die handelsproducten kopen of verkopen om winst te maken.
Non	Een vrouwelijke monnik
Proeysenburch	kasteel van Beernt Proys
Gildemeester	Een gezel die de meesterproef heeft behaald in een bepaalde ambacht.
Gezel	Iemand die in opleiding is bij een gilde

ENVELOP 1

DOMTOREN

Bron 1

De Domtoren is iconisch en staat symbool voor de stad Utrecht. De eerste steen is in 1321 gelegd en de bouw werd afgerond in 1382. De stad Utrecht daarentegen is ouder dan de Domtoren zelf. Utrecht kreeg in 1122 *stadsrechten*. Dat hield in dat ze een *stadswal (verdedigingswerken)* mochten aanleggen en een eigen bestuur inclusief eigen rechtbank kregen. Hier waren de Utrechters erg blij mee en ze bouwden zelfs mee met de muren van de stad.

Utrecht was een van de eerste steden in Nederland die het stadsrecht bezat. Hoewel Utrecht nu de drie na grootste stad is (na Amsterdam, Rotterdam en Den Haag) behoorde het in de Middeleeuwen tot de grootste én de belangrijkste stad van de Noordelijke Nederlanden. Het was het centrum van vorstelijke en geestelijke macht.

De domkerk was symbool voor de *kerkelijke macht*. De bisschop was niet alleen een machtige geestelijke leider, maar had ook de *wereldlijke macht* in handen in zijn bisdom. Utrecht was een bisdom en viel onder het bestuur van de bisschop. Er was wel een stadsbestuur, waar vaak raads mannen in zaten, dat waren vaak machtige families in zaten die behoorden tot het patriciaat.

Uit Utrecht wordt een stad - Het Utrechts Archief

Bron 2

Beernt Proys was afkomstig uit een Utrechtse patriciërsfamilie met machtige leden die belangrijke posities innamen. Zelf nam hij ook belangrijke functies in in de stad. In 1384 werd hij voor het eerst schepen, waarmee hij plek innam in het stadsbestuur. Tussen 1389 en 1410 werd hij schout. Als schout was hij aanklager en zat hij de rechtbank voor. Hij had veel panden in Utrecht, zoals het stadskasteel Proeyensburch en ook buiten Utrecht had hij land. In 1425 werd hij ook burgmeester.

Uit Moord op Beernt Proys (geschiedenislokaalutrecht.nl)

**Bron
3**



Bron 4

“In 1423 overleed de vorige bisschop van Utrecht. Het was zaak om een nieuwe bisschop te kiezen voor de stad. Dat wordt gedaan in een *kapittel* waar de *kanunniken* vergaderen. Er waren twee personen aangedragen door twee belangrijkste families. De Lichtenbergers (waar Proys een fractie mee vormde) droegen Rudolf van Diepholt aan en de Lokhorsten (de tegenhangers) Zweder van Kuilenburg.”

“Beernt bestormde zelfs de vergadering woedend. Hij kondigde aan dat als van Diepholt niet werd gekozen, zijn neef (een kanunnik in de zaal) de ruimte niet levend zou verlaten. Toch is Zweder van Kuilenburg gekozen als bisschop verkozen.

Dat bracht veel woede met zich mee.. Maar Zweder van Kuilenburg beloofde Beernt dat de Lokhorsten uit de stad verbannen zouden blijven..”

Bron 5

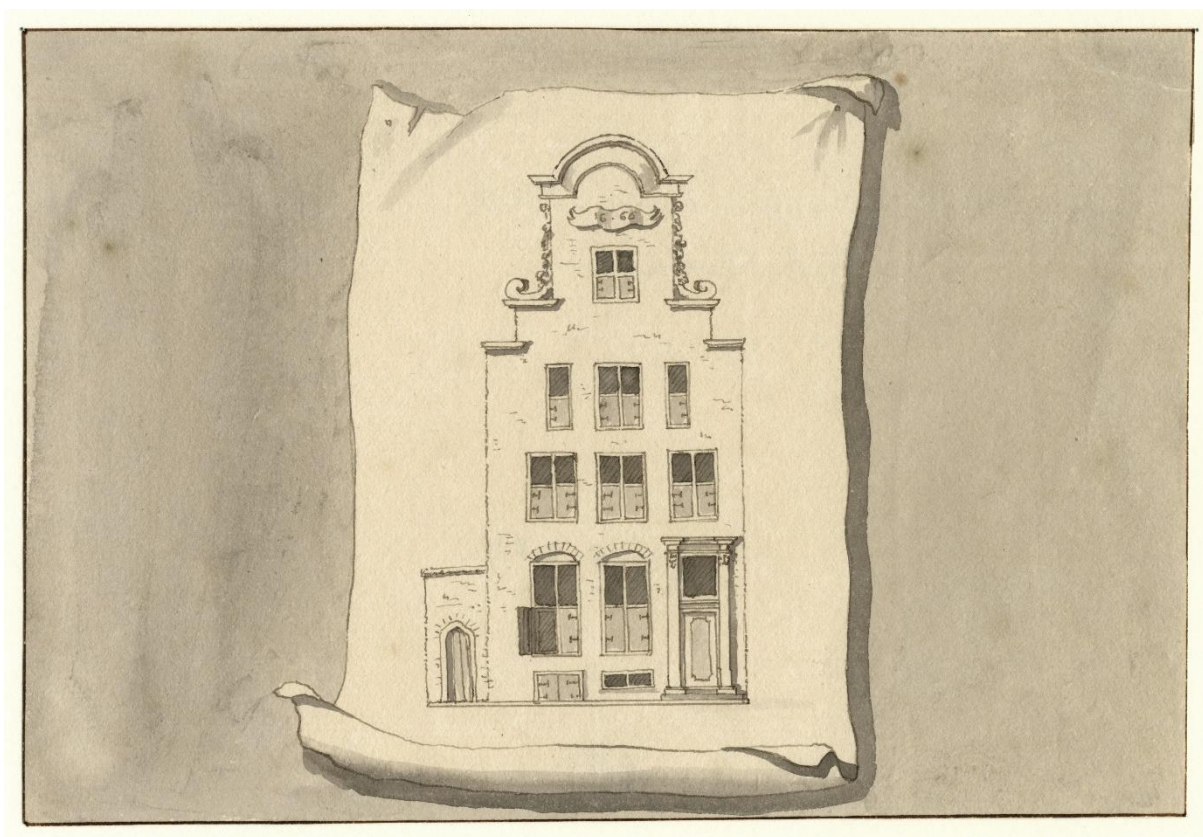
“Het was op de zondagavond. Er was veel rumoer in de stad. Bisschop Zweder van Kuilenburg had beloofd de Lokhorsten, de vijanden van mijn vader uit de stad te houden..

Diezelfde avond hoorde ik wat er was gebeurt. Mijn vader lag ziek thuis.. Zijn moord was gruwelijk, ze hebben hem zelfs tot twee keer toe aangevallen. En dat terwijl hij zoveel voor Utrecht heeft gedaan. Op zijn 29^e was hij schepen en later schout alvoor hij burgemeester werd..

Hij had zoveel voor de stad betekend..

Ik ben diezelfde avond nog vertrokken en uit de stad gevlucht. Ik was niet meer veilig.. ”

- Aernt Proys



Bron 6

Bron 8

Aan de top van de machtspiramide stond de 'stadsheer'. Hij was over het algemeen dezelfde als de landsheer. In de Nederlanden was hij graaf (bijvoorbeeld in Holland of Vlaanderen), bisschop (bijvoorbeeld in Utrecht) of hertog. Hij was weinig in zijn steden aan te treffen...

..De landsheer had de steden in de loop der eeuwen een redelijke mate van zelfbestuur gegeven. De vrijheden van een stad waren vastgelegd in stadsrechten en -privileges. De vorst stelde hoogstens een vertegenwoordiger aan in de stad, schout, meier of burggraaf genaamd...

De inwoners van een stad zagen hun landsheer zelden. Des te meer kregen ze te maken met de stedelijke bestuurders. Deze behoorden tot het patriciaat, een beperkte groep families die het leven in de stad beheerste. Het waren rijke families die de dienst uitmaakten. Ze ontleenden hun vermogen aan grondbezit, maar vaker nog aan handels- of nijverheidsactiviteiten. Dankzij deze rijkdom hoefden ze niet dagelijks te werken voor hun brood.

... De families speelden elkaar de belangrijke functies toe zoals die van schepenen (lid van de stedelijke rechtbank), raadslid of burgemeester. De kleine groep had de politieke macht in handen. Dit wilden ze zo houden, ondanks de wensen van anderen zoals de leiders van ambachtsgilden.

Uit het boek van Gerard Nijsten, Volkscultuur in de Late Middeleeuwen

Bron 7

Beernt Proys woonde aan op Oudegracht 127. Het was een welgestelde man en hij bezat meerdere huizen, ook in Utrecht. Hoewel het stadskasteel niet groter was dan het Oudaen dat verderop aan de Oudegracht zat, was het een mooi optrekje.

Uit Moord op Beernt Proys (geschiedenislokaalutrecht.nl)

ENVELOP 2

BARTHOLOMEUSGASTHUIS

Bron 10



Bron 11

Dit gasthuis gaat terug tot aan de 14^e eeuw en is een van de oudere gebouwen in Utrecht. Het gasthuis werd opgericht door een onbekende Utrechter. Het is gewijd aan de heilige St. Apollonia. In eerste instantie was het een verblijfplaats voor *pelgrims* die kort op doorreis waren en in Utrecht verbleven voor een paar nachten. Utrecht trok veel handelaren aan door de jaarmarkten die het had. Gasthuizen zoals deze werden hiervoor in gebruik genomen. Deze werden vaak net buiten de stadspoorten gesticht.

Het werd een gasthuis vanaf 1378 waarbij zieken langdurig konden blijven en armen opgevangen werden. Hoewel er vaak gedacht wordt dat in de Middeleeuwen weinig sociale opvang was, is dit een vroeg teken van sociale opvang.

Uit website Bartholomeus Gasthuis Utrecht

Bron 12

“Ik kom niet uit de stad, maar was er wel de betreffende avond. Het was chaos in de stad. Ik hoorde van andere handelaren dat errellende groepen waren in de stad. We hebben ons ondergedoken in het gasthuis. Wie nog meer hieraan meededen weet ik niet.. Wel werd er mij in de wandelgangen duidelijk dat er machtige mensen in de stad zijn.. Vooral de Lokhorsten hebben veel banden hier, ook al zijn ze verbannen. Ze hebben meer macht dan je zou vermoeden. Gelukkig was ik veilig. Ik heb mij met andere handelaren goed vermaakt in het gasthuis. De leden van de smedengilde hielden ons op de hoogte. De sfeer was eerst wat nerveus, maar later konden we erom lachen. Tot we het nieuws hoorden van burgemeester Beernt Proys...”

- *Handelaar van buiten de stad*

Bron 13

“*Gildeleden* steunden elkaar in noodsituaties, bij ziekte of overlijden. Ze waren aanwezig op de begrafenis van ieder lid van het gilde. *Ambachtslieden* woonden meestal dicht bij elkaar...”

Gildes hadden vaak een heilige. Op de naamdag van hun heilige vierden ze feest. Meestal was dit het tijdstip voor hun jaarlijkse maaltijd. In feite was dit een besloten feest waardoor de onderlinge band kon worden verstevigd. Maar de niet-leden waren op zijn minst op de hoogte van de feestelijke gebeurtenis. Onder begeleiding van pijpers en trommelaars trok het gezelschap naar de plaats waar de maaltijd zou worden gehouden..

De gildeleden aten niet alles op. Een deel ging naar de geestelijken van de kerk waar het altaar van het gilde stond. En voor de armen bleef ook nog iets over. Naasteliefde mocht tijdens feesten niet worden vergeten. De maaltijd was een spiegel van het aanzien van het gilde in de stad.”

Uit het boek van Gerard Nijsten, Volkscultuur in de Late Middeleeuwen

Bron 12

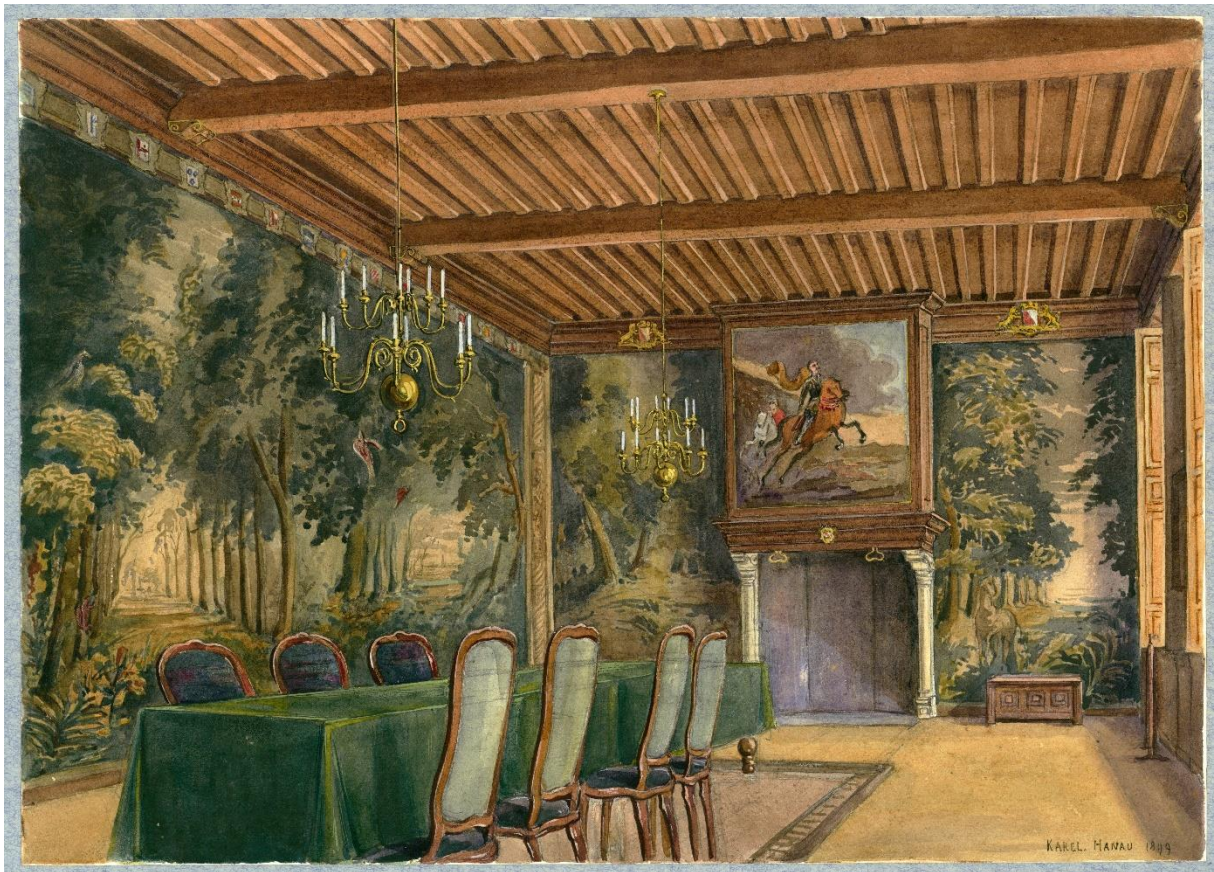
“Gilden zijn in Utrecht heel belangrijk en hebben veel aanzien! Mijn man is een gildemeester van de Schoenmakersgilde. Hij is heel goed in zijn vak en zijn gezellen kijken tegen hem op..

Onderling hebben gilden ook weleens ruzie, of juist ruzie met de stadsbestuur. De schoenmakersgilde heeft een goede band met de Lichtenbergs. Ze hadden ook een goede band met die arme burgemeester Beernt Proeys..

Sommige gildes hadden helemaal geen goede band..

- *Vrouw van de Gildemeester van de Schoenmakersgilde*

Bron 13



VLEESHUIS OP DE HOEK VAN HET GANZENMARKT EN OUDKERKHOF

Bron 14

De Vleeshouwersgilde was hier gevestigd. Ze hadden een grote locatie aan de binnenstad en waren ook een grote en machtige gilde in Utrecht. Wellicht zelfs een van de machtigste, want later werd het vleeshuis afgebroken en opgedeeld in twee nieuwe kleine locaties, op de Voorstraat en de Neude. Ook daar werden de vleeshouwers later verbannen en werd de gilde opgeheven. De gildeleden werden onderverdeeld in de overige gildes.

Uit het Utrechts Archief



Bron 15

Bron 16

“De gildes in Utrecht hebben meer macht dan je zou denken. Zeker gildemeesters hebben veel te zeggen over het stadsbestuur. Sommige gildes zijn machtiger dan anderen.

Wij van de smedengilde hebben wel wat zeggenschap, maar zijn redelijk volgzaam. We zijn niet uit op geruzie of dergelijke. De kwestie tussen de Lokhorsten en de Lichtenbergs boeit ons niet zo veel..

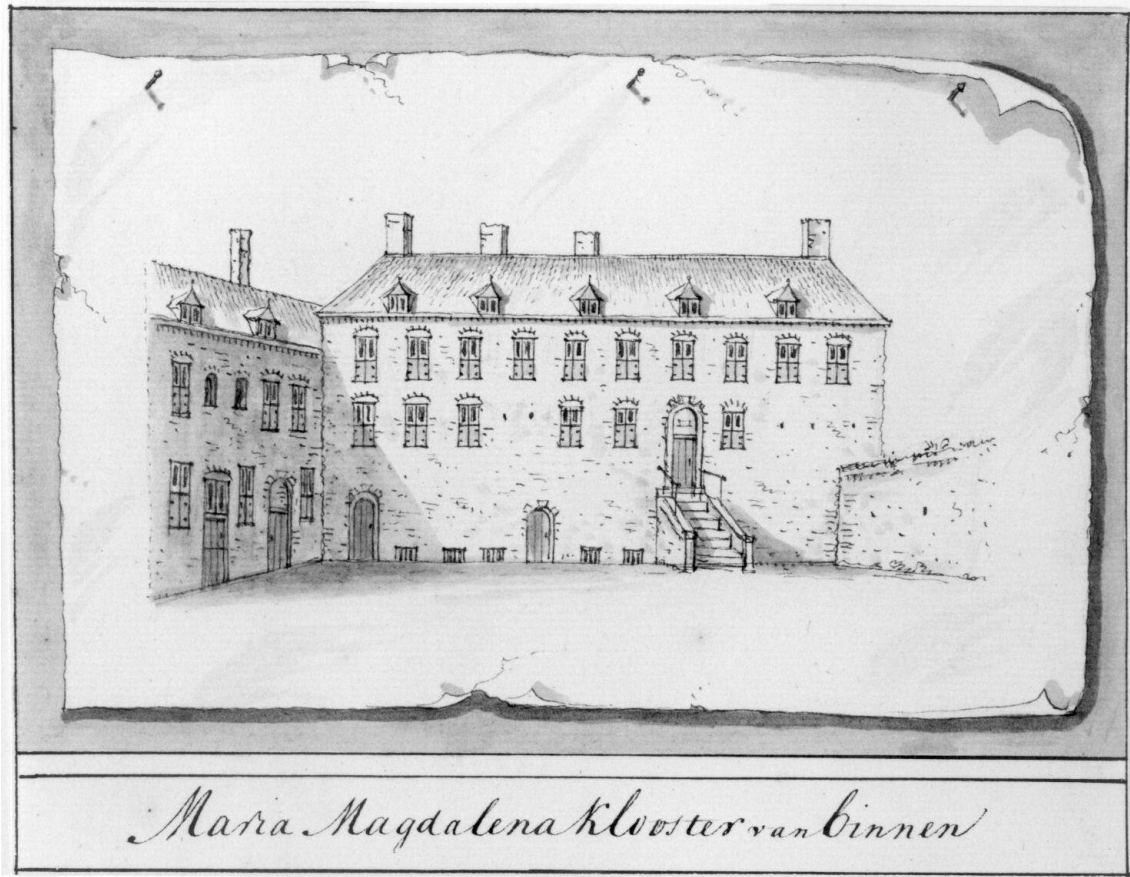
Maar niet alle gildes denken er zo over. Vooral de vleeshouwersgilde is zo’n kwaaië. Die hebben altijd wel wat te zeiken. Het helpt niet dat ze zo machtig en groot zijn in de stad..

Toch zou ik niet van positie willen ruilen. Ik ben wel tevreden met mijn gilde. Ik hoop later ook gildemeester te worden.”

- Gezel van de smedengilde

MAGDALENAKLOOSTER

Bron 17



Maria Magdalena klooster van binnen

Bron 18

Het Magdalenaklooster stond in de huidige wijk 'Wittevrouwen'. De naam die de wijk heeft stamt ook uit deze tijd. Vroeger bestond de binnenstad van Utrecht uit de Oudegracht, waar rijke burgers een huis hadden aan de gracht. Aangezien prostitutie niet als een zedelijk beroep werd beschouwd, moest het zich verplaatsen naar een minder zichtbare plek; de buitenwijken van de stad.

Hier konden een lange tijd prostituees wel hun werk doen.

Het was gesticht om 'gevalen vrouwen' te ondervangen die tot inkeer waren gekomen. Dit betekende dat ex-prostituees in dit klooster terecht konden. Prostitutie hoewel niet zedelijk gevonden door het christendom, was een oud beroep. Rijke patriciërs en schepen bezochten regelmatige prostituees.

Uit Wittevrouwenklooster (geschiedenislokaalutrecht.nl)

Bron 19

“Dit was vroeger een plek waar vrouwen die het juiste pad hadden gevonden terecht konden. Hoeren waren heel lang verbannen uit de binnenstad en hadden zich hier gevestigd. Ze zeggen niet voor niets, het oudste beroep op aarde. Maar gelukkig heeft dit klooster die reputatie niet meer. Hier zitten alleen nog vrouwen uit gegoede families en die zich enkel wenden tot God. Er is geen plek meer voor dat soort volk.

De Lichtenbergs waren zo’n gegoede familie.. Maar niet iedereen in de stad is het daarmee eens. Inwoners maakten de familie zelfs belachelijk tijdens de Vastenavond! Ook die arme Beernt Proeys. Achteraf bleken veel gildeleden ook veel grappen over hem te maken. Sommigen nog gemener dan anderen.. ”

- Non

Bron 20

De Vastenavond was het feest van plezier. Drie dagen lang mocht iedere christen uitbundig feest vieren, overvloedig eten en drinken...

Vastenavond heeft wortels die reiken tot de Romeinse en de Germaanse wereld. De festiviteiten knopen aan bij de lente- en de vruchtbaarheidsfeesten van oudere culturen. In Utrecht liepen bewoners van de stad op stelten door de straten, vermomd en verkleed, en vroegen giften aan iedereen die ze ontmoetten. ’s Avonds werd de opbrengst met veel rumoer verbrast..

Met een lange vastentijd voor de boeg gingen de stadsbestuurders, in gezelschap van vrouwen en de *Jofferen* zich rijkelijk te buiten aan voedsel en drank. De vrouwen de *jonge Jofferen* – daarmee zijn waarschijnlijk de dames uit de patriciaatsfamilies bedoeld – hadden bovendien hun eigen banket waarvan de stad de kosten drukte met een geldelijke bijdrage. Het stadsbestuur droeg tevens bij aan de onkosten van andere groeperingen...

Het stadsbestuur en zijn gasten vormden een aantrekkelijk doelwit voor verklede inwoners. Dankzij een masker waren ze onherkenbaar en konden ze de bestuurders straffeloos storen tijdens de maaltijd. Ze konden zelfs kritiek uiten, mits die was verpakt in grappen, liedjes en korte sketches...

De sociale scheidslijnen losten op dankzij de verhullingen.

Uit het boek van Gerard Nijsten, Volkscultuur in de Late Middeleeuwen

Bron 21

Jaarmarkten vormden in de Middeleeuwen het hoogtepunt van interregionale handel. Eens of meermaals per jaar werd er afgesproken dat handelaren een paar dagen in de stad markt konden houden. Het stadsbestuur bepaalde wanneer dit was en stond toe dat de handelaren hier mochten komen. Uit allerlei landen kwamen er handelaren. In 1378 besluit het stadsbestuur dat er maar drie jaarmarkten gehouden mogen worden in plaats van vier. Deze dagen worden de ‘togheldagen’ genoemd, kooplieden laten hun waren deze dag zien. Alle bezoekers krijgen voor en na deze dagen een ‘vrijgeleide’ van de heer, bisschop, ofte wel burgers die in oorlog zijn met Utrecht of zijn verbannen mogen deze dagen wél komen.

Uit Jaarmarkten (geschiedenislokaalutrecht.nl)

JAARMARKT

Bron 22



Bron 23

“De jaarmarkt is een van de hoogtepunten van het jaar voor marktlui. Dit jaar was het weer een van de hoogtepunten. Handelaren uit alle windstreken kwamen naar Utrecht..

Mijn waren werden ook goed verkocht dit jaar. Veel buitenlandse handelaren waren geïnteresseerd in mijn Hollandse producten..

Vervelend waren wel de lui die een vrijgeleide hadden gekregen. De Lokhorsten onder andere waren weer in de stad, zij hadden een vrijgeleide ontvangen van de bisschop. Ze werden door sommige groepen hartelijk ontvangen. ”

- Kooplied

HINT

Er was maar één gilde met die gevaarlijke messen bewaarden. Zij hadden dat nodig voor hun beroep.

Voorbeeldtekst waarbij deze doelen worden behaald:

Beschrijvend: Hoe werd de moord gepleegd op de kroonprins van Servië Franz Ferdinand in 1919?

Vergelijkend: Welke verschillen bestaan er tussen keizer Augustus en Karel de Grote?

Verklarend: Waarom werd Willem van Oranje vermoord op 10 juli 1584?

Waarderend: Slaagden de Jacobijnen in het vergroten van de macht van het volk in Frankrijk?

- Schrijf eerst een inleiding (maak hem pakkend)
- Je legt in je inleiding uit wat je onderwerp is (wie, wat, waar, wanneer en hoe)
- Je introduceert je vraag

Voorbeeld inleiding:

Willem van Oranje wordt gezien als de ‘vader des Nederland’. Het toonbeeld van de Nederlandse identiteit. Een man die opstond voor het volk en zijn idealen. Op 10 juli 1584 werd hij op brute wijze vermoord. Balthasar Gerards schoot hem neer in de kerk in Delft. De kogelafdrukken die dit heeft nagelaten zijn nog te zien. Maar waarom werd Willem van Oranje eigenlijk vermoord op 10 juli 1584?

Voorbeeld middenstuk:

- Schets de context van deze tijd (wat ging er vooraf, naderhand, plek en tijd)
- Geef minimaal 2 bewijzen/argumenten aan de hand van bronnen
- Gebruik historische begrippen en structuurbegrippen

Structuurbegrippen: oorzaken, gevolg, continuïteit, verandering

De 16^e eeuw was een rumoerige tijd voor Nederland. De Nederlandse Opstand speelde zich in deze tijd af. De Spaanse vorst (eerst Karel V en later Filips II) kreeg door Nederlandse regenten veel kritiek. Het protestantisme leefde in deze tijd in de Nederlanden en de Spanjaarden tolereerden deze stroming van het Christendom niet. In het Smeekschrift der Edelen vragen regenten om godsdienstige verdraagzaamheid. Ten gevolge hiervan keren veel calvinisten terug, waarna de Beeldenstorm ontstaat. De Opstand verandert in een oorlog en Filips II stuurt hertog van Alva naar de Nederlanden. Hier komt Willem van Oranje in beeld als militaire opperbevelhebber van de Nederlanden. Onder leiding van de Willem van Oranje en de ‘watergeuzen’, slagen ze erin om een aantal steden te veroveren. Hierin komt de rol van Willem van Oranje terug in de Nederlandse Opstand.

Bewijs:

De oorzaak van de moord op Willem van Oranje kunnen we zien in twee gegevens. Allereerst, Willem van Oranje had een actieve rol in de Nederlandse Opstand en was militair opperbevelhebber van het leger van de opstandelijke gewesten. Als gevolg van zijn actieve rol in het dwarsbomen van de Spanjaarden, verklaarde Filips II Willem van Oranje vogelvrij. Dat betekent dat degene die hem zou vermoorden niet vervolgd zou worden. Ten tweede, verspreidde Filips II het *Banedit*. Een document dat hij liet verspreiden waarin hij Willem van Oranje tekende als een bedrieger, verrader en hypocriet.

Dat zie je onder andere terug in het volgende fragment. Hierin beeld hij Willem van Oranje af een listig persoon. Ook laat hij zich hier beter uit de verf komen door aan te geven dat juist Filips II pogingen tot verzoening deed.

“Willem van Oranje heeft telkens wanneer wij ons probeerden te verzoenen met onze onderdanen nieuwe listen en smoezen bedacht om dat te voorkomen, zodat de hele zaak nu wanhopig lijkt en de oplossing ver te zoeken is [...]”

Voorbeeld slot

- Herhaal je vraagstelling
- Samenvatting bewijzen + korte samenvatting context
- Conclusie/antwoord

Op de vraag *Waarom werd Willem van Oranje vermoord?* Kunnen we nu een antwoord geven. Als we naar de context kijken van de 16^e eeuw en de rol van Willem van Oranje, zien we de breuk met de Spaanse vorst en zijn actieve deelname aan de opstand hem een doelwit maakten. Filips II verklaarde hem om deze reden vogelvrij en verspreidde de *Banedit*. Gevolg hiervan was dat de katholieke Balthasar Gerads een moordaanslag op hem plande en op 15 juli 1584 hem vermoordde met een pistool.

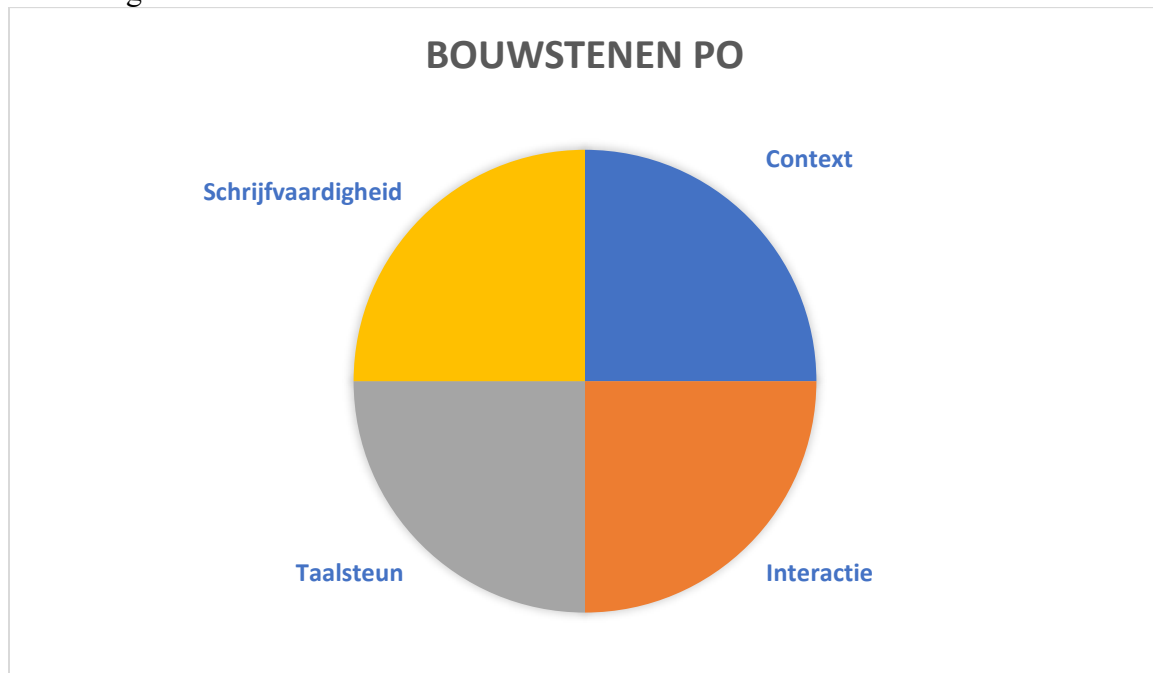
Handleiding docenten interactieve mysterie-praktische opdracht ontwerp 2

Doelen en bouwstenen Praktische Opdracht

Deze praktische opdracht is ontworpen uit de basisprincipes die uit de theorieën voortvloeien van Maaïke Hajer & Theun Meestringa, Jannet van Drie, Chauncey Monte-Sano & Susan de la Paz en Carla van Boxtel. Daarnaast is een groot deel van de aanleiding ontstaan vanuit de praktijkcontext. De praktische opdracht geeft daarmee invulling op de volgende onderzoeksvraag:

Aan welke kenmerken moet een praktische opdracht voor Havo 4 over de Middeleeuwen voldoen om daarmee bij te dragen aan de taalvaardigheid van leerlingen en daarmee het historisch redeneren te bevorderen?

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag geeft de theorie vier bouwstenen. Deze zien er als volgt uit:



De praktische opdracht is ingedeeld in drie onderdelen. Daarmee kent de opdracht vier belangrijke bouwstenen waaraan de opdracht dient te voldoen, waarmee volgens theoretisch onderzoek en praktijkcontext een bijdrage gedaan kan worden aan de taalvaardigheid en vakspecifieke vaardigheden (historisch redeneren) van leerlingen. Binnen deze bouwstenen zijn ontwerpcriteria gevormd waaraan de opdracht dient te voldoen.

Binnen deze vier hoofdelementen, wil ik doelen bereiken die hieronder schematisch worden weergegeven. Dit zijn doelen die per categorie zijn ingedeeld en daarmee taalgericht vakonderwijs ondersteunen en schrijfvaardigheid onder leerlingen ontwikkelen binnen het thema Late Middeleeuwen in Utrecht.

Context	14. De context van het ontwerp (Utrecht in de Late Middeleeuwen) sluit genoeg aan bij hun eigen context/leefwereld. 15. Leerlingen kunnen de context Utrecht in de Middeleeuwen plaatsen in tijdvak 5. 16. Voorkennis wordt geactiveerd en rekening gehouden met verschillende beginsituaties van leerlingen.
Interactie	17. Het ontwerp moet interactie en discussie faciliteren. 18. Leerlingen kunnen spreken over vak-inhoud en vakinhoudelijke begrippen 19. Leerlingen formuleren antwoorden gezamenlijk en kunnen feedback op elkaar geven.
Taalsteun	20. Er worden heldere taaldoelen geformuleerd die leerlingen begrijpen 21. Er worden duidelijke voorbeelden gegeven van verwachte taaldoelen. 22. Leerlingen krijgen genoeg hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en te stimuleren.
Schrijfvaardigheid	23. Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing) 24. Er moet ruimte zijn om te reflecteren op eigen schrijfproces en te reviseren. 25. Leerlingen ontvangen gerichte domein-specifieke schrijfinstructie 26. Leerlingen kunnen al schrijvend structuurbegrippen en historische begrippen toepassen
Overig	27. Leerlingen moeten geactiveerd worden. 28. Er zit een spelelement in

Daarnaast zijn ook taaldoelen gevormd die gekoppeld zijn aan de vakinhoudelijke vaardigheden die leerlingen moeten opdoen. Het vormen van taaldoelen is één van de criteria die hierboven is opgesomd. De taaldoelen hebben verwantschap met de vakspecifieke vaardigheden, zoals het historisch redeneren, die leerlingen voor het vak Geschiedenis moeten opdoen. Dit komt doordat het historisch redeneren het uiteindelijke doel is van deze opdracht, maar leerlingen tegelijkertijd taalgericht daarnaartoe werken.

Taaldoelen	• Leerlingen kunnen een goede argumentatieve historische bewijzen formuleren door middel van bronnen te beoordelen. • Leerlingen kunnen begrijpen de vaktaal, zoals historische begrippen en structuurbegrippen, en kunnen deze zowel mondeling als schriftelijk toepassen.
-------------------	--

	• Leerlingen kunnen de historische context schetsen zowel mondeling als schriftelijk. • Leerlingen herkennen historische vragen.
--	---

HANDLEIDING Praktische opdracht algemeen

Deze opdracht is ingedeeld in drie grote delen. Het eerste deel is vooral gericht op het creëren van context en het stimuleren van interactie tussen leerlingen. Hier is voor gekozen om dit onderdeel te doen verlopen middels een spelelement, waarbij leerlingen tegelijkertijd interactie hebben en leren over de laatmiddeleeuwse context van Utrecht. Dit deel heeft de vorm van een variatie op het mysterie/cluedo-spel. Het tweede deel van deze opdracht geeft meer ruimte voor zelfstandig oefenen op historische- en schrijfvaardigheden, kennis in het eerste deel wordt toegepast en gereflecteerd in het tweede deel. Het derde en het laatste deel bestaat uit een les waarin wordt nabesproken en gereflecteerd. De lessen bestaan uit klassieke 50 minuten lessen.

De eerste les bestaat uit een mysterie die ze moeten oplossen, waarbij ze informatie verzamelen om een groter rapport te kunnen schrijven over de moord op Beernt Proys. De tweede les wordt er aandacht besteedt aan schrijfdidactiek en moeten leerlingen zelfstandig producten maken. In de laatste les worden de producten door leerlingen zelf en groepsleden geëvalueerd en gereviseerd.

Hieronder zal per les besproken worden wat leerdoelen zijn en hoe de lessen eruit zien.

In de eerste les vormen de leerlingen groepjes. De groepsleden krijgen ook elk een functie.

De groepjes zien er als volgt uit:

- Drie leerlingen per groepje (die kunnen vooraf worden gevormd)
- Per groepje bestaan drie verschillende rollen:
 - Aanklager
De leerlingen met deze rol zorgen ervoor dat ze aan het eind van elke ronde bewijzen hebben voor: de locatie van de moord, de moordenaar (inclusief motief) en moordwapen. Zij zorgen ervoor dat het bewijs wordt verzameld en de bronnen die bewijs aantonen worden bewaard.
 - Controleur
De controleur heeft de taak om de aanklager en de woordvoerder te controleren. De controleur zorgt ervoor dat er niet te snel conclusies worden getrokken en bekijkt het bewijs zorgvuldig.
 - Instructeur/woordvoerder
De instructeur heeft de taak om de groep instructies te geven en te leiden.

Door leerlingen verschillende rollen te geven voorkom je dat bepaalde groepsleden weinig werk verrichten door iedereen een bepaalde verantwoordelijkheid te geven. Daarnaast wordt er ook tussentijdse evaluatie/controle ingebouwd door een controleur toe te voegen aan de groep. Ook zorgt een woordvoerder/instructeur voor een goede taakverdeling en dwingt leerlingen om in groepjes tot consensus te komen.

Het is te overwegen om deze rollen achterwege te laten. De opdracht kan ook zonder deze rollen uitgevoerd worden.

LES 1

De leerlingen moeten in groepjes van drie een moord oplossen op de burgemeester van Utrecht Beernt Proys die is vermoord in de Late Middeleeuwen. De hoofdvraag in dit deel is:

Wie heeft de moord gepleegd op Beernt Proys?

Leerlingen worden ingedeeld in groepjes en krijgen de opdrachtenblad in een mapje en enveloppen uitgedeeld per ronde. Er bestaan drie rondes. De leerlingen hebben per ronde, per groep, dezelfde locaties die ze kunnen “bezoeken” en informatie kunnen vergaren over de moord. Tegelijkertijd geven de locaties ook een stuk over de geschiedenis van Utrecht in de Late Middeleeuwen uit plekken die ze zullen herkennen. Ze onderzoeken op deze manier de moord, wie de moordenaar is, de motieven, moordwapen en locatie. Elke leerling krijgt een mapje met de lesbrief en materiaal om ‘bewijs’ mee te verzamelen die ze nodig hebben voor deel twee van de opdracht.

Voor de opdracht wordt gestart in groepjes is het belangrijk om klassikaal te beginnen. De instructie moet helder zijn en leerlingen krijgen zicht in wat de leer- en taaldoelen zijn.

De volgende ontwerpcriteria komen in deze les aan bod:

29. De context van het ontwerp (Utrecht in de Late Middeleeuwen) sluit genoeg aan bij hun eigen context/leefwereld.
30. Leerlingen kunnen de context Utrecht in de Middeleeuwen plaatsen in tijdvak 5.
31. Voorkennis wordt geactiveerd en rekening gehouden met verschillende beginsituaties van leerlingen.
32. Het ontwerp moet interactie en discussie faciliteren.
33. Leerlingen kunnen spreken over vak-inhoud en vakinhoudelijke begrippen.
34. Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing).

Instructie (10 min)

10. Leerlingen indelen in groepjes van drie
11. Instructie geven opdracht.
 - a. Leerlingen krijgen drie rondes
 - b. Elke ronde meeschrijven om les 2 aan de slag te kunnen
 - i. Tijdens de rondes historische begrippen opschrijven.
 - c. Rolverdeling duidelijk maken
 - d. Taal- en leerdoelen benoemen
12. Elk groepje krijgt in totaal drie enveloppen, één envelop met hints en elke leerling een mapje.

Ronde 1: locatie (10 min)

13. Elk groepje krijgt envelop 1 met twee locaties, deze moeten ze analyseren met behulp van het formulier.
 - a. Begrip én tekstkleur samen analyseren van één tekst.

Ronde 2: moordenaar (10 min)

14. Elk groepje krijgt de tweede envelop en moet op dezelfde manier de vragen beantwoorden en bewijs verzamelen.

Ronde 3: moordwapen (10 min)

15. Vragen beantwoorden en begrippen opschrijven

16. Kruiswoordpuzzel met als oplossing: moordwapen

- a. Tijdens de kruiswoordpuzzel krijgen leerlingen een de omschrijving van de woorden in “vaktaal”, zij moeten de vertaalslag kunnen maken van een begrip dat ze in eigen woorden hebben opgeschreven,

EINDE LES 1

HANDLEIDING LES 2

In de tweede les gaan leerlingen de informatie die ze hebben verzameld in de eerste les verwerken. Elke leerling heeft een mapje bijgehouden de eerste les met bewijsstukken. Ze moeten een rapport schrijven over wie de moord heeft gepleegd op de burgemeester Beernt Proys. Hoewel het antwoord op deze vraag als een open deur doet aanvoelen na de eerste les, moeten leerlingen vooral letten op *hoe* ze dit bewijzen en verwoorden. De manier van aantonen is immers net zo belangrijk als het speurwerk. Deze les is daarmee gericht op schrijfvaardigheid. Een onderdeel van het schoolvak Geschiedenis waar leerlingen consequent mee geconfronteerd worden.

Ze krijgen taalsteun door de docent op meerdere manier. Ook kan hier gedifferentieerd worden tussen leerlingen. Leerlingen krijgen schrijfkaders, voorbeeldteksten en een duidelijke schrijfinstructie vanuit de docent aan het begin van deze les. In de lessen hiervoor hebben leerlingen al deels aan pre-writing¹⁰⁷ gedaan, waardoor ze al bewijzen, argumenten en historische begrippen hebben geformuleerd.

De volgende ontwerpcriteria komen in deze les aan bod:

- 35. Er worden heldere taaldoelen geformuleerd die leerlingen begrijpen
- 36. Er worden duidelijke voorbeelden gegeven van verwachte taaldoelen.
- 37. Leerlingen krijgen genoeg hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en te stimuleren.
- 38. Leerlingen ontvangen gerichte domein-specifieke schrijfinstructie
- 39. Leerlingen kunnen al schrijvend structuurbegrippen en historische begrippen toepassen

In de taaldoelen komen ook elementen van historisch redeneren voor. Dat is een vakspecifieke vaardigheid die leerlingen moeten aanleren en vergt veel van de taalvaardigheid van leerlingen.

Leerlingen leren in dit onderdeel dat ze een argumentatieve tekst moeten schrijven, maar dat deze ook een historische significantie heeft en dus aan vakspecifieke eisen moet voldoen. Een tekst bij Nederlands is immers anders dan een tekst bij Geschiedenis.

De domein-specifieke instructie hierbij is erg belangrijk en richt zich ook op hetgeen wat een tekst vakspecifiek onderscheid van een reguliere tekst. Bij de instructie is het goed om eerst te modelleren (hardop denkend voor te doen) middels voorbeeldteksten en aan te geven welke elementen van de vakspecifieke taaldoelen terugkomen én wat je daarvoor nodig hebt.

¹⁰⁷ pre-writing is het proces dat zich afspeelt vóór het schrijfproces door het verzamelen/generen van ideeën en bewijzen. Dit doen leerlingen door de vragen te beantwoorden per ronde. Naar: [Ontwerpprincipe 3 prewriting.pdf \(expertisecentrum-mm.v.nl\)](#)

Start les 2

Moddelleren/strategie-instructie (deel 1)¹⁰⁸

- Start klassikaal. Leerlingen krijgen planning en taaldoelen te zien van deze les.
- Klassikale vraag: Hoe ziet een goede aanklacht eruit? Welke eisen zijn nodig op het gebied van taal? En welke bij het vak Geschiedenis?
- Schrijf gezamenlijke antwoorden van leerlingen op het bord. Vervolg dan de les met de domein-specifieke instructie. (5 min)
- Daarna volgt een combinatie van een algemene instructie en een domein-specifieke instructie. Ze krijgen algemene tips: een pakkende inleiding, middenstuk argumenten/tegenargumenten, slot. (5 min)
 - Maar ook wat is een goed argument in het vak Geschiedenis. Je moet de context kunnen uitleggen, historische begrippen toepassen, betrouwbaarheid evalueren. Criteria voor een rapport bij geschiedenis: gebruik van structuurbegrippen, historische begrippen, argumenteren, contextualiseren, bronnen gebruiken. Laat dit terugzien in de voorbeeldteksten.
- Sterke/zwakke voorbeelden hiervan laten zien (5min)
- Voorbeeldtekst

De voorbeeldtekst wordt toegepast in de instructie, maar is ook toegankelijk voor leerlingen wanneer ze zelf aan de slag moeten. Laat heel duidelijk zien welke taaldoelen worden behaald in de voorbeeldteksten.
- Optioneel: schrijfkaders, deze zijn voor leerlingen beschikbaar bij de docent.

Dit is voor leerlingen die meer moeite hebben met de schrijfo opdracht. Voor hen zijn er optioneel schrijfkaders die ze kunnen gebruiken tijdens de opdracht.

Zelfstandig schrijven (30 min)

De leerlingen zetten de taken die ze hebben uitgevoerd in de eerste les en de instructie die ze hebben gekregen in les twee zelfstandig om in een product. Ze worden gestimuleerd middels de instructie, voorbeeldteksten en schrijfkaders.

In de laatste les gaan ze reflecteren op elkaars en eigen product. De docent biedt waar nodig hulp aan leerlingen en loopt rond.

EINDE LES 2

¹⁰⁸ Domein-specifieke instructie lijkt op een algemene instructie maar worden er elementen vakspecifiek ingekleurd. Bijvoorbeeld gebruik van bronnen in argumenten en betrouwbaarheid daarvan. [Weergave van Beter schrijven bij geschiedenis; effecten van schrijfinstructie op algemene tekstkwaliteit en historisch redeneren \(lt-tijdschriften.nl\)](#)

HANDLEIDING LES 3

In de derde en laatste les van deze lessenreeks draait het om evalueren. Leerlingen geven feedback aan elkaar en ontvangen feedback over eigen geschreven product. Daarmee moeten leerlingen reflecteren op hun eigen producten en krijgen ze de mogelijkheid om eigen product te reviseren door te reflecteren bij een ander en bij zichzelf.

De volgende ontwerpcriteria komen hier aan bod:

- 40. Er moet ruimte zijn om te reflecteren op eigen schrijfproces en te reviseren.
- 41. Leerlingen formuleren antwoorden gezamenlijk en kunnen feedback op elkaar geven.

De les bestaat daarmee uit drie grote onderdelen in het kader van evalueren. Deze drie onderdelen volgen elkaar op, waar tussentijds en achteraf een nabespreking plaats vindt.

<i>Feedback</i>	<i>Reflectie eigen product</i>	<i>Revisie eigen product</i>
- Feedback geven aan elkaar - Feedbackformulier - Docent geeft leerlingen feedbackpunten en wijst naar de rubric - In tweetallen + bespreken Nabespreking na feedback is gegeven. Wat voor feedback kwam veel voor?	- Aan de hand van bespreking en ontvangen feedback - Leerlingen schrijven op wat beter kan - Hoe kunnen ze dat verbeteren - Schaal je in op de rubric	- Reflectie eigen product omzetten in revisie - Nabespreken, wat hebben leerlingen aangepast.

Bespreking na feedbackronde 1:

1. *Wat voor feedback kwam veel naar voren?*
2. *Wat zou jij overnemen in je eigen werk/wat heb je geleerd van je klasgenoot?*

Aan het eind van deze drie rondes volgt een centrale nabespreking. Dit is tevens de afronding van de opdracht. Hier kunnen de volgende vragen behandeld worden:

1. *Wat kan je volgende keer anders doen wanneer je een schrijfproduct maakt?*
2. *Welk beeld geeft de opdracht je over de Late Middeleeuwen?*

Feedback Maaïke Hajer – 4 mei 2022

Beste Askin,

sorry dat je me zo achter de broek hebt moeten zitten. Ik heb gewoon te veel aan mijn hoofd, vrees ik.

Nu heb ik je toegestuurde lesbrief, docentenhandleiding en bronnen bekeken. Dit is mijn reactie vanuit het perspectief van taalgericht vakonderwijs in geschiedenisonderwijs.

Je hebt een leuke manier gevonden om Utrechtse leerlingen over hun eigen stad in de Middeleeuwen te laten nadenken. Dus je hebt een mooie contextualisering gevonden. Doordat je leerlingen in groepjes laat werken en overleggen, zal er interactie uitgelokt worden. Wanneer de leraar die klassikaal goed oppakt, kan ook die klassikale interactie leerzaam zijn. Vooral het stellen van denkvragen is in beide gevallen (groepswerk en klassikaal) erg belangrijk, want met korte feitenvragen lok je geen langere uitingen uit. De taalsteun in de vorm van schrijfkaders kan leerlingen vast ook steun geven, al is het altijd lastig inschatten of de opdracht niet teveel een invulopdracht wordt in plaats van een taak die eigen formuleringen en vaktaal uitlokt. Het mooiste is als een lessenreeks ook in de afronding en beoordeling de taal 'meeneemt' als integraal onderdeel van de lessen. Ben je dat ook van plan?

Wat ik je als voornaamste vraag wil meegeven is: welke talige doelen streef je nu na in de lessen, gekoppeld aan de inhoudelijke doelen? Kun je voorbeelden geven van formuleringen, van redeneringen die je op deze manier wilt ontwikkelen? Je bent daar nu in de handleiding ook vrij algemeen in en ook de leerlingen krijgen die expliciete taaldoelen niet voor ogen.

Ik vind daarbij het begrippenpaar Dagelijkse Algemene Taal (DAT) en Cognitief Academische Taal (CAT) en Vaktaal vaak handig. Hoe zouden leerlingen in hun eigen woorden redeneren, en hoe wil je hen helpen bewegen naar meer vaktalige formuleringen?

(Dat zou je ook op het niveau van de Middeleeuwse begrippen kunnen doen, door leerlingen bv een situatie in taal van nu (politiebureau, agent, burgemeester...) voor de klas door een medeleerling te laten hertalen in Middeleeuws (schout, schepenen, ...) en weer terug.)

Ik denk dat het ook de leraar helpt wanneer je meer aangeeft op welke taal er gelet moet worden. Zou je een voorbeeldtekst kunnen leveren waarin je onderstreept en becommentarieert welke taal je nu typisch in een historische redenering verwacht? Die tekst kan de leraar (modellerend!) bespreken met de klas en daarna duidelijk zeggen: in je eigen teksten wil ik graag dat je schrijft. Of vergelijkt: waarin verschillen deze teksten en hoe schrijven we als historici?

Je doelen lijken me nu vooral op het niveau van woorden te liggen, maar ook wat uitgebreidere frasen, redeneringen, verklaringen etc vergen geschiedenis taal.

En dan nog iets over de kruiswoordpuzzels. Ik geloof zelf niet dat die leerzaam zijn, wel leuk om - individueel - te maken. Voor woordenschatontwikkeling kun je beter verschillende begrippen met elkaar in context laten zetten, zoals begrippen rond een persoon (de burgemeester?) qua functie/taken/plaats/ bij elkaar laten zetten of betekenisvolle zinnen laten maken waarin bepaalde begrippen moeten voorkomen. Of die hertaal DAT naar CAT-opdracht geven die ik hierboven schetste.

Ik hoop dat je hier iets aan hebt.
Succes met je master en vriendelijke groeten,
Maaïke Hajer

Feedback Jannet van Drie – 14 april 2022

Beste Askin,

Leuk om de opdracht te bekijken. Je hebt er veel energie in gestoken en allerlei elementen proberen te verwerken op een spelachtige manier. Ik heb opmerkingen en vragen die bij me opkwamen in de tekst erbij gezet. Uiteindelijk zijn het best veel opmerkingen, maar dat is niet omdat het niet goed is, maar omdat ik allerlei ideeën kreeg.

Voornaamste punt is denk ik dat je de context van de opdracht, het oplossen van de moord, nog verder door kunt trekken. Nu zijn sommige opdrachten nog best 'schools' geformuleerd. Je hebt er wel een idee bij waarom de stap belangrijk is bij het oplossen van de moord, en het schrijven van een aanklacht, maar ik vraag me af of het voor Iln ook altijd zo duidelijk is. Waarom moeten ze bijv begrippen noteren?

Verder nog wat suggesties om wat meer gebruik te maken van schema's.

Ik vroeg me af, omdat het om 4 havo gaat, of je ook nog het element wil verwerken over betrouwbaarheid van bronnen. Daar leent het oplossen van een moord zich goed voor: de een zegt dit, de ander dat. Waarom is de een betrouwbaarder dan de ander? Of heb je bewust gekozen dit niet te doen. Het viel me op dat veel bronnen informatief zijn (wat is een jaarmarkt) in hoeverre kunnen Iln dit gebruiken om informatie over de moord te krijgen? De bronnen lijken nu niet veel informatie over de moord te geven. In de docentenhandleiding schrijf je dat je het historisch redeneren wilt bevorderen, maar dat is nogal breed. Op welke elementen gaat deze opdracht met name in?

Ik hoop dat de opmerkingen je verder helpen.
Met groet, Jannet van Drie

Feedback Theun Meestringa – 11 april 2022

Beste Askin Ceylan,

Pas gisteren vond ik even tijd om naar je ontwerp van een taalgerichte lessenserie te kijken. De wil om zoiets te maken waardeer ik zeer en ik heb bewondering voor je bravoure om mij om een reactie op het ontwerp te vragen. Ook het idee van een in de lessen op te lossen mysterie en het werken met genres is goed.

De uitwerking moet echter nog wel wat beter. Ik zou het als leerling erg lastig vinden het mysterie op te lossen en ik vrees dat ik er met hulp van medeleerlingen ook niet uit kom.

Het is voor mij wel een beetje lastig om een reactie te geven, want ik weet heel weinig van de context van dit ontwerp. Voor welke opleiding is dit een masterscriptie en voor welke klas is de lessenserie bedoeld?

Vermoedelijk wil je van mij een reactie op de taalgerichtheid van het ontwerp, maar ook dat vind ik lastig te beoordelen, omdat ik uit de documenten geen beeld krijg van waar je met de leerlingen naartoe wilt qua (historische) schrijfvaardigheid. In het Handboek taalgericht vakonderwijs (pag. 57 in de nieuwe 4de druk en pag. 73 in de derde druk) stellen we een ontwerpprocedure voor, die start met het vaststellen van het doel. Mijn suggestie zou zijn eerst zelf een voorbeeld van het product (de tekst) te schrijven, zoals je die van de leerlingen verwacht. In de handleiding heb je het wel over voorbeeldteksten, maar die heb ik niet gezien. Ga daarin na wat die tekst een geschiedenistekst maakt en wat er voor de leerlingen nieuw en lastig aan zal (kunnen) zijn. Vraag je af, krijgen ze in de lessen van elkaar of vanuit het materiaal voldoende om dat te leren kennen en te oefenen? het antwoord op deze vraag kan ik niet uit het materiaal destilleren.

Over de bronnen. Ik krijg de indruk dat je door de vormgeving (geel kader, bruine en groene vulling) onderscheid maakt naar genres. Zo zie ik dat in de eerste enveloppe beschrijvingen en verslagen zich afwisselen. Maar mij is onduidelijk waarom de laatste tekst een groene vulling krijgt en de andere twee (historische) beschrijvingen een bruine. In de geel-gekaderde teksten uit de enveloppes zien we soms een (feitelijk) verslag en soms een (persoonlijk) verhaal. Wat wil je daar precies mee? Hoe moet dat leerlingen helpen?

Ik ben dus nog niet helemaal tevreden over de taalgerichtheid van dit ontwerp. Het is goed dat de leerlingen ruimschoots de gelegenheid krijgen tot samenwerken en interactie en taalsteun krijgen in de vorm van schrijfkaders, maar worden de leerlingen door de opdrachten wel voldoende 'gedwongen' tot samenwerken, of kunnen ze zich er ook aan onttrekken en anderen het werk laten doen? Geven de schrijfkaders niet te veel weg?

Tot zover mijn reactie. De teksten verdienen ook nog een redactionele slag, maar het is 'work in progress', dus dat zal wel goed komen.

Ik wens je veel succes bij je masterscriptie en het afronden van je studie.

Met vriendelijke groeten,
Theun Meestringa

Enquête ingevuld door docenten-in-opleiding

Ingevuld door vijf medestudenten die naar aanleiding van het eerste ontwerp (lesbrief, bronnenblad en docentenhandleiding). Deze enquête hebben ingevuld. Deze is verspreid op 4 april 2022.

De vragenlijst bestaat uit 11 vragen (vier schaalvragen, negen open vragen (en één vrije ruimte ter suggestie). Hieronder de resultaten inclusief de vragen.

1.

	Helemaal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal eens
De leerlingen krijgen duidelijke voorbeelden en tips	0	0	2	3	0
Leerlingen krijgen genoeg hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en te stimuleren.	0	1	2	2	0
Leerlingen weten wat de taaldoelen zijn.	0	0	2	3	0
Leerlingen begrijpen uit welke talige onderdelen het ontwerp bestaat.	0	0	2	3	0

2. Op welke wijze zou ik meer of een betere invulling kunnen geven aan taalsteun in het ontwerp?⁵ antwoorden

De gegeven informatie bij de fases van de opdracht kan wat ingewikkeld zijn voor de leerlingen. Ik vraag me af of, bijvoorbeeld, 'In drie rondes contextrijke bronnen bestuderen middels interactie' begrijpelijk is voor de leerlingen. Dat maakt het moeilijker voor de leerlingen om precies te begrijpen wat de bedoeling is en wat er van ze wordt verwacht. Zoals ik het nu lees geven lln zelf def. van begrippen. Toetsen zij die nog aan een 'echte' definitie?

Je geeft zelf aan dat je bijvoorbeeld nog een feedbackinstrument en voorbeeldteksten zult aanvullen. Ik denk dat dit een goede aanvulling zou zijn.

Wat ik lastig vind aan de formulering van deze vragen is dat je stelt dat 'alle leerlingen genoeg taalsteun krijgen'. Ik weet niet wat het niveau is van de leerling en hoeveel taalsteun ze nodig hebben. Daarom heb ik bij alles neutraal ingevuld. Ik denk dat de taal in de lesbrief soms makkelijker kan. Zeker de taal die omschrijft wat de leerlingen moeten doen.

Ook vraag ik me af waarom leerlingen moeten begrijpen uit welke talige onderdelen het ontwerp bestaat. Is dat echt van meerwaarde?

taalsteun is gehele werkvorm op (min of meer) gelijk niveau; afbouw zou leerlingen stimuleren aangeleerde vaardigheden in praktijk te brengen

3. Het ontwerp biedt genoeg momenten voor interactie tussen leerlingen (en docenten).

	Helemaal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal eens
Leerlingen leren d.m.v. van interactie van elkaar.	0	0	0	4	1
Leerlingen spreken over vakinhoudelijke concepten en begrippen.	0	0	1	1	3
Leerlingen kunnen voldoende feedback formuleren en reflecteren over elkaars product.	0	0	0	3	2

4. Op welke wijze zou ik meer of een betere invulling kunnen geven aan interactie in het ontwerp?

Ik denk het niet, zonder in te boeten aan andere doelen die je met het ontwerp ook wil behalen

In les 2 zou je nog meer interactie tussen de leerlingen kunnen creëren.

Lijkt me uitstekend

expliciet groepsdiscussies etc faciliteren en ook vragen om gezamenlijk resultaat

5. Het ontwerp biedt genoeg context voor leerlingen en sluit aan bij eigen context.

	Helemaal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal eens
De context van het ontwerp (Utrecht in de Late Middeleeuwen) sluit genoeg aan bij hun eigen context/leefwereld.	0	0	1	3	1
Leerlingen leren historische begrippen gebruiken passend bij tijdvak 5 Steden & Staten	0	0	0	2	3
Leerlingen kunnen de context Utrecht in de Middeleeuwen plaatsen in tijdvak 5.	0	0	0	2	3

6. Op welke wijze zou ik meer of een betere invulling kunnen geven aan contextrijk onderwijs in het ontwerp?

Wellicht hedendaagse equivalenten geven van middeleeuwse begrippen.

Ik heb de context van de middeleeuwen en de nieuwe eisen in de bovenbouw niet meer paraat.

Ik ken de leerlingen niet en daarom kan ik geen uitspraak doen over de eerste vraag.

X

7. Het ontwerp voldoet aan het criterium schrijfvaardigheid.

	Helemaal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal eens
Er moet ruimte zijn om te reflecteren op eigen schrijfproces	0	0	1	2	2
Leerlingen krijgen genoeg steun en kunnen zelfstandig een product schrijven.	0	0	1	4	0
Leerlingen kunnen reflecteren over eigen geschreven producten.	0	0	1	2	2
Leerlingen kunnen eigen antwoorden reviseren door te reflecteren	0	0	0	4	1
Leerlingen ontvangen gerichte domein-specifieke schrijfinstructie	0	0	2	3	0
Leerlingen kunnen al schrijvend structuurbegrippen en historische begrippen toepassen	0	0	1	2	2

8. Op welke wijze zou ik meer of een betere invulling kunnen geven aan schrijfvaardigheid in het ontwerp?

Niet, als je niet je andere doelen ook wil halen

De voorbeelden volgen nog.

Ik weet niet wat domein specifieke instructie is. Ik vind de historische begrippen heel sterk. Wel kan ik me voorstellen dat sommige leerlingen daar meer hulp bij nodig hebben dan een lege tabel of een spiekbrieftje. Niveauverschil zal hier duidelijk naar vorenkomen. (Dat is niet slecht en ook heel inzichtelijk, maar wel een bijkomstigheid van deze opdracht vermoed ik.)

expliciteer de manier waarop je tussentijds evalueert met leerlingen

9. Welke aspecten van dit ontwerp vind je het nuttigst of meest waardevol?

De herkenning die de leerlingen bij veel locaties zullen ervaren is waardevol en biedt veel context. Dat zal ze verschrikkelijk motiveren en laat ook zien dat gebouwen die zij kennen een hele geschiedenis hebben.

Revisie van het eigen werk, maar ook reflectie op een ander. Het laatste heeft vaak ook een positieve invloed op het eerste.

Het spelelement in de eerste les maakt het voor de leerlingen erg leuk om zelf op ontdekkingsstocht door de geschiedenis van Utrecht te gaan. De geschiedenis komt daarmee dichterbij.

Ik vind het een ontzettend leuk product. Ik denk dat de combinatie van schrijven, onderzoek doen en reflecteren heel erg nuttig is.
schrijf- en taalsteun!

10. Welke verbeteringen zou je in dit ontwerp aanbrengen? 5

antwoorden

Een schrijfwijzer wellicht?

Ik weet niet hoe lang de lessen zijn die je wil doen, maar ik kan me voorstellen dat er hier veel per les moet gebeuren. Ik zou denk ik groter uitspreiden.

Taalfouten verbeteren.

Ik denk dat ik als leraar meer nodig heb om dit proces te kunnen ondersteunen.

explicietere reflectie- en feedbackmomenten inbouwen

11.Suggesties ter verbetering van dit product:5 antwoorden

- Je wisselt in sommige bronnen tussen de verleden- en tegenwoordige tijd, kies daar een lijn in. Verder staan er links en rechts wat taalfoutjes in. Een opdracht die bedoeld is om leerlingen betere schrijfvaardigheid aan te leren moet taalkundig vlekkeloos in elkaar zitten.

kleine taalverbeteringen: Vragen envelop 2. 3 Past één van....; 'Kooplied' in de bronnen zou ik vervangen door 'koopman'; De eisen van het geschreven product zou ik uitschrijven naar 'Waar is de moord gepleegd' en "met welk moordwapen is de moord gepleegd".

Taalfouten verbeteren.

Wellicht is het handig om in de handleiding de leraar te helpen met een aantal punten waar ze op kunnen letten of op diffrentieren.

X

Feedback Jorrit Has – 30 april 2022 (eerste versie)

Na het ontwerp naar Jorrit Has te hebben gestuurd op 30 april 2022 met hem gebeld over waar naar zijn mening verbeterpunten zaten. Deze vat ik hier kort samen aangezien dit een telefoongesprek was.

- Zijn eerste en grootste punt was **reflectie**. Volgens Jorrit is het heel belangrijk om reflectie vorm te geven d.m.v. reflectieformulieren. Leerlingen hebben sturing/duidelijkheid nodig. Hoe geven zij reflectie aan elkaar en hoe reflecteer je op je eigen product? Een reflectieformulier is daar een duidelijke tool bij.

Daarnaast bracht hij ook aan dat een valkuil bij dit onderdeel is dat waarschijnlijk leerlingen die slechter presteren, ook slechter reflecteren en leerlingen die goed presteren ook beter zullen reflecteren. Hierin zegt Jorrit dat dit altijd een valkuil zijn en dat je dit ook voor lief kan nemen. Na de vraag vanuit mij, wat ik hieraan zou kunnen doen om ook “zwakke” leerlingen te laten reflecteren ziet hij hier zelf geen concreet antwoord op maar noemt twee instrumenten. Enerzijds noemt hij didactische vaardigheden die als docent ervoor kunnen helpen dat leerlingen met bijvoorbeeld minder motivatie beter door middel van goodwill/goede leerling-docent relatie ook energie zullen steken in het reflecteren. Daarnaast vertelt hij ook dat je een weging zou kunnen geven aan juist het reflectieve onderdeel, dit onderdeel zou bijvoorbeeld 20% van het cijfer kunnen zijn.

- Ook bij de **instructie** vindt Jorrit het belangrijk dat de docent heel duidelijk en expliciet benoemt waaraan de opdracht moet voldoen en wat de doelen zijn. Hij stelt dat je juist dit onderdeel zo begrijpelijk, duidelijk en visueel mogelijk moet maken voor alle leerlingen. Op dit moment in het ontwerp vindt hij dit onderwerp te talig en vindt hij dat leerlingen te veel moeten lezen hiervoor en tekstbegrip juist heel erg varieert.

Tot slot benoemt Jorrit wel nog heel duidelijk dat hij het een hele leuke opdracht vindt die zeker met de sectie gedeeld moet worden en volgend jaar bij leerjaar havo 4 ze deze zeker goed kunnen gebruiken.

Feedback Jannie Pothof – 10 mei 2022

Hoi Askin,

Ik vind hem heel leuk!

Nog wel vaag is hoeveel tijd je nodig hebt voor deze opdracht, dus met instructie erbij hoeveel lesuren en als je het hebt over hst.5 over welke methode gaat het dan?

Is het ook handig om bij de groepsindeling een schrijver of rapporteur aan te stellen of juist te laten wisselen? En krijgen ze voorgedrukte formulieren of moet het in een schrift. En ik zou aangeven dat de omschrijving voor het bewijs in een x-aantal woorden met een uitleg erbij moet, want anders denkt H4 dat twee woorden genoeg zijn.

We kunnen hem op school even doornemen in een tussenuur? Ik kan morge het 6de.

Groet,
Jannie

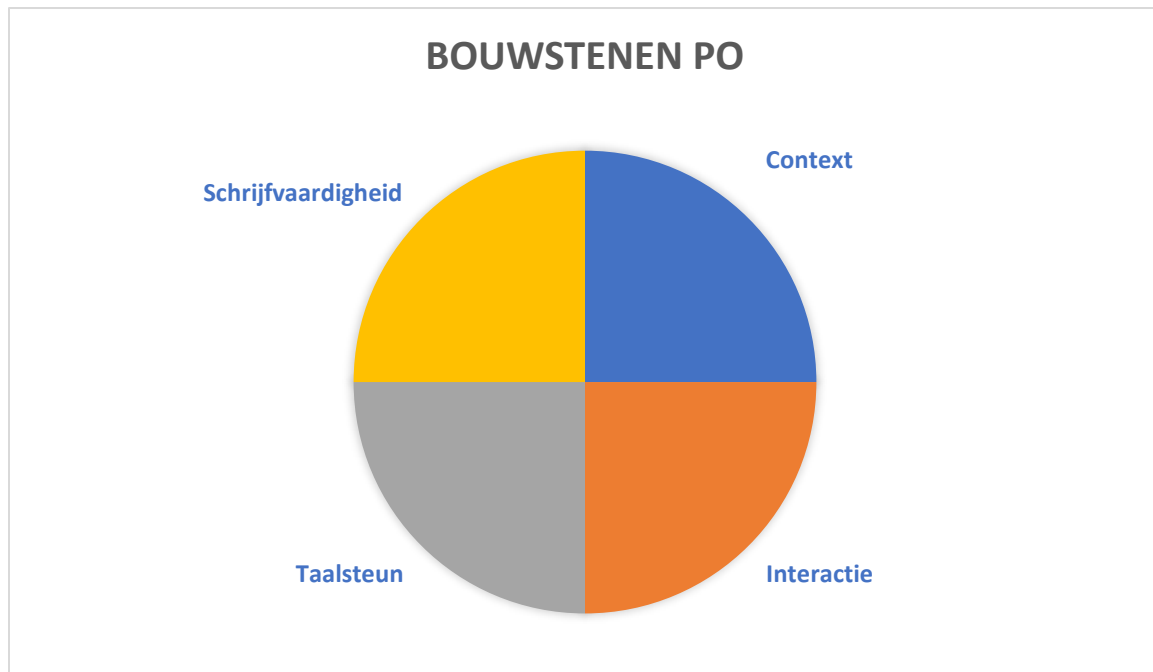
Handleiding docenten interactieve mysterie-praktische opdracht (ontwerp 1)

Doelen en bouwstenen Praktische Opdracht

Deze praktische opdracht is ontworpen uit de basisprincipes die uit de theorieën voortvloeien van Maaïke Hajer & Theun Meestringa, Jannet van Drie, Monte-Sano en Carla van Boxtel. Daarnaast is een groot deel van de aanleiding ontstaan vanuit de praktijkcontext. De praktische opdracht geeft daarmee invulling op de volgende onderzoeksvraag:

Aan welke kenmerken moet een praktische opdracht voor Havo 4 over de Middeleeuwen voldoen om daarmee bij te dragen aan de taalvaardigheid van leerlingen en daarmee het historisch redeneren te bevorderen?

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag geeft de theorie vier bouwstenen die in deze praktische opdracht ook vier hoofdcriteria zullen vormen. Deze zien er als volgt uit:



De praktische opdracht is ingedeeld in twee onderdelen en heeft vier hoofdcriteria zoals hierboven is afgebeeld. Daarmee kent de opdracht vier belangrijke bouwstenen waaraan de opdracht dient te voldoen, waarmee volgens theoretisch onderzoek en praktijkcontext een bijdrage gedaan kan worden aan de taalvaardigheid en vakspecifieke vaardigheden (historisch redeneren) van leerlingen.

Naast deze vier hoofdcriteria wil ik met deze praktische opdracht andere doelen bereiken die gevormd worden door mij als docent, maar ook aansluiten bij de doelen die deze praktische opdracht heeft. De doelen staan schematisch weergegeven en zijn hieronder te vinden.

Dit zijn doelen die per categorie zijn ingedeeld en daarmee taalgericht vakonderwijs ondersteunen en schrijfvaardigheid onder leerlingen ontwikkelen binnen het thema Late Middeleeuwen in Utrecht.

Context	42. De leerlingen leren meer over de context van hun eigen omgeving (regio Utrecht) van de late Middeleeuwen 43. Leerlingen leren historische begrippen gebruiken passend bij tijdvak 5 Steden & Staten 44. Leerlingen kunnen de context Utrecht in de Middeleeuwen plaatsen in tijdvak 5.
Interactie	45. Leerlingen leren d.m.v. interactie met elkaar 46. Leerlingen kunnen spreken over vak-inhoud en vakinhoudelijke begrippen 47. Leerlingen formuleren antwoorden gezamenlijk en kunnen feedback op elkaar geven.
Taalsteun	48. De leerlingen krijgen een goed voorbeeld waarmee zij kunnen modelleren 49. Leerlingen krijgen hulpmiddelen om taalbegrip en taalvaardigheid te bevorderen en te stimuleren 50. Leerlingen begrijpen welke talige onderdelen er bestaan en kennen de taaldoelen
Schrijfvaardigheid	51. Leerlingen kunnen zelfstandig hun producten schrijven 52. Er moet ruimte zijn om te reflecteren op eigen leerproces 53. Leerlingen kunnen reflecteren over eigen geschreven producten en over dat van elkaar 54. Leerlingen kunnen eigen antwoorden reviseren door te reflecteren 55. Leerlingen ontvangen gerichte domein-specifieke schrijfinstructie 56. Leerlingen kunnen al schrijvend structuurbegrippen en historische begrippen toepassen
Overig	57. Leerlingen moeten geactiveerd worden. 58. Er zit een spelelement in

HANDLEIDING

Deze opdracht is ingedeeld in twee grote delen. Het eerste deel is vooral gericht op het creëren van context en het stimuleren van interactie tussen leerlingen. Hier is voor gekozen om dit onderdeel te doen verlopen middels een spelelement, waarbij leerlingen tegelijkertijd interactie hebben en leren over laatmiddeleeuwse context van Utrecht. Dit deel heeft de vorm aangenomen van een variatie op het mysterie/cluedo-spel. Het tweede deel van deze opdracht geeft meer ruimte voor zelfstandig oefenen op vaardigheden, kennis in het eerste deel wordt toegepast en gereflecteerd in het tweede deel.

LES 1

De leerlingen moeten in groepjes van drie een moord oplossen op de burgemeester van Utrecht Beernt Proys die is vermoord in de Late Middeleeuwen. De hoofdvraag in dit deel is:

Wie heeft de moord gepleegd op Beernt Proys?

Leerlingen worden ingedeeld in groepjes en krijgen de opdrachtenblad en enveloppen uitgedeeld. Er bestaan drie rondes. De leerlingen hebben per ronde, per groep, dezelfde locaties die ze kunnen “bezoeken” en informatie kunnen vergaren over de moord. Tegelijkertijd geven de locaties ook een stuk over de geschiedenis van Utrecht in de Late Middeleeuwen uit plekken die ze zullen herkennen. Ze onderzoeken op deze manier de moord, wie de moordenaar is, de motieven, moordwapen en locatie. Elke leerling krijgt een mapje met de lesbrief en materiaal om ‘bewijs’ mee te verzamelen die ze nodig hebben voor deel twee.

17. Leerlingen indelen in groepjes van drie
18. Instructie geven opdracht (uitleg alle rondes)
19. Elk groepje krijgt x aantal enveloppen met locaties, één envelop met hints en elke leerling een mapje.
20. Begin met gezamenlijke locatie (Domtoren) en analyseer die eerst klassikaal. De rest doen leerlingen in groepen

Ronde 1: (locatie)

21. Elk groepje krijgen twee locaties, deze moeten ze analyseren met behulp van het formulier.

Ronde 2: (persoon)

22. Elk groepje krijgt de tweede envelop en moet op dezelfde manier de vragen beantwoorden en bewijs verzamelen.

Ronde 3 (moordwapen):

23. Vragen beantwoorden en begrippen opschrijven
24. Kruiswoordpuzzel met als oplossing: moordwapen

EINDE LES 1

HANDLEIDING LES 2

In de tweede les gaan leerlingen de informatie die ze hebben verzameld in de eerste les verwerken. Elke leerling heeft een mapje bijgehouden de eerste les met bewijsstukken. Ze

moeten een rapport schrijven over wie de moord heeft gepleegd op de burgemeester Beernt Proys. Hoewel het antwoord op deze vraag als een open deur doet aanvoelen, moeten leerlingen vooral letten op *hoe* ze dit bewijzen en verwoorden. De manier van aantonen is immers net zo belangrijk als het spoorwerk. Deze les is daarmee gericht op schrijfvaardigheid. Een onderdeel van het schoolvak Geschiedenis waar leerlingen consequent mee geconfronteerd worden.

Ze krijgen taalsteun door de docent op meerdere manier. Ook kan hier gedifferentieerd worden tussen leerlingen. Leerlingen krijgen schrijfkaders, voorbeeldteksten en een duidelijke schrijfinstructie vanuit de docent aan het begin van deze les. In de lessen hiervoor hebben leerlingen al deels aan pre-writing gedaan (door bewijs in eigen mappen te bewaren).

De volgende leerdoelen komen in deze les aan bod:

- Leerlingen kunnen zelfstandig hun producten schrijven
- 59. De leerlingen krijgen een goed voorbeeld die zij kunnen modelleren
- 60. Leerlingen krijgen hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en schrijfvaardigheid te stimuleren
- 61. Leerlingen begrijpen welke talige onderdelen er bestaan en begrijpen de taaldoelen

Les 2

Modeling/strategie-instructie

Het begin van deze les krijgen leerlingen een voorbeeldtekst en een strategie-instructie van de lesgevende docent. De strategie-instructie is zowel gericht op algemene schrijfinstructie als domein-specifieke schrijfinstructie. Hierna zijn de leerlingen zelf aan zet. Dit onderdeel bestaat uit:

- Strategie-instructie
Leerlingen krijgen stap voor stap een aanpak toegereikt vanuit de docent in combinatie met de voorbeeldtekst.
 - Criteria voor een rapport bij geschiedenis: gebruik van structuurbegrippen, historische begrippen, argumenteren, contextualiseren, bronnen gebruiken
 - Sterke/zwakke voorbeelden hiervan laten zien
- Voorbeeldtekst
De voorbeeldtekst wordt toegepast in de instructie, maar is ook toegankelijk voor leerlingen wanneer ze zelf aan de slag moeten
- Optioneel: schrijfkaders
Dit is voor leerlingen die meer moeite hebben met de schrijfo opdracht. Voor hen zijn er optioneel schrijfkaders die ze kunnen gebruiken tijdens de opdracht.

Zelfstandig schrijven

De leerlingen zetten de taken die ze hebben uitgevoerd in de eerste les en de instructie die ze hebben gekregen in les twee zelfstandig om in een product. Ze worden gestimuleerd middels de instructie, voorbeeldteksten en schrijfkaders.

In de laatste les gaan ze reflecteren op elkaars en eigen product. De docent biedt waar nodig hulp aan leerlingen.



Leerling
Klas

Wat ga je doen? (EERSTE VERSIE)

Je gaat in je groepje de moord op Beernt Proys oplossen. De Utrechtse burgemeester is in de Late Middeleeuwen vermoord op 21 augustus 1425. De locatie van zijn moord, moordenaar en het moordwapen zijn nog onbekend. Die ga jij in je groepje oplossen in elk verschillende rondes. Vul de onderstaande vragen in om, stapsgewijs, tot de oplossing van zijn moord te komen.

Schrijf gedurende alle rondes in het schema **historische begrippen** die je tegenkomt. Dit zijn begrippen die te maken hebben met historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen. Voorbeelden hiervan zijn bijvoorbeeld het *hofstelsel*, *farao*, *democratie*. Deze heb je nodig voor je aanklacht en voor cruciale informatie voor het oplossen van de moord. Schrijf met je groepje de definitie op van dit begrip. Probeer dit zoveel mogelijk te doen in je eigen woorden. Kom je er niet uit? Eén groepslid mag in totaal één keer gedurende alle rondes op het spiekbriefje kijken bij de docent.

Samen vul je de vragen in en discussieer je over de betekenis van deze historische begrippen. Maar zorg er ook voor dat je in je mapje ook bewijs verzamelt en opschrijft. Deze heb je in de tweede les nodig waar je individueel gaat werken.

De opdracht is ingedeeld in de volgende fasen:

Fase 1 <i>In groepjes van drie de moord oplossen.</i>	• In drie rondes contextrijke bronnen bestuderen middels interactie • Vragen beantwoorden • Bewijs verzamelen • Historische begrippen verzamelen
Fase 2 <i>Individueel een politierapport schrijven</i>	• Schrijf-instructie van docent • Bewijsmateriaal beschouwen • Individueel product schrijven met behulp van taalsteun
Fase 3 <i>Feedback geven en ontvangen</i>	• Feedback geven aan elkaar ➤ Houdt het bewijsmateriaal stand? • Reflecteren eigen werk • Reviseren

Het doel is niet alleen om de moord te oplossen. Je leert door de bronnen te bestuderen veel uit over de Utrechtse Middeleeuwse context. Daarnaast ben je in je groepje en individueel veel bezig met taal. Je gaat historische begrippen leren gebruiken. Ook ga je oefenen met schrijfvaardigheid.

Vragen envelop 1

15. Ga eerst in steekwoorden na wat je al weet over de Middeleeuwen. En wat weet je over Utrecht in de Middeleeuwen?

Lees nu de eerste twee teksten.

16. Welke functies had Beernt Proys? Wat houdt dat in?

Lees nu alle teksten door.

17. Schrijf op welk doel elke tekst heeft. Elke tekstvakje heeft een andere kleur.
Dezelfde kleuren zullen terugkomen in de rest van het spel.

18. Welke politieke ideeën had Beernt Proys? In welke zin zie je dit terug?

19. Wat laten beide afbeeldingen zien. Herken je iets uit deze afbeeldingen?

20. Wat is de locatie van zijn moord? Uit welke zin(en) haal je dat? Schrijf die op en verklaar het antwoord.

Historisch begrip	Definitie (in eigen woorden)

Vragen envelop 2

9. Noem de functie van de twee Middeleeuwse locaties die je tegenkomt.

10. Herken je functies als deze? En ook in de huidige tijd? Waarin herken je dit? Licht je antwoord toe.

11. Kijk naar de kenmerkende aspecten van hoofdstuk 5. Passen een van deze kenmerkende aspecten bij de functie van deze Middeleeuwse locaties? Licht je antwoord toe.

12. Welke personen/groepen zijn verdacht? Schrijf in 10 regels op welke verdachte(n) je hebt en waarom.

Vragen envelop 1

Lees nu de tekst over de *jaarmarkt*.

9. Welk kenmerkend aspect vind je bij deze bronnen passen? Licht je antwoord toe.

Vul je begrippenlijst aan en ga door met de laatste stap. Maak de kruiswoordpuzzel. Als je slaagt, kom je erachter wat het moordwapen is. Schrijf dat antwoord op.

Eindopdracht

Je hebt verschillende locaties en personen onderzocht uit Utrecht in 1425. De laat Middeleeuwse context laat veel verschillende kanten van Utrecht en haar bewoners zien. Ook ben je tot de antwoorden gekomen over de moord op Beernt Proys. In dit laatste onderdeel schrijf je een onderzoeksrapport. Wie heeft volgens jou de moord gepleegd? Met welk moordwapen? Op welke locatie en waarom? Terwijl je dit schrijft, oefen je ook op schrijfvaardigheid.

LET OP! Er bestaan schrijfkaders en neem voorbeeld aan de instructie/voorbeelden die je hebt gekregen. Gebruik van een schrijfkader is optioneel, maar ze kunnen je wel hulp bieden.

Begin met je opzet:

1. Wie is je verdachte?
2. Welke motieven had deze persoon/groep?
3. Op welke locatie is de moord gepleegd?
4. Met welk moordwapen?

5. Geef voor de locatie, moordenaar en moordwapen elk minstens één bewijs.
6. Heb je genoeg bewijs om deze persoon/groep aan te klagen ja/nee?

Eisen:

Let op. Bij geschiedenis is het belangrijk dat je een aantal dingen meeneemt in je rapport.

- Je moet minimaal vijf historische begrippen gebruiken in je rapport.
- Je geeft minstens antwoord op de volgende vragen
 - o Wie heeft de moord gepleegd?
 - o Waar?
 - o Met welk moordwapen?
- Voor je antwoord geeft op deze vragen; schets je eerst een context, hoe zag Utrecht er in de late Middeleeuwen uit?
- Stel één andere *historische vraag* in je rapport
- Je moet je bewijzen goed beargumenteren
- Je moet minimaal één bron kunnen gebruiken als bewijs
- Je beschrijft oorzaken en gevolgen

Hulpmiddelen en schrijfkaders

De moord op Beernt Proys vond plaats op _____, te Utrecht. In dit rapport zal ik naar aanleiding van een grondig onderzoek de moordlocatie, moordenaar(s) en moordwapen toelichten. Ik zal dit doen aan de hand van bewijzen die ik heb verzameld.

Begin je politierapport als volgt:

Maak een bewijs als volgt:

Uit	bron	A	kunnen	we	constateren	dat
_____ , dat bewijst het volgende,						
_____ . Concluderend						
zouden we dus kunnen stellen dat _____ .						

Historische vragen zijn o.a.

- Beschrijvende vragen; je brengt een gebeurtenis of een ontwikkeling in kaart, je beschrijft hoe een ontwikkeling verliep.
- Vergelijkende vragen; een vergelijkende vraag zoekt overeenkomsten/verschillen tussen twee gebeurtenissen of ontwikkelingen.
- Verklarende vragen; een verklarende vraag begint vaak met waarom of waardoor, je moet achterhalen wat oorzaken of gevolgen achter een bepaalde gebeurtenis of ontwikkeling zijn.
- Waarderende (evaluatieve) vragen; bij een waarderende vraag staat het geven van een beargumenteerde mening/oordeel centraal.

Heb je meer tips nodig? Vraag dan naar de extra hulpmiddelen bij de docent.

Bronnen eerste versie: LOCATIES ENVELOP 1

DOMTOREN

De Domtoren is iconisch en staat symbool voor de stad Utrecht. De eerste steen is in 1321 gelegd en de bouw werd afgerond in 1382. De stad Utrecht daarentegen is ouder dan de Domtoren zelf. Utrecht kreeg in 1122 *stadsrechten*. Dat hield in dat ze een *stadswal* (*verdedigingswerken*) mochten aanleggen en een eigen bestuur inclusief eigen rechtbank kregen. Hier waren de Utrechters erg blij mee en bouwden zelfs mee met de muren van de stad.

Utrecht was een van de eerste steden in Nederland die het stadsrecht bezat. Hoewel Utrecht nu de drie na grootste stad is (na Amsterdam, Rotterdam en Den Haag) behoorde het in de Middeleeuwen tot de grootste én de belangrijkste stad van de Noordelijke Nederlanden. Het was het centrum van vorstelijke en geestelijke macht.

De domkerk was symbool voor de *kerkelijke macht*. De bisschop was niet alleen een machtige geestelijke leider, maar had ook de *wereldlijke macht* in handen. De raads mannen zaten in het stadsbestuur, waar vaak machtige families in zaten die behoorden tot het patriciaat.

“In 1423 overleed de vorige bisschop van Utrecht. Het was zaak om een nieuwe bisschop te kiezen voor de stad. Dat wordt gedaan in een *kapittel* waar de *kanunniken* vergaderen. Er waren twee personen aangedragen door twee belangrijkste families. De Lichtenbergers (waar Proys een fractie mee vormde) droegen Rudolf van Diepholt aan en de Lokhorsten (de tegenhangers) Zweder van Kuilenburg.”

“Beernt bestormde zelfs de vergadering woedend. Hij kondigde aan dat als van Diepholt niet werd gekozen, zijn neef (een kanunnik in de zaal) de ruimte niet levend zou verlaten. Toch is Zweder van Kuilenburg gekozen als bisschop verkozen.

Dat bracht veel woede met zich mee.. Maar Zweder van Kuilenburg beloofde Beernt dat de Lokhorsten uit de stad verbannen zouden blijven..”



PROEYSENBURCH

“Het was op de zondagavond. Er was veel rumoer in de stad. Bisschop Zweder van Kuilenburg had beloofd de Lokhorsten, de vijanden van mijn vader uit de stad te houden..

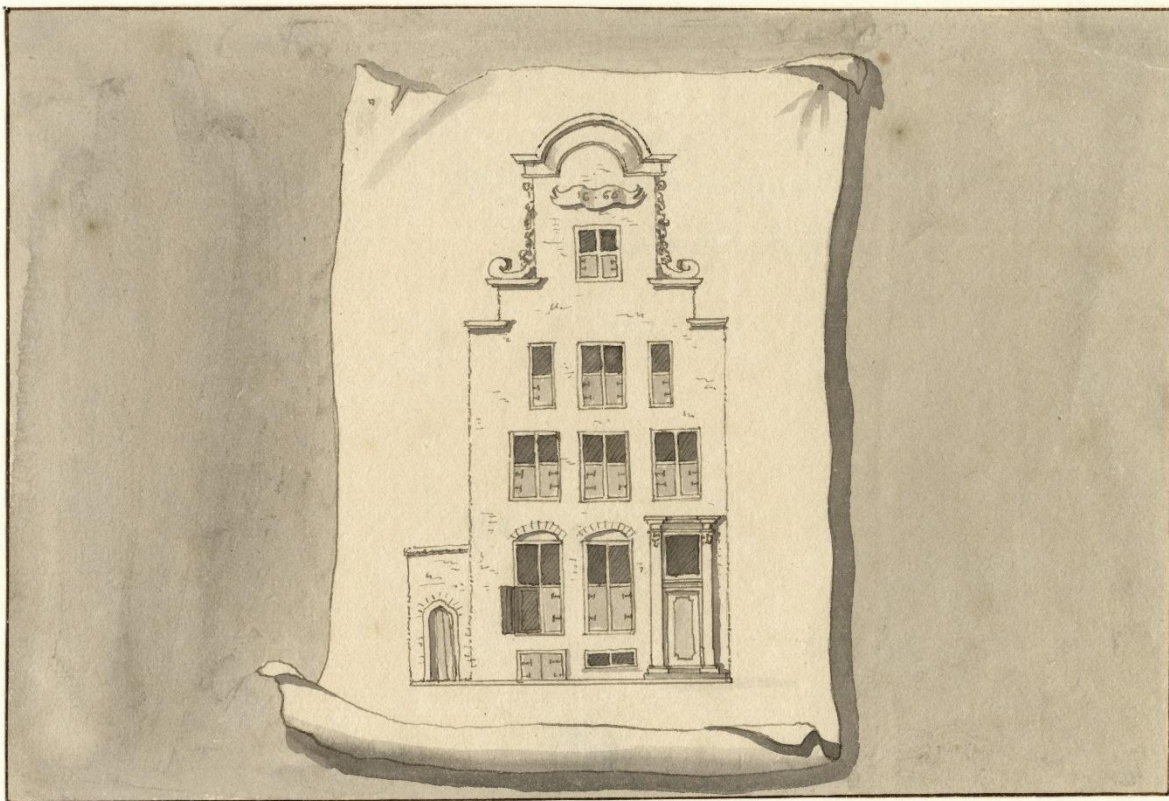
Diezelfde avond hoorde ik wat er was gebeurt. Mijn vader lag ziek thuis.. Zijn moord was gruwelijk, ze hebben hem zelfs tot twee keer toe aangevallen. En dat terwijl hij zoveel voor Utrecht heeft gedaan. Op zijn 29^e was hij schepen en later schout alvoor hij burgemeester werd..

Hij had zoveel voor de stad betekend..

Ik ben diezelfde avond nog vertrokken en uit de stad gevlucht. Ik was niet meer veilig.. ”

- *Aernt Proys*

Beernt Proys woonde aan op Oudegracht 127. Het was een welgestelde man en hij bezat meerdere huizen ook in Utrecht. Hoewel het stadskasteel niet groter was dan het Oudaen dat verderop aan de Oudegracht zat, was het een mooi optrekje.



Aan de top van de machtspiramide stond de ‘stadsheer’. Hij was over het algemeen dezelfde als de landsheer. In de Nederlanden was hij graaf (bijvoorbeeld in Holland of Vlaanderen), bisschop (bijvoorbeeld in Utrecht) of hertog. Hij was weinig in zijn steden aan te treffen...

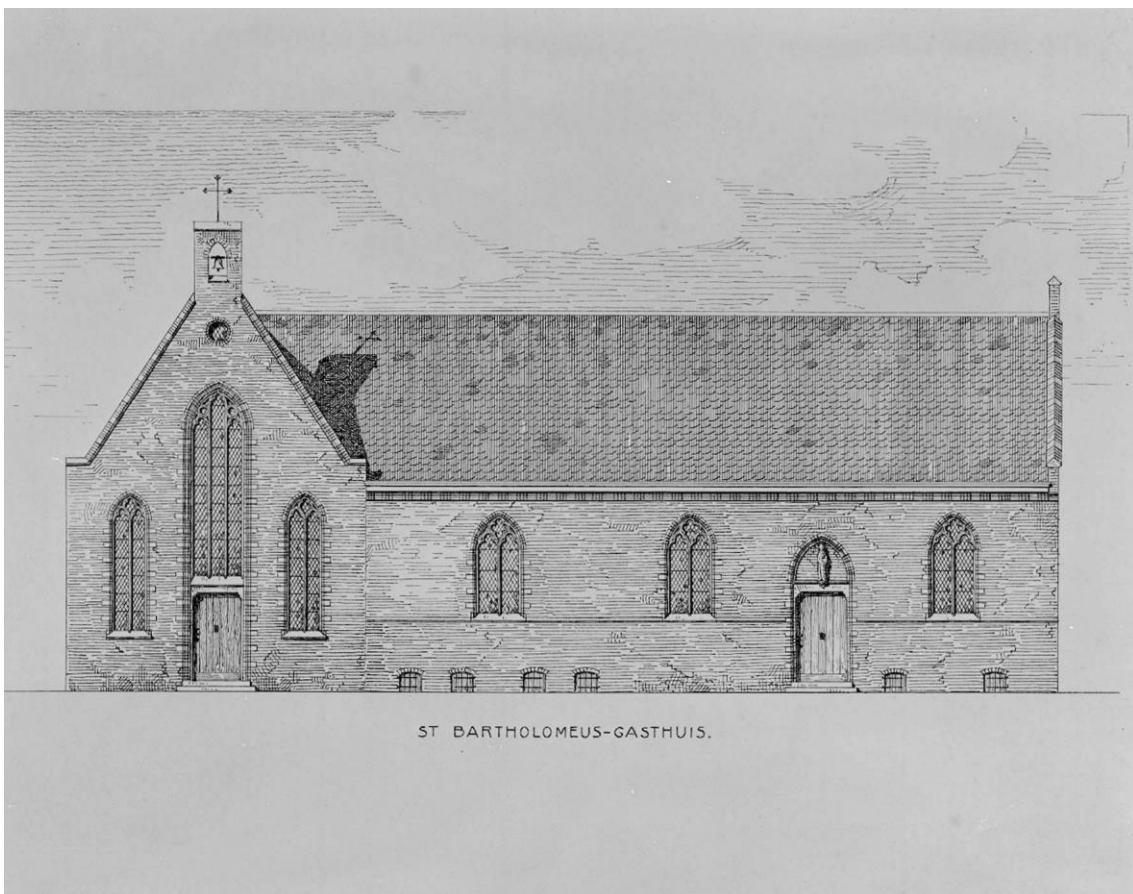
..De landsheer had de steden in de loop der eeuwen een redelijke mate van zelfbestuur gegeven. De vrijheden van een stad waren vastgelegd in stadsrechten en -privileges. De vorst stelde hoogstens een vertegenwoordiger aan in de stad, schout, meier of burggraaf genaamd...

De inwoners van een stad zagen hun landsheer zelden. Des te meer kregen ze te maken met de stedelijke bestuurders. Deze behoorden tot het patriciaat, een beperkte groep families die het leven in de stad beheerste. Hun waren rijke families die de dienst uitmaakten. Ze ontleenden hun vermogen aan grondbezit, maar vaker nog aan handels- of nijverheidsactiviteiten. Dankzij deze rijkdom hoefden ze niet dagelijks te werken voor hun brood.

... De families speelden elkaar de belangrijke functies toe zoals die van schepen (lid van de stedelijke rechtbank), raadslid of burgemeester. De kleine groep had de politieke macht in handen. Dit wilden ze zo houden, ondanks de aspiraties van anderen zoals de leiders van ambachtsgilden.

ENVELOP 2

BARTHOLOMEUSGASTHUIS



Dit gasthuis gaat terug tot aan de 14^e eeuw en is een van de oudere gebouwen in Utrecht. Het gasthuis werd opgericht door een onbekende Utrechter. Het is gewijd aan de heilige St. Apollonia. In eerste instantie was het een verblijfplaats voor *pelgrims* die kort op doorreis waren en in Utrecht verbleven voor een paar nachten. Utrecht trok veel handelaren aan door de jaarmarkten die het had. Gasthuizen zoals deze werden hiervoor in gebruik genomen. Deze werden vaak net buiten de stadspoorten gesticht.

Het werd een gasthuis vanaf 1378 waarbij zieken langdurig konden blijven en armen opgevangen werden. Hoewel er vaak gedacht wordt dat in de Middeleeuwen weinig sociale opvang was, is dit een vroeg teken van sociale opvang.

“Ik kom niet uit de stad, maar was er wel de betreffende avond. Het was chaos in de stad. Ik hoorde van anderen in het gasthuis dat derellende groep niet alleen de Lokhorsten waren...

Wie nog meer hieraan meededen weet ik niet.. Wel werd er mij in de wandelgangen duidelijk dat er machtige mensen in de stad zijn.. Met meer macht dan je zou vermoeden.

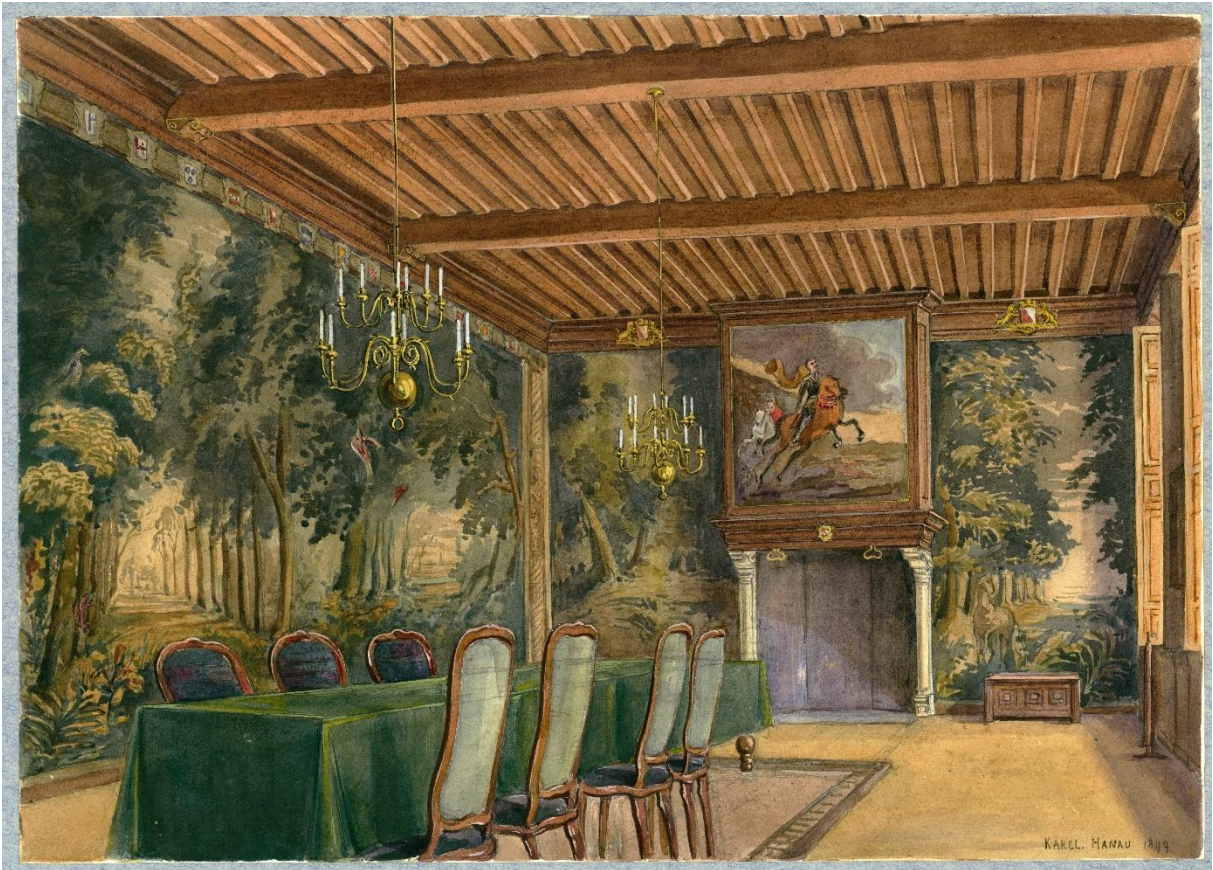
Gelukkig was ik veilig. Ik heb mij met andere gasten goed vermaakt in het gasthuis. Wel waren een aantal gasten rond dit tijdstip niet in het gasthuis. De sfeer was eerst wat nerveus en drukkend, maar later konden we erom lachen. Tot we het nieuws hoorden van burgemeester Beernt Proys...”

- *Immigrant in het gasthuis*

“*Gildeleden* steunden elkaar in noodsituaties, bij ziekte of overlijden. Ze waren aanwezig op de begrafenis van ieder lid van het gilde. *Ambachtslieden* woonden meestal dicht bij elkaar...

Op de naamdag van hun heilige vierden ze feest. Meestal was dit het tijdstip voor hun jaarlijkse maaltijd. In feite was dit een besloten feest waardoor de onderlinge band kon worden verstevigd. Maar de niet-leden waren op zijn minst op de hoogte van de feestelijke gebeurtenis. Onder begeleiding van pijpers en trommelaars trok het gezelschap naar de plaats waar de maaltijd zou worden gehouden..

De gildeleden aten niet alles op. Een deel ging naar de geestelijken van de kerk waar het altaar van het gilde stond. en voor de armen bleef ook nog iets over. Naastenliefde mocht tijdens feesten niet worden vergeten. De maaltijd was een spiegel van het aanzien van het gilde in de stad. ”



VLEESHUIS OP DE HOEK VAN HET GANZENMARKT EN OUDKERKHOF

De Vleeshouwersgilde was hier gevestigd. Ze hadden een grote locatie aan de binnenstad en waren ook een grote en machtige gilde in Utrecht. Wellicht zelfs een van de machtigste, want later werd het vleeshuis afgebroken en opgedeeld in twee nieuwe kleine locaties, op de Voorstraat en de Neude. Ook daar werden de vleeshouwers later verbannen en werd de gilde opgeheven. De gildeleden werden onderverdeeld in de overige gildes.



“De gildes in Utrecht hebben meer macht dan je zou denken. Zeker gildemeesters hebben veel te zeggen over het stadsbestuur. Sommige gildes zijn machtiger dan anderen.

Wij van de smedengilde hebben wel wat zeggenschap, maar zijn redelijk volgzaam. We zijn niet uit op geruzie of dergelijke. De kwestie tussen de Lokhorsten en de Lichtenbergs boeit ons niet zo veel..

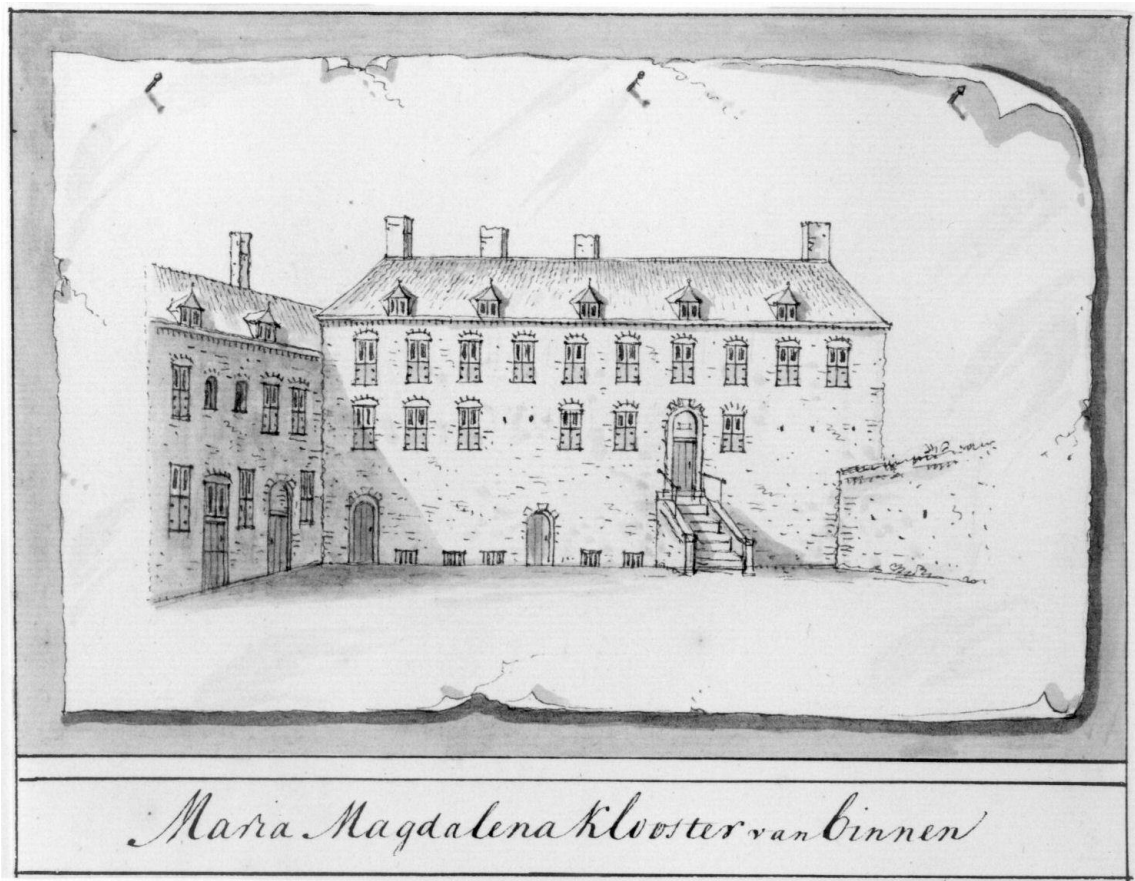
Maar niet alle gildes denken er zo over. Vooral de vleeshouwersgilde is zo’n kwaai. Die hebben altijd wel wat te zeiken. Het helpt niet dat ze zo machtig en groot zijn in de stad..

Toch zou ik niet van positie willen ruilen. Ik ben wel tevreden met mijn gilde. Ik hoop later ook gildemeester te worden.”

- Gezel van de smedengilde

ENVELOP 3

MAGDALENAKLOOSTER



Het Magdalenaklooster stond in de huidige wijk 'Wittevrouwen'. De naam die de wijk heeft stamt ook uit deze tijd. Vroeger bestond de binnenstad van Utrecht uit de Oudegracht, waar rijke burgers een huis hadden aan de gracht. Aangezien prostitutie niet als een zedelijk beroep werd beschouwd, moest het zich verplaatsen naar een minder zichtbare plek; de buitenwijken van de stad.

Hier konden een lange tijd prostituees wel hun werk doen.

Het was gesticht om 'gevalen vrouwen' te ondervangen die tot inkeer waren gekomen. Dit betekende dat ex-prostituees in dit klooster terecht konden. Prostitutie hoewel niet zedelijk gevonden door het christendom, was een oud beroep. Rijke patriciërs en schepen bezochten regelmatige prostituees.

"Dit was vroeger een plek waar vrouwen die het juiste pad hadden gevonden terecht konden. Hoeren waren heel lang verbannen uit de binnenstad en hadden zich hier gevestigd. Ze zeggen niet voor niets, het oudste beroep op aarde. Maar gelukkig heeft dit klooster die reputatie niet meer. Hier zitten alleen nog vrouwen uit gegoede families en die zich enkel wenden tot God. Er is geen plek meer voor dat soort volk.

De Lichtenbergs waren zo'n gegoede familie.. Maar niet iedereen in de stad is het daarmee eens... "

- Non

Jaarmarkten vormden in de Middeleeuwen het hoogtepunt van interregionale handel. Eens of meermaals per jaar werd er afgesproken dat handelaren een paar dagen in de stad markt konden houden. Het stadsbestuur bepaalde wanneer dit was en stond toe dat de handelaren hier mochten komen. Uit allerlei landen kwamen er handelaren. In 1378 besluit het stadsbestuur dat er maar drie jaarmarkten gehouden mogen worden in plaats van vier. Deze dagen worden de ‘togheldagen’ genoemd, kooplieden laten hun waren deze dag zien. Alle bezoekers krijgen voor en na deze dagen een ‘vrijgeleide’ van de heer, bisschop, oftewel burgers die in oorlog zijn met Utrecht of zijn verbannen mogen deze dagen wél komen.

De Vastenavond was het feest van plezier. Drie dagen lang mocht iedere christen uitbundig feest vieren, overvloedig eten en drinken...

Vastenavond heeft wortels die reiken tot de Romeinse en de Germaanse wereld. De festiviteiten knopen aan bij de lente- en de vruchtbaarheidsfeesten van oudere culturen. In Utrecht liepen bewoners van de stad op stelten door de straten, vermomd en verkleed, en vroegen giften aan iedereen die ze ontmoetten. 's Avonds werd de opbrengst met veel rumoer verbrast..

Met een lange vastentijd voor de boeg gingen de stadsbestuurders, in gezelschap van vrouwen en de *Jofferen* zich rijkelijk te buiten aan voedsel en drank. De vrouwen de *jonge Jofferen* – daarmee zijn waarschijnlijk de dames uit de patriciaatsfamilies bedoeld – hadden bovendien hun eigen banket waarvan de stad de kosten drukte met een geldelijke bijdrage. Het stadsbestuur droeg tevens bij aan de onkosten van andere groeperingen...

Het stadsbestuur en zijn gasten vormden een aantrekkelijk doelwit voor verklede inwoners. Dankzij een masker waren ze onherkenbaar en konden ze de bestuurders straffeloos storen tijdens de maaltijd. Ze konden zelfs kritiek uiten, mits die was verpakt in grappen, liedjes en korte sketches...

De sociale scheidslijnen losten op dankzij de verhullingen.

JAARMARKT

[2017-BrA-91-Oudegracht.pdf \(utrecht.nl\)](#)

[Opheffing van het gilde van de vleeshouwers - Canon van Nederland](#)

[Bartholomeusgasthuis - Canon van Nederland](#)

[Utrecht wordt een stad - Het Utrechts Archief](#)

[Domtoren | Domtoren](#)

[Ontstaan van de Verenigde Gods- en Gasthuizen \(Het Utrechts Archief\) - Het Utrechts Archief](#)

[Gilden vergaderden op het Janskerkhof | Huizen aan het Janskerkhof](#)

[Ridderschapkwartier: Een klooster voor witte vrouwen: een beknopte geschiedenis](#)

[Beeldmateriaal \(hetutrechtsarchief.nl\)](#)

[2.4.2. H. Kruis-broederschap \(Het Utrechts Archief\) - Het Utrechts Archief](#)

[De Buurkerk - Canon van Nederland](#)

[Geschiedenis Buurkerk - Museum Speelklok](#)

[De Paulusabdij, het oudste klooster van Utrecht - Canon van Nederland](#)

[Beeldmateriaal \(hetutrechtsarchief.nl\)](#)

[Jaarmarkten \(geschiedenislokaalutrecht.nl\)](#)

Pagina 70 boek Gerard Nijsten, Volkscultuur in de Late Middeleeuwen

Pagina 73-78 boek Gerard Nijsten, Volkscultuur in de Late Middeleeuwen

Pagina 103 boek Gerard Nijsten, Volkscultuur in de Late Middeleeuwen

[159735_436093.pdf \(uva.nl\)](#)

Logboek methode scriptie

Vooronderzoek	Het vooronderzoek bestond uit meerdere onderdelen die enerzijds oriënterend waren, anderzijds juist vorm gaven aan mijn methode en aan mijn onderzoek. Uit dit vooronderzoek kwamen er bouwstenen voort die ik heb gebruikt in mijn ontwerpfase. • Oriënterend op mijn onderwerp heb ik op 17 september een presentatie gegeven over mijn onderwerp tijdens thesis-lab. Hier kreeg ik de feedback om naar de ervaringen van docenten te vragen en naar de ervaringen van leerlingen. Hieruit is mijn vooronderzoek gestart in de schoolcontext. • Klassengesprek gehouden met havo 4 klas omtrent taligheid van het vak geschiedenis. (oktober) • Twee gesprekken gehad met docenten en hun ervaringen met taalvaardigheid onder leerlingen uit H4 bij Geschiedenis. (oktober + juli) • Vragenlijst uitgezet onder leerlingen, ingevuld door twaalf leerlingen uit de klas. (oktober) • Mindmaps uitgevoerd in het kader van het onderwerp Middeleeuwen. (oktober) • Literatuuronderzoek gedaan in kader van mijn theoretisch kader en vooronderzoek (november, december)
Ontwerpfase	Ik ben de ontwerpfase gestart na het afronden van mijn opzet. De opzet bood in grote lijnen bouwstenen voor het maken van mijn ontwerp. Tijdens deze ontwerpfase heb ik meerdere keren ook feedback ontvangen • 11 februari; feedback ontvangen van Joris Huis in 't Veld en Daniël van Beek op de tot dan toe plan voor mijn ontwerp. In deze fase had ik nog geen invulling van het ontwerp zelf, maar wel al een concreet idee. • 11 maart; heb ik een deel van mijn ontwerp uitgedeeld en mijn ontwerp gepresenteerd. In deze fase had ik al grotendeels mijn ontwerp in de steigers, maar ontbraken er nog onderdelen, zoals extra bronnen en hulpmiddelen. • 25 maart; in deze fase was mijn ontwerp grotendeels af en heb ik tijdens thesis-lab feedback ontvangen van Joris Huis in 't Veld.
1^e feedbackronde	In deze fase heb ik mijn ontwerp laten evalueren door leraren-in-opleiding, experts en vakdocenten met ervaring. Aan de hand van deze feedbackronde zijn aanpassingen gedaan die leidden tot het ontwerp die ik in de klas heb uitgevoerd.

	• Vijf respondenten van docenten-in-opleiding • Drie experts • Twee vakdocenten Vooraf op het gebied van taalsteun en het inzichtelijk maken van mijn taaldoelen en combineren met de inhoudelijke doelen waren suggesties van experts, docenten en docenten-in-opleiding.
2^e feedbackronde	In week 20 en 21 het ontwerp uitgevoerd in havo 4 klas. Dit vormde de tweede deel van mijn feedback/evaluatieperiode. Ik heb op verschillende manieren geëvalueerd: • Uitvoering in de klas en n.a.v. de uitvoering een logboek bijgehouden met een observatieformulier. Hier heb ik gekeken of ontwerpcriteria waren behaald en ik heb opmerkingen gemaakt over het verloop van de les en opvallende momenten. • De leerling-producten die uit het ontwerp kwamen heb ik geanalyseerd door al deze werken ook na te kijken met behulp van de rubric en te controleren op historische formuleringen. • Observatie van Tim Feliks tijdens de uitvoering met behulp van een observatieformulier en een nabespreking achteraf. De nabespreking heb ik gedocumenteerd in een beknopt verslag. • Na afloop en de nabespreking van Tim Feliks, mijn eigen observatie kwamen mijn eerste conclusies voort. Deze heb ik voorgelegd aan collega-docenten Jorrit Has en Jannie Pothof.
Audit trail	Samen met Joris Huis in 't Veld een audit trail uitgevoerd, waarbij hij de door mijn gemaakte keuzes heeft bevestigd en heeft gekeken of de keuzes die zijn gemaakt in lijn zijn met het onderzoek.

Feedbacksessie Joris Huis in 't Veld en Daniël van Beek / 11 februari 2022

Op 11 februari hebben Joris, Daniël en ik feedback gegeven op elkaars ontwerp. Tijdens deze bijeenkomst heb ik het idee dat ik had op mijn ontwerp gepitcht. Dit is mondeling gedaan, waarna ik aantekeningen heb gemaakt om de feedback die ik had ontvangen te kunnen samenvatten. Mijn ontwerp was in deze fase meer gericht op de grote contouren van mijn ontwerp, zoals hoe de werkvorm eruitzag, wat mijn casus was en wat precies de opdracht zou zijn.

In deze fase hebben zij mij het advies gegeven om gericht te kijken naar het aspect taalsteun binnen mijn ontwerp en hoe ik steigers kan bieden aan leerlingen die dit nodig hebben. Zo gaven ze mij het advies om meer een hands-on methode te kiezen en bijvoorbeeld eerst een bronnenanalyse met leerlingen te oefenen met bijbehorende vragen,

leerlingen meer handvaten te geven door ze bijvoorbeeld een formulier te bieden en door ze ook zelf te gaandeweg te laten noteren. Met name voor schrijfvaardigheid zagen zij ruimte voor meer steigers. Ook heb ik dankzij hen het idee gekregen om ze als soort onderzoeker een aanklacht te laten schrijven.

Feedback thesis-lab 11 maart 2022

Tijdens de thesis-lab waar vijf andere leraren-in-opleiding en twee docenten aanwezig waren mijn ontwerp gepresenteerd. Ik heb een deel van de opdracht uitgedeeld en in grote lijnen mijn ontwerp mondeling met een powerpoint gepresenteerd aan de groep. Hierbij heb ik de ontwerpcriteria en context eerst beschreven en van daaruit de insteek van de praktische opdracht beschreven.

Hier werd enthousiast op gereageerd en ik heb ook vragen ontvangen vanuit de groep die mijn blik op mijn ontwerp kritischer maakten. Zo werden er vragen gesteld over hoe de interactie vorm zou nemen en wat ze uit deze interactie halen, moeten zij bijvoorbeeld beter leren argumenteren. Ook werd besproken wat de rol van de docent is in deze interactie, heeft de docent ook interactie met leerlingen. Daarnaast werd ook als tip gegeven helder te zijn over welke talige onderdelen de leerlingen zullen behandelen, spreken, lezen en schrijven.

Feedback thesis-lab 25 maart 2022

Tijdens de thesis-lab van 25 maart heb ik Joris Huis in 't Veld feedback gekregen op mijn ontwerp. Deze was in op dat moment af, naast wat uitwerkingen van bijvoorbeeld voorbeeldteksten. Joris gaf mij de volgende tips:

Voorbeeldzinnen in een rapport, per leerling een mapje, met bijvoorbeeld afbeeldingen die ze erbij kunnen plakken/knippen.

- ☐ Deze kunnen ze ook met elkaar uitwisselen.
- ☐ Ook een optie: laat hen het bij elkaar beoordelen bij wijze van een advocaat/rechter. Houdt de zaak stand op deze manier? Dit zou een vraag kunnen zijn die je ze zou kunnen stellen.

Kijk naar: hoe houd je grip op de interactie tussen leerlingen. Loop je langs of geef in de laatste fase pas een kruiswoordpuzzel als dingen van kwaliteit zijn. Probeer momenten te creëren voor eventuele bijsturing/feedback.

Laat ze bijvoorbeeld vergelijken, het antwoordmodel definities met eigen definities. Zo kunnen ze hier zelf op reflecteren op deze manier op hoe zij zelf definities vormen. Eventueel definities voorin de klas etaleren, leerlingen mogen kijken en meenemen.

Bevindingen gesprek collega docenten Havo 4 + klassengesprek

Verslag naar aanleiding van het gesprek met collega docent Havo 4 (Camiel Malta) / 7 oktober 2021

Het gesprek vond plaats op 7 oktober '21 op school, waar ik met collega-docent en begeleider het had over de Havo 4 klas. In dit gesprek is gesproken over mijn voortgang

op de school als docent, hoe ik de klassen ervaarde en in het bijzonder de havo 4 klas ervaarde.

Tijdens dit gesprek bracht collega al eens op dat ik goed moest letten op de taalvaardigheid van leerlingen bij havo 4, met name op hun schrijfvaardigheden. Hij en collega docenten merkten al een aantal jaar op dat er veel focus nodig is voor de schrijfvaardigheden van de leerlingen bij havo 4, meer dan bij de vwo-klassen. Naar aanleiding van deze opmerking en hun bevinden vroeg ik door naar de bevindingen van deze docent die al ruim 25 jaar in het onderwijs werkt. Een aantal punten hierin kwamen naar voren, die ik zal samenvatten in dit verslag.

- De docent in kwestie merkte al een aantal jaar een duidelijke achteruitgang merkte onder leerlingen. De docent ziet dit dus niet als iets nieuws, maar een trend van een langere tijd. Wanneer gevraagd waaraan hij dit merkte bij leerlingen noemt de docent onder andere leesvaardigheid en schrijfvaardigheid. De komst en de groei van digitalisering, binnen en buiten het onderwijs, ziet hij als een mogelijke oorzaak of katalysator. Bij de vraag waaraan hij specifiek merkt dat deze vaardigheden achteruit waren gegaan, noemt hij het niet kunnen behappen van grotere teksten onder leerlingen en de formulering van antwoorden bij toetsen, verslagen en opdrachten. Aan onder andere deze elementen merkt de docent dat de taalvaardigheid van leerlingen achteruit is gegaan door de jaren.
- Als gevolgen van de achteruitgang in taalvaardigheid noemt de docent een aantal dingen. Hij merkt dat het achteruitgaan in schrijfvaardigheid zorgt voor slechte formulering bij antwoorden waardoor leerlingen punten missen. Leerlingen raken de kern van het antwoord niet of weten niet goed hoe ze verbanden moeten beschrijven. Een ander opvallend detail dat hij opmerkt is de verband die de docent legt met het slecht behappen van teksten en de minder kritische kijk die leerlingen hierdoor hebben. Digitalisering noemt hij ook hier als oorzaak van. Hij zegt dat leerlingen door de jaren heen minder kritisch kijken naar bijvoorbeeld waar nieuws vandaan komt en wat ze kenmerken als betrouwbare informatie. Concreet gaf hij als voorbeeld hoe hij merkte dat tijdens de aanslag op de tram in Utrecht in 2019 ervoor zorgde dat veel leerlingen niet goed filterden in informatie die zij binnenkregen.
- Wanneer ik de docent vroeg waar hij zich het meest zorgen over maakte en waar ik concreet het meest me op kon richten, noemde hij schrijfvaardigheid. De docent gaf aan dat dit een punt was waar hij zich het meest zorgen maakte.

Bevindingen gesprek collega docent Havo 4 (Jorrit Has) / 15 juli '21

In aanloop naar het schooljaar 2021-2022 met geschiedenisdocent Jorrit Has gesproken over de planning van het komende schooljaar. De docent werkt al een enige tijd op de school en geeft al een aantal jaar ook les aan de vierde klas havo.

Tijdens dit gesprek werd de planning besproken, maar gaf Jorrit Has ook aandachtspunten voor het schooljaar. Eén van deze aandachtspunten was focussen op schrijfvaardigheid in

de havo 4 klas. Hij gaf aan dat sectie-breed docenten merkten dat de havo 4 klassen matig zijn in schrijven en goed formuleren van zinnen. De overige aandachtspunten hadden weinig te maken met de vaardigheden van leerlingen, maar meer op technische punten van het jaar gericht. Dit maakt zijn punt over schrijfvaardigheid interessant en laat zien dat het een kenmerkend probleem is.

Bevindingen klassengesprek met leerlingen havo 4 / 6 oktober '21

Aan het eind van een les heb ik de geschiedenisles gebruikt om een gesprek aan te gaan met leerlingen rondom taalvaardigheid. Ik legde leerlingen uit dat geschiedenis vaak om taal draait en taal een centraal punt is in alle vakken, maar zeker ook bij geschiedenis. Hierna vroeg ik hoe leerlingen dit zelf ervaren, wat vonden zij aspecten die erg talig zijn bij geschiedenis. Hieruit kwam unaniem naar voren dat er wel erg veel gelezen moet worden, maar ook dat voor sommigen toets-antwoorden formuleren lastig is. Daarnaast gaven sommige leerlingen specifiek aan dat bij bronvragen zij het lastiger vinden om goede antwoorden en verklaringen te geven dan bij andere vragen die meer op kennis gericht zijn. Ook was het interessant dat leerlingen die dyslectisch waren het talige aspect bij geschiedenis extra pittig vonden door het veel lezen, maar ook dat leerlingen die vanuit het vmbo kwamen de manier van schrijven bij teksten ingewikkeld vonden. Hier had het dus te maken met naast teksthoeveelheid, ook tekststructuur.

Opvallend was het antwoord dat veel leerlingen gaven wanneer ik vroeg hoe ze dan omgingen met de hoeveelheid tekst. Veel leerlingen kaartten aan dat wanneer het onderwerp hen aansprak, zij meer motivatie hadden, beter lazen en beter konden leren. Het onderwerp wat ze lezen, maar ook de tekstsoort is daarmee dus erg belangrijk voor leerlingen.

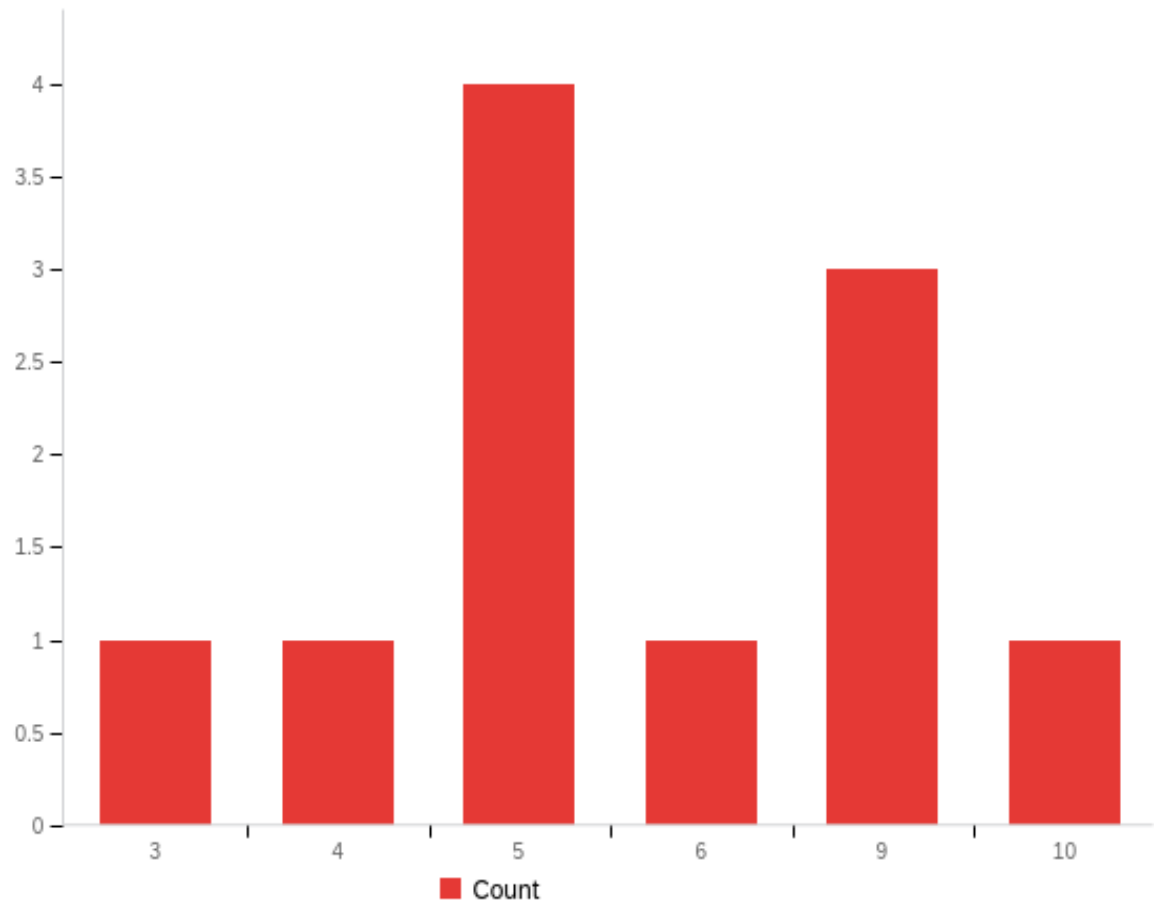
Rapport vragenlijst taligheid van vak Geschiedenis

Taligheid van de geschiedenisles

De vragenlijst heb ik verstuurd op 5 oktober '21 via de mail naar de klas. Ook stond deze vragenlijst in de digitale omgeving van magister en heb ik hiernaar verwezen in de opvolgende les. Ook is het onderwerp besproken in de klas, waarvan ik een beknopte samenvatting hierboven weergeef.

Q1 - In hoeverre vind jij het vak geschiedenis talig?

#	Field	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count
1	Talig	3.00	10.00	6.36	2.31	5.32	11



Q2 - Waar loop jij het meest tegenaan bij het vak Geschiedenis in het algemeen?

Waar loop jij het meest tegenaan bij het vak Geschiedenis in het algemeen?

Tijdslijnen en chronologische verbanden

Jaartallen

Het is veel tekst

formuleren op een toets

Het is heel erg veel tekst.

Uit m'n hoofd leren

De jaar getallen en de namen

Alles in een logische volgorde zetten

Veel

Verder doordenken

Lezen

Q6 - Waar loop jij het meest tegenaan bij het vak Geschiedenis op het gebied van taal?

Waar loop jij het meest tegenaan bij het vak Geschiedenis op het gebied van taal?

Weet ik niet

Moeilijke lange zinnen af en toe

Moeilijke geformuleerde vragen

moeilijke woorden

Er worden moeilijke woorden gebruikt.

Niks

Bronnen lezen en het netjes formuleren van zinnen

Zinnen die te lang zijn

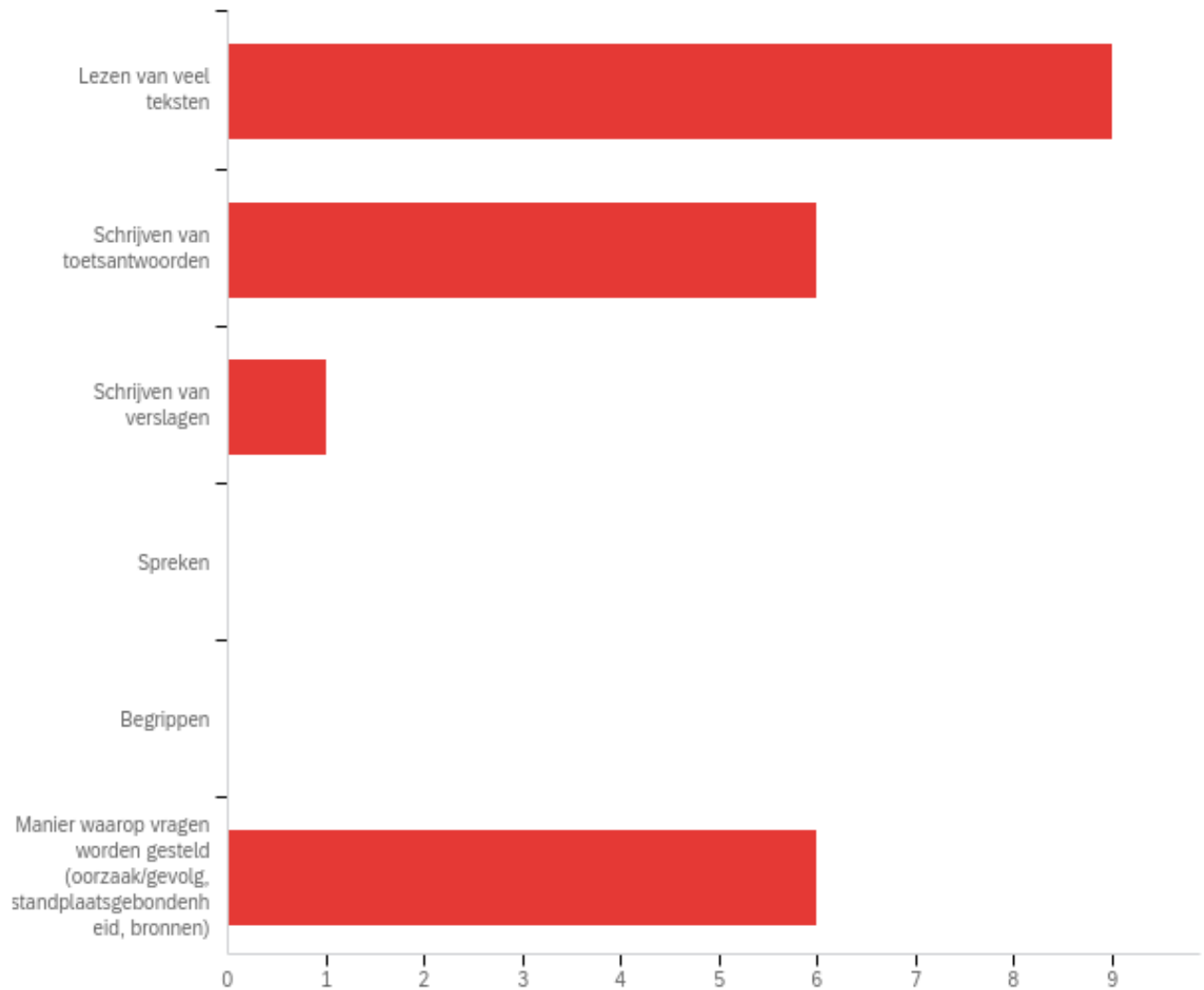
De namen van alle mensen

Heel veel lezen

De vraagstelling is erg veranderd

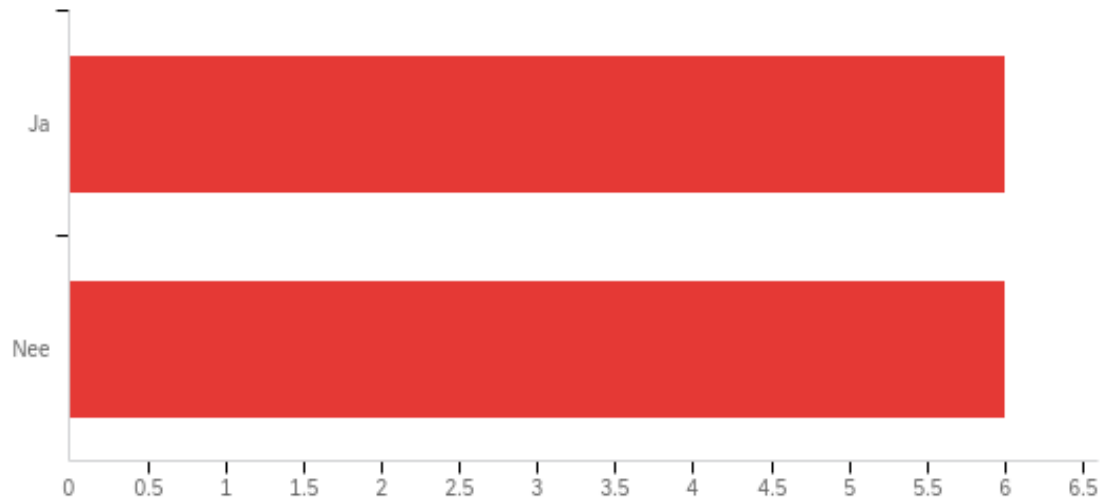
Moeilijke woorden

Q3 - Welke taalelementen vind jij het lastigst bij Geschiedenis?



#	Answer	%	Count
1	Lezen van veel teksten	40.91%	9
2	Schrijven van toetsantwoorden	27.27%	6
3	Schrijven van verslagen	4.55%	1
4	Spreken	0.00%	0
5	Begripen	0.00%	0
6	Manier waarop vragen worden gesteld (oorzaak/gevolg, standplaatsgebondenheid, bronnen)	27.27%	6
	Total	100%	22

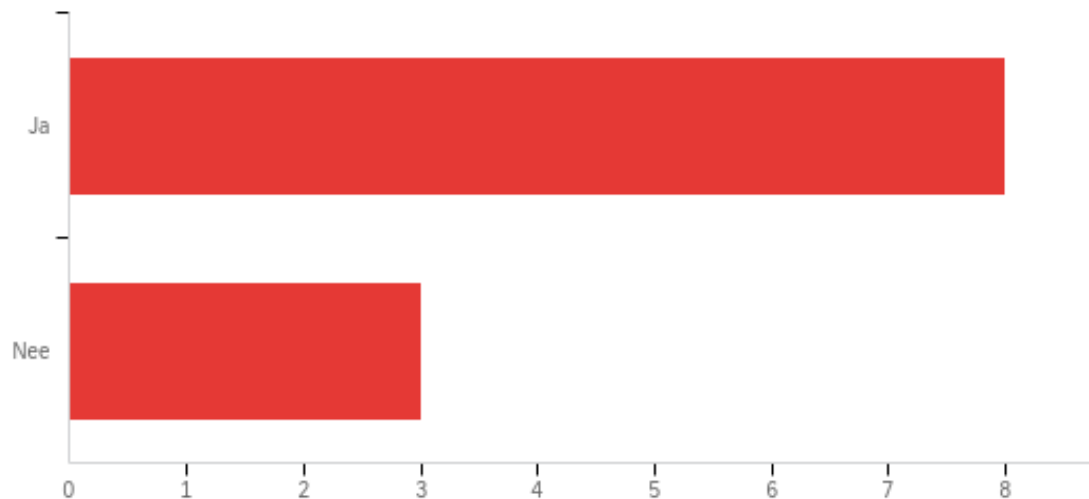
Q4 - Zou je voor een van deze onderdelen (van de vorige vraag) meer handvatten of strategieën willen?



#	Field	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count
1	Zou je voor een van deze onderdelen (van de vorige vraag) meer handvatten of strategieën willen?	1.00	2.00	1.50	0.50	0.25	12

#	Answer	%	Count
1	Ja	50.00%	6
2	Nee	50.00%	6
	Total	100%	12

Q5 - Zou je hier meer tijd en aandacht voor willen in de geschiedenisles?



#	Field	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count
1	Zou je hier meer tijd en aandacht voor willen in de geschiedenisles?	1.00	2.00	1.27	0.45	0.20	11

#	Answer	%	Count
1	Ja	72.73%	8
2	Nee	27.27%	3
	Total	100%	11

Q7 - Hoe ga je zelf om met lastige onderdelen van het vak?

Hoe ga je zelf om met lastige onderdelen van het vak?

Goed oefenen en de vraag goed lezen

Gewoon proberen

Extra aandacht besteden aan de moeilijke onderdelen

leren met mijn ouders helpt mij

Leren hoe ik het moet leren.

Gwn doen

Bijles geschiedenis, of internet

Vaker oefenen, extra leren

Online filmpjes zoeken

Oefenen

gokken

Observatieformulieren ingevuld door Tim Feliks

OBSERVATIEFORMULIER ONTWERP H4 PO Middeleeuwen			
Datum & lesuur: 16/5/22	School: Oosterlicht College	Docent: Askin Ceylan	Naam: Tim Feliks
Algemene opmerkingen	Eerste les De opdrachten namen meer tijd in dan verwacht, dus wordt de les over 2 lesuren verdeeld. Observaties zijn ook gebaseerd op inzage in de opdracht zelf.		

Observatieformulier

In welke mate komen de volgende ontwerpcriteria terug in de lessen?

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Contextrijk					
De leerlingen herkennen de context.	☐	☐	x	☐	Leerlingen maakten op sommige momenten zelfstandig vergelijkingen met het heden. Zo haalde een leerling Trump-aanhangers aan bij het bespreken van een politieke situatie. De opdracht nodigt hier ook expliciet tot uit. Doordat leerlingen voornamelijk bezig waren met het ontrafelen van de context is mij echter nog niet goed duidelijk geworden hoezeer zij deze ook herkenbaar vinden.
Leerlingen kunnen Utrecht in de late Middeleeuwen in de historische context plaatsen.	☐	☐	x	☐	Opdracht maakt lln bekend met relevante begrippen. Leerlingen bepalen met elkaar welke begrippen relevant zijn voor de historische context. Dit lukte over het algemeen goed. Het is echter nog niet duidelijk hoezeer deze begrippen gezamenlijk daadwerkelijk een samenhangende context vormen.

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Voorkennis wordt geactiveerd en er wordt rekening gehouden met de beginsituatie van leerlingen.	☐	☐	☐	x	Opdracht gaat eerst in op de historische context en speelt daarbij in op wat leerlingen eerder besproken hebben en nog weten. Er is een mogelijkheid om een hint te vragen en een spiekbriefje te gebruiken. Kanttekening is dat leerlingen de kennis niet leken te hebben om de bronnen op functie te kunnen ordenen, zoals door de opdracht verlangd werd.
Interactie					
Leerlingen kunnen spreken over vakinhoud en historische begrippen.	☐	☐	x	☐	Leerlingen zijn bezig de begrippen eigen te maken, maar in deze fase worden nog niet veel begrippen ook echt actief gebruikt.
Leerlingen worden gestimuleerd tot interactie en discussie.	☐	☐	☐	x	Leerlingen werken in groepjes met specifieke rollen. Enkele vragen vereisen interactie en overleg. Leerlingen werken vrijwel voortdurend samen en zijn veel met elkaar in overleg over de begrippen en antwoorden.
Leerlingen formuleren gezamenlijk antwoord en kunnen feedback op elkaar geven.	☐	☐	☐	x	Leerlingen formuleren gezamenlijk antwoorden en definities en gaan daarbij veelvuldig op elkaar in.
Taalsteun					
De leerlingen krijgen goede voorbeeldteksten en formuleringen die de taaldoelen verduidelijken.	☐	x	☐	☐	De opdracht noemt enkele historische begrippen als voorbeeld maar bijvoorbeeld geen voorbeelden van definities.

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Leerlingen krijgen hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en stimuleren.	☐	☐	x	☐	Leerlingen houden begrippen met definities bij in een lijst. Leerlingen moeten eerst de verschillende bronnen ordenen en definiëren, maar dit werd niet goed begrepen en vereist waarschijnlijk wat meer voorbeelden.
De taaldoelen komen duidelijk naar voren en leerlingen begrijpen deze.	☐	x	☐	☐	De taaldoelen staan voorin het opdrachtenboek, maar deze worden tijdens deze les nog niet echt behandeld.
Schrijfvaardigheid					
Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing)	☐	☐	x	☐	Leerlingen houden begrippen bij in een lijst.
Leerlingen worden gestimuleerd te reflecteren en reviseren.	☐	x	☐	☐	Leerlingen houden hun begrippenlijst gaandeweg bij, maar echte reflectie of revisie vindt nog niet plaats.
Er is een gerichte schrijfinstructie die past bij het vak geschiedenis (domein-specifieke instructie).	☐	x	☐	☐	Leerlingen moeten zich relevante historische begrippen eigen maken.
Leerlingen kunnen historische begrippen en structuurbegrippen toepassen.	☐	x	☐	☐	Het daadwerkelijk toepassen van begrippen gebeurt soms in overleg tussen de leerlingen, maar is nog niet echt aan de orde.

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Overig					
Leerlingen worden geactiveerd tijdens de lessen d.m.v. spelelementen.	☐	☐	☐	x	Leerlingen moeten een moord mysterie ontrafelen (cluedo).

OBSERVATIEFORMULIER ONTWERP H4 PO Middeleeuwen			
Datum & lesuur: 18/5/22	School: Oosterlicht	Docent: Askin Ceylan	Naam: Tim Feliks
Algemene opmerkingen	Les 2 Voortzetting van de opdrachten uit les 1.		

Observatieformulier

In welke mate komen de volgende ontwerpcriteria terug in de lessen?

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Contextrijk					
De leerlingen herkennen de context.	☐	☐	☐	x	Leerlingen zoeken bij de opdracht meerdere malen de vergelijking tussen de ME en het heden en komen hierbij tot toepasselijke conclusies.

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Leerlingen kunnen Utrecht in de late Middeleeuwen in de historische context plaatsen.	☐	☐	x	☐	De mate waarin leerlingen dit kunnen wisselt per leerling. Uit meerdere gesprekken bleek dat leerlingen tenminste enige kennis over de historische context vergaard hebben. Hoezeer de nieuwe kennis van historische begrippen daadwerkelijk door de leerlingen vertaald wordt naar een coherente historische context waarin zij dingen kunnen plaatsen is echter moeilijk te bepalen.
Voorkennis wordt geactiveerd en er wordt rekening gehouden met de beginsituatie van leerlingen.	☐	☐	x	☐	De les bouwde voort op de kennis van de vorige les, leerlingen hebben de gelegenheid om informatie opnieuw op te zoeken en kunnen om een hint en een spiekbriefje vragen.
Interactie					
Leerlingen kunnen spreken over vakinhoud en historische begrippen.	☐	☐	☐	x	Leerlingen waren vaak in de weer met historische begrippen en koppelde deze bij de kruiswoordpuzzel ook aan een specifieke betekenis. Voor sommige leerlingen is een score van 3 echter meer op z'n plaats.
Leerlingen worden gestimuleerd tot interactie en discussie.	☐	☐	☐	x	Leerlingen zijn veelvuldig met elkaar in gesprek en discussie.
Leerlingen formuleren gezamenlijk antwoord en kunnen feedback op elkaar geven.	☐	☐	☐	x	Vrijwel alle antwoorden worden gezamenlijk geformuleerd en zijn onderhevig aan feedback.
Taalsteun					

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
De leerlingen krijgen goede voorbeeldteksten en formuleringen die de taaldoelen verduidelijken.	☐	x	☐	☐	Leerlingen zijn nog niet veel expliciet bezig met taal naast het eigen maken van nieuwe begrippen.
Leerlingen krijgen hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en stimuleren.	☐	☐	x	☐	Kleuren van de bronnen maakt het terugvinden van specifieke informatie makkelijker. Leerlingen houden een lijst van begrippen bij.
De taaldoelen komen duidelijk naar voren en leerlingen begrijpen deze.	☐	x	☐	☐	De taaldoelen spelen nog niet echt een rol in deze les.
Schrijfvaardigheid					
Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing)	☐	☐	x	☐	Leerlingen houden relevante historische begrippen bij in een lijst.
Leerlingen worden gestimuleerd te reflecteren en reviseren.	☐	x	☐	☐	Er is nog niet veel sprake van reflectie in deze les.
Er is een gerichte schrijfinstructie die past bij het vak geschiedenis (domein-specifieke instructie).	☐	x	☐	☐	Er is nog geen sprake van schrijfinstructies.

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Leerlingen kunnen historische begrippen en structuurbegrippen toepassen.	☐	☐	x	☐	Leerlingen herkennen of leren over historische locaties. Ze passen deze in zekere mate toe bij het invullen van de kruiswoordpuzzel.
Overig					
Leerlingen worden geactiveerd tijdens de lessen d.m.v. spelelementen.	☐	☐	☐	x	Kruiswoordpuzzel. Vooral het oplossen van de moord en eerder klaar zijn dan anderen lijkt leerlingen te motiveren.

OBSERVATIEFORMULIER ONTWERP H4 PO Middeleeuwen			
Datum & lesuur: 19/5/22	School: Oosterlicht	Docent: Askin Ceylan	Naam: Tim Feliks
Algemene opmerkingen	Derde les		

Observatieformulier

In welke mate komen de volgende ontwerpcriteria terug in de lessen?

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Contextrijk					

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
De leerlingen herkennen de context.	☐	x	☐	☐	Er wordt vrijwel uitsluitend gericht op de ME in de eigen context zonder connectie met het heden.
Leerlingen kunnen Utrecht in de late Middeleeuwen in de historische context plaatsen.	x	☐	☐	☐	Dit is niet goed te beoordelen zonder de teksten van lln te lezen.
Voorkennis wordt geactiveerd en er wordt rekening gehouden met de beginsituatie van leerlingen.	☐	☐	☐	x	Docent haalt kennis over het schrijven van een betoog uit de klas. Leerlingen krijgen meerdere hulpmiddelen waar zij een beroep op kunnen doen voor het schrijven.
Interactie					
Leerlingen kunnen spreken over vakinhoud en historische begrippen.	☐	☐	x	☐	Leerlingen herkennen historische begrippen in de voorbeeldtekst.
Leerlingen worden gestimuleerd tot interactie en discussie.	☐	x	☐	☐	Het is niet de bedoeling dat lln samenwerken.
Leerlingen formuleren gezamenlijk antwoord en kunnen feedback op elkaar geven.	☐	x	☐	☐	Het is niet de bedoeling dat lln samenwerken.
Taalsteun					

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
De leerlingen krijgen goede voorbeeldteksten en formuleringen die de taaldoelen verduidelijken.	☐	☐	☐	x	De opdracht bevat voorbeelden voor ieder onderdeel van de tekst. Deze voorbeelden worden met de klas besproken.
Leerlingen krijgen hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en stimuleren.	☐	☐	☐	x	De opdracht bevat uitleg van structuurbegrippen. Lln krijgen extra hulpmiddelen om te helpen bij het schrijven, zoals voorbeeldzinnen die ze kunnen aanvullen.
De taaldoelen komen duidelijk naar voren en leerlingen begrijpen deze.	☐	☐	☐	x	Taaldoelen werden duidelijk aangegeven. De doelen worden ook uitgelegd aan de hand van voorbeelden.
Schrijfvaardigheid					
Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing)	☐	☐	☐	x	Opzet van een betoog wordt besproken. Leerlingen krijgen een overzicht van de gewenste opzet met daarin stappen die genomen dienen te worden. Lln krijgen een schrijfkader.
Leerlingen worden gestimuleerd te reflecteren en reviseren.	☐	☐	x	☐	Leerlingen worden gevraagd hoe zij hun informatie hebben gevonden.
Er is een gerichte schrijfinstructie die past bij het vak geschiedenis (domein-specifieke instructie).	☐	☐	☐	x	Er wordt kort aangestipt welke kenmerken een aanklacht een historische tekst maken. De opdracht bevat een opzet met expliciete aandacht voor domein-specifieke elementen.

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Leerlingen kunnen historische begrippen en structuurbegrippen toepassen.	x	☐	☐	☐	Dit is niet te beoordelen zonder de teksten van Iln te lezen.
Overig					
Leerlingen worden geactiveerd tijdens de lessen d.m.v. spelelementen.	☐	x	☐	☐	Er is geen sprake van een spelelement.

OBSERVATIEFORMULIER ONTWERP H4 PO Middeleeuwen			
Datum & lesuur: 23/5/22	School: Oosterlicht College	Docent: Askin Ceylan	Naam: Tim Feliks
Algemene opmerkingen	Les 4 Zou het handig zijn om de rubric al voor het schrijven met de Iln te delen? Reflectie en revisie zouden baat hebben bij meer tijd (30 min). Mogelijk ook een wat meer gedetailleerde instructie met een vergelijking tussen verschillende scores in de rubric en de argumenten die daarbij gegeven konden worden. De opzet van de gehele opdracht zit goed in elkaar en weet tegelijkertijd meerdere doelen na te streven. De mogelijke verbeterpunten zitten vooral in kansen om de opzet beter tot zijn recht te laten komen in de uitvoering. Zo kan het helpen om bij de planning al 4 lessen voor de opdracht in te plannen, waarbij deel 1 over twee lessen wordt verdeeld (zoals in de praktijk ook gebeurde). Daarnaast kunnen leerlingen al vanaf het begin expliciet bewust gemaakt worden van de opzet van de opdracht, zodat zij zich realiseren dat hun werk in de eerste les van directe invloed is op hun prestaties in de latere lessen.		

Observatieformulier

In welke mate komen de volgende ontwerpcriteria terug in de lessen?

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Contextrijk					
De leerlingen herkennen de context.	x	☐	☐	☐	Niet goed te beoordelen zonder de teksten te delen.
Leerlingen kunnen Utrecht in de late Middeleeuwen in de historische context plaatsen.	x	☐	☐	☐	Niet goed te beoordelen zonder de teksten te lezen.
Voorkennis wordt geactiveerd en er wordt rekening gehouden met de beginsituatie van leerlingen.	☐	☐	x	☐	Lln bouwen voort op de bevindingen uit vorige lessen.
Interactie					
Leerlingen kunnen spreken over vakinhoud en historische begrippen.	x	☐	☐	☐	Niet goed te beoordelen zonder de teksten te lezen.
Leerlingen worden gestimuleerd tot interactie en discussie.	☐	x	☐	☐	Slechts beperkt overleg toegestaan tijdens schrijven.
Leerlingen formuleren gezamenlijk antwoord en kunnen feedback op elkaar geven.	☐	☐	x	☐	Slechts beperkt overleg toegestaan tijdens schrijven. Lln geven feedback op elkaar met behulp van een formulier en rubric. Veel lln geven echter slechts oppervlakkige feedback zonder onderbouwing.
Taalsteun					

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
De leerlingen krijgen goede voorbeeldteksten en formuleringen die de taaldoelen verduidelijken.	☐	☐	☐	x	Voortzetting van de vorige les met dezelfde hulpmiddelen.
Leerlingen krijgen hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en stimuleren.	☐	☐	☐	x	Voortzetting van de vorige les met dezelfde hulpmiddelen. Lln kunnen vragen stellen tijdens het schrijfproces.
De taaldoelen komen duidelijk naar voren en leerlingen begrijpen deze.	☐	☐	☐	x	Voortzetting van de vorige les met dezelfde hulpmiddelen.
Schrijfvaardigheid					
Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing)	☐	☐	☐	x	Docent herhaalt onderdelen nog eens verbaal. Voortzetting van de vorige les met dezelfde hulpmiddelen.
Leerlingen worden gestimuleerd te reflecteren en reviseren.	☐	☐	☐	x	Lln lezen elkaars werk en geven feedback met behulp van een feedbackformulier en een rubric. Vervolgens krijgen lln de kans om hun werk aan te passen. Doordat de feedback oppervlakkig is, maken lln hier echter slechts beperkt gebruik van. Docent spreekt reflectie en revisie na met de klas om leerdoelen expliciet te maken. Dit helpt bij de verwerking van de leerresultaten. De ruimte wordt zeker gegeven, maar door tijdgebrek en mogelijk ook beperkt inzicht in het belang ervan niet volledig of soms zelfs beperkt benut. Leerlingen worden dus sterk gestimuleerd, maar de uitwerking ervan is eerder 'een beetje'.

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Er is een gerichte schrijfinstructie die past bij het vak geschiedenis (domein-specifieke instructie).	☐	☐	☐	x	Voortzetting van de vorige les met dezelfde hulpmiddelen.
Leerlingen kunnen historische begrippen en structuurbegrippen toepassen.	x	☐	☐	☐	Niet goed te beoordelen zonder de teksten te lezen.
Overig					
Leerlingen worden geactiveerd tijdens de lessen d.m.v. spelelementen.	☐	x	☐	☐	Geen sprake van.

Observatieformulier zelf ingevuld + logboeken

OBSERVATIEFORMULIER ONTWERP H4 PO Middeleeuwen			
Datum & lesuur: 16 mei 2022	School: Oosterlicht College Nieuwegein	Docent: Askin Ceylan	Naam:
Algemene opmerkingen			

Observatieformulier

In welke mate komen de volgende ontwerpcriteria terug in de lessen?

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Contextrijk					
De leerlingen herkennen de context.	☐	☐	☒	☐	Les 1: Leerlingen herkennen de context Utrecht, met name de Dom.
Leerlingen kunnen Utrecht in de late Middeleeuwen in de historische context plaatsen.	☐	☐	☐	☐	Les 1: Leerlingen leken sommige Middeleeuwse termen en verschijnselen wel te herkennen, maar dit is niet overal duidelijk opgemerkt.
Voorkennis wordt geactiveerd en er wordt rekening gehouden met de beginsituatie van leerlingen.	☐	☐	☒	☐	Les 1: de vragen rondom de oriëntatie bij envelop 1 vond ik zelf erg nuttig. Ik zag dat alle groepen heel serieus bezig gingen met wat zij zelf al wisten en welke dingen ze al herkenden.

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Interactie					
Leerlingen kunnen spreken over vakinhoud en historische begrippen.	☐	☐	X ☐	☐	Les 1: Leerlingen vinden het soms lastig wat een historisch begrip is, discussie hierover is wel goed. Ook worden leerlingen gestimuleerd om in eigen woorden erover te spreken.
Leerlingen worden gestimuleerd tot interactie en discussie.	☐	☐	X ☐	☐	
Leerlingen formuleren gezamenlijk antwoord en kunnen feedback op elkaar geven.	☐	☐	X ☐	☐	
Taalsteun					
De leerlingen krijgen goede voorbeeldteksten en formuleringen die de taaldoelen verduidelijken.	☐	☐	☐	☐	
Leerlingen krijgen hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en stimuleren.	☐	☐	☐	☐	
De taaldoelen komen duidelijk naar voren en leerlingen begrijpen deze.	☐	☐	☐	☐	
Schrijfvaardigheid					

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing)	☐	☐	☐	X ☐	Les 1: ze noteren goed antwoord bij de vragen, vullen schema's goed in.
Leerlingen worden gestimuleerd te reflecteren en reviseren.	☐	☐	☐	☐	
Er is een gerichte schrijfinstructie die past bij het vak geschiedenis (domein-specifieke instructie).	☐	☐	☐	☐	
Leerlingen kunnen historische begrippen en structuurbegrippen toepassen.	☐	☐	X ☐	☐	Les 1: structuurbegrippen nog niet en sommige leerlingen vinden het lastig om te bepalen wat een historische begrip precies is.
Overig					
Leerlingen worden geactiveerd tijdens de lessen d.m.v. spelelementen.	☐	☐	☐	☐ X	Les 1: leerlingen waren heel actief bezig met de opdracht.

Les 2

In welke mate komen de volgende ontwerpcriteria terug in de lessen?

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Contextrijk					

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
De leerlingen herkennen de context.	☐	☐	x ☐	☐	Leerlingen herkenden de context van Utrecht dit keer minder, maar ze herkenden wel functies of instellingen die terugkwamen in de opdracht. Zoals prostitutie, sociale opvang.
Leerlingen kunnen Utrecht in de late Middeleeuwen in de historische context plaatsen.	☐	☐	x ☐	☐	Dit was deze les iets onduidelijker.
Voorkennis wordt geactiveerd en er wordt rekening gehouden met de beginsituatie van leerlingen.	☐	☐	x ☐	☐	Het vragen naar hedendaagse equivalenten werkte hierin goed, maar historische kennis minder.
Interactie					
Leerlingen kunnen spreken over vakinhoud en historische begrippen.	☐	☐	x ☐	☐	Leerlingen waren minder bezig met de begrippen dan de eerste keer, hoewel ze dat wel moesten doen. Ze waren meer bezig met de verdachten.
Leerlingen worden gestimuleerd tot interactie en discussie.	☐	☐	x ☐	☐	Er was alsnog wel veel interactie en discussie onder leerlingen, onder meer over wie de verdachten zouden kunnen zijn.
Leerlingen formuleren gezamenlijk antwoord en kunnen feedback op elkaar geven.	☐	☐	x ☐	☐	Leerlingen formuleren gezamenlijk wie hun verdachten zijn.
Taalsteun					
De leerlingen krijgen goede voorbeeldteksten en formuleringen die de taaldoelen verduidelijken.	☒	☐	☐	☐	

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Leerlingen krijgen hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en stimuleren.	☒	☐	☐	☐	
De taaldoelen komen duidelijk naar voren en leerlingen begrijpen deze.	☒	☐	☐	☐	
Schrijfvaardigheid					
Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing)	☐	☐	☐	☒	Dit doen ze d.m.v. schema's.
Leerlingen worden gestimuleerd te reflecteren en reviseren.	☐	☐	☐	☐	
Er is een gerichte schrijfinstructie die past bij het vak geschiedenis (domeinspecifieke instructie).	☐	☐	☐	☐	
Leerlingen kunnen historische begrippen en structuurbegrippen toepassen.	☐	☐	☒	☐	Bij het maken van de kruiswoordpuzzel vonden ze het lastig om woorden te herkennen die ze niet hadden opgeschreven.
Overig					

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Leerlingen worden geactiveerd tijdens de lessen d.m.v. spelelementen.	☐	☐	☐	☒	De werkvorm is activerend.

Les 3

In welke mate komen de volgende ontwerpcriteria terug in de lessen?

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Contextrijk					
De leerlingen herkennen de context.	☐	☐	☐	☐	
Leerlingen kunnen Utrecht in de late Middeleeuwen in de historische context plaatsen.	☐	☐	☐	☐	
Voorkennis wordt geactiveerd en er wordt rekening gehouden met de beginsituatie van leerlingen.	☐	☐	☒	☐	Les 3: de voorkennis die zij hadden omtrent een argumentatieve tekst was nuttig. Leerlingen weten wat ze bij een betoog/argumentatieve tekst horen te doen en begrijpen door het vak Nederlands goed wat daarin hoort. De aansluiting daarmee ervaarde ik als nuttig.
Interactie					
Leerlingen kunnen spreken over vakinhoud en historische begrippen.	☐	☒	☐	☐	
Leerlingen worden gestimuleerd tot interactie en discussie.	☒	☐	☐	☐	

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Leerlingen formuleren gezamenlijk antwoord en kunnen feedback op elkaar geven.	☒	☐	☐	☐	
Taalsteun					
De leerlingen krijgen goede voorbeeldteksten en formuleringen die de taaldoelen verduidelijken.	☐	☐	☒	☐	Les 3: voorbeeldteksten in eigen opdracht en op het bord geprojecteerd. De voorbeeldtekst laat goed zien hoe een antwoord eruit dient te zien, maar leerlingen vonden dit langdradig.
Leerlingen krijgen hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en stimuleren.	☐	☐	☒	☐	Les 3: Leerlingen krijgen schrijfkaders, voorbeeldteksten en een specifieke instructie. Deze leek wel langdradig voor leerlingen en was niet voor alle leerlingen eenduidelijk. - Dit kon beter.
De taaldoelen komen duidelijk naar voren en leerlingen begrijpen deze.	☐	☐	☒	☐	Les 3: leerlingen zijn weinig geïnteresseerd in de “taaldoelen” die officieel geformuleerd zijn, maar wel in wát ze moeten doen. Ze willen meer concrete stappen.
Schrijfvaardigheid					
Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing)	☐	☐	☐	☒	Lessen hiervoor hebben leerlingen in theorie alles al opgeschreven.
Leerlingen worden gestimuleerd te reflecteren en reviseren.	☒	☐	☐	☐	

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Er is een gerichte schrijfinstructie die past bij het vak geschiedenis (domein-specifieke instructie).	☐	☐	☒ X	☐	Les 3: De schrijfinstructie vond wel plaats, maar twijfelachtig of alles bleef hangen. Wellicht hadden leerlingen actiever dingen moeten bijhouden bij bijvoorbeeld het lezen van de voorbeeldtekst of overzichtsschema.
Leerlingen kunnen historische begrippen en structuurbegrippen toepassen.	☒ X	☐	☐	☐	
Overig					
Leerlingen worden geactiveerd tijdens de lessen d.m.v. spelelementen.	☒ X	☐	☐	☐	

Les 4:

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Contextrijk					
De leerlingen herkennen de context.	☒ X	☐	☐	☐	
Leerlingen kunnen Utrecht in de late Middeleeuwen in de historische context plaatsen.	☒ X	☐	☐	☐	

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Voorkennis wordt geactiveerd en er wordt rekening gehouden met de beginsituatie van leerlingen.	☒	☐	☐	☐	
Interactie					
Leerlingen kunnen spreken over vakinhoud en historische begrippen.	☐	☐	☒	☐	Les 4: leerlingen moeten historische begrippen toepassen in eigen product.
Leerlingen worden gestimuleerd tot interactie en discussie.	☐	☐	☐	☐	
Leerlingen formuleren gezamenlijk antwoord en kunnen feedback op elkaar geven.	☐	☐	☒	☐	Les 4: leerlingen moeten elkaar feedback geven middels een feedbackformulier en elkaar inschalen in een rubric.
Taalsteun					
De leerlingen krijgen goede voorbeeldteksten en formuleringen die de taaldoelen verduidelijken.	☐	☐	☒	☐	
Leerlingen krijgen hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en stimuleren.	☐	☐	☒	☐	
De taaldoelen komen duidelijk naar voren en leerlingen begrijpen deze.	☐	☐	☒	☐	

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)	Toelichting (eventueel met voorbeelden)
Schrijfvaardigheid					
Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing)	☐	☐	☐	☒ X	
Leerlingen worden gestimuleerd te reflecteren en reviseren.	☐	☐	☐	☒ X	Les 4: leerlingen moeten reflecteren op elkaar en op eigen werk. Ze geven elkaar feedback en moeten vervolgens opschrijven wat zij vinden van het verkregen feedback en wat zij zelf beter kunnen doen.
Er is een gerichte schrijfinstructie die past bij het vak geschiedenis (domeinspecifieke instructie).	☒ X	☐	☐	☐	
Leerlingen kunnen historische begrippen en structuurbegrippen toepassen.	☐	☐	☒ X	☐	
Overig					
Leerlingen worden geactiveerd tijdens de lessen d.m.v. spelelementen.	☒ X	☐	☐	☐	

Samenvattend

Schaal (en indicator)	1 (N/A)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (sterk)
Contextrijk				
De leerlingen herkennen de context.	x		x	
Leerlingen kunnen Utrecht in de late Middeleeuwen in de historische context plaatsen.	x		x	
Voorkennis wordt geactiveerd en er wordt rekening gehouden met de beginsituatie van leerlingen.	x		x	x
Interactie				
Leerlingen kunnen spreken over vakinhoud en historische begrippen.		x	x	
Leerlingen worden gestimuleerd tot interactie en discussie.	x		x	x
Leerlingen formuleren gezamenlijk antwoord en kunnen feedback op elkaar geven.	x		x	
Taalsteun				
De leerlingen krijgen goede voorbeeldteksten en formuleringen die de taaldoelen verduidelijken.	x		x	
Leerlingen krijgen hulpmiddelen om taalbegrip te bevorderen en stimuleren.	x		x	
De taaldoelen komen duidelijk naar voren en leerlingen begrijpen deze.	x		x	
Schrijfvaardigheid				
Leerlingen krijgen kaders en werken stapsgewijs (pre-writing)				x
Leerlingen worden gestimuleerd te reflecteren en reviseren.	x			x
Er is een gerichte schrijfinstructie die past bij het vak geschiedenis (domein-specifieke instructie).	x		x	
Leerlingen kunnen historische begrippen en structuurbegrippen toepassen.			x	
Overig				
Leerlingen worden geactiveerd tijdens de lessen d.m.v. spelelementen.	x			x

Logboek tijdens uitvoering

Les 1

De mysterie werd goed ontvangen en leerlingen deden in alle groepjes goed mee met de opdracht. Alle leerlingen waren actief deze les. Het mysterie element zorgde dat aandachtig werd gewerkt door de leerlingen.

Aan het begin van de les was ik meer tijd kwijt aan randzaken als bijvoorbeeld de groepjes bij elkaar zetten en de werkbladen uitdelen. Leerlingen hadden weinig oog voor de leerdoelen, maar waren wel meer geïnteresseerd in de *waarom* vraag, *waarom* doen we dit bijvoorbeeld? De opdrachten bij envelop 1 duurden wel lang en vergten veel van de leerlingen. Sommige leerlingen vonden de hoeveelheid bronnen veel tekst, maar iedereen las ze wel. Het noteren van tekstsoorten hielp leerlingen goed bij het ordenen, ook de kleuren van de teksten deden dat. De reden dat het lang duurde, kwam doordat er veel opdrachten waren bij envelop 1. Wel wisten ze bijna alles te beantwoorden.

Een aantal dingen vielen op:

- *Wat is een historisch begrip?*
Leerlingen hadden in groepen een belangrijk gesprek over wat precies een historisch begrip was. Veel leerlingen vroegen zich eerst terecht af welke begrippen ze als historisch begrip zouden kenmerken, bijvoorbeeld het begrip *bisschop* kennen leerlingen ook in deze tijd, maar neemt ook een plek in de geschiedenis.
- Belang historisch begrippen duidelijker maken
In de les kwam nog niet helemaal duidelijk naar voren dat de historische begrippen belangrijk zijn voor het oplossen van de moord. Dit is wel genoemd, maar is misschien goed om extra duidelijk te benadrukken.
- *Functie bij tekstsoort is onduidelijk*
Leerlingen moeten in de opdracht de kleuren ordenen en de teksten ordenen. Daarvoor heb ik verschillende teksten verschillende kleuren gegeven, de kleuren bronnen met dezelfde kleur zijn dezelfde soort tekstsoorten. Bij het schema dat ik ze had gegeven om dit in te vullen staat i.p.v. tekstsoort, functie. Dit was voor veel leerlingen verwarrend. Hier had beter tekstsoort kunnen staan.
- *Politiek = onduidelijk*
Ook was bij één van de begrippen de term 'politiek' te globaal. Hier had de vraag duidelijker geformuleerd mogen worden.
- Leerlingen wilden veel bevestiging of iets "goed" was
Wat ook heel erg opviel was dat leerlingen het graag "goed" wilden doen. Als docent liep ik veel door de klas rond en kreeg van verschillende groepen de vraag of het antwoord bijvoorbeeld goed was, maar ook of ze het op de manier dat zij deden het goed deden. Wellicht was een ingevuld antwoordblad waar ze konden controleren na elke ronde een goed idee.

Les 2

De tweede les waren leerlingen iets minder actief bezig dan in de eerste les. Hoewel veel leerlingen dit keer ook goed bezig waren, waren ze sneller afgeleid en kostte het wederom veel tijd. Sommige leerlingen hadden ook de laatste stap niet af. Desondanks kwam iedereen wel bij het antwoord van de vraag.

- Wat betreft de kruiswoordpuzzel hadden leerlingen ook wat moeite met het invullen, niet iedereen was hier even goed in.

Het element van de kruiswoordpuzzel vonden leerlingen wel leuk om te doen. Sommige leerlingen wilden spieken, bij de eerste leerling die er bleu inging hielp dit weinig. Bij de tweede leerling ging dit wel goed. Maar bij dat spiekbriefje had er een meer activerend element ingezet kunnen worden wellicht, leerling 2 onthield bijvoorbeeld de omschrijving van het begrip en zag het begrip staan.

Ook was het lastig dat de bronnen van envelop 1 niet open op tafel stonden. Idealiter is het toch handiger om alles in één les te doen of een blokuur hieraan te besteden. Dan hadden leerlingen makkelijker alle bronnen geraadpleegd voor het oplossen van de myserie, omdat zij dan het nog verser in hun geheugen hadden.

Daarnaast waren leerlingen iets minder bezig met de historische begrippen dan de eerste envelop. Wellicht kwam dat omdat veel leerlingen sowieso al veel begrippen hadden opgeschreven, maar wellicht ook omdat het minder expliciet werd benoemd in de opdracht. Dit deed ik wel klassikaal.

Les 3

Tijdens deze les hadden leerlingen *nóg* meer moeite om zich in te zetten. De les bestond uit drie delen: nabespreken myserie, instructie en zelfstandig werken. Omdat het myserie nog nabesproken moest worden én er nog een lange instructie op de planning stond, duurde het lang voordat leerlingen zelf aan de slag konden.

- Te weinig tijd individueel schrijven: leerlingen dachten dat ze te weinig tijd hadden en zagen daarom al niet gebeuren dat ze het af zouden krijgen. Dit zorgde ervoor dat er juist weinig gewerkt werd en er weinig energie was in de les.
- *Structuurbegrip*
Leerlingen vonden met name de term structuurbegrip erg lastig. Dit was niet helemaal duidelijk voor ze. Historische vraagstellingen en historische begrippen was voor hen duidelijk. Ook leek het concept structuurbegrip voor hen erg ver van ze af te staan.
- *Belang van verschillende onderdelen*
Het belang van de verschillende onderdelen had beter aangestipt kunnen worden, zodat leerlingen de relevantie begrepen.
- *Schrijfkaders*
Ik gaf alle leerlingen schrijfkaders voor als ze meer sturing/hulp nodig hadden. Hoewel ik geloof dat ze dit wel nodig hadden, omdat sommige leerlingen niet wisten waar ze konden beginnen en de schrijfkaders hen wel steun gaf, namen ze het te veel over. Dit was jammer, omdat dit niet de bedoeling was. Hoewel experts hier al voor hadden gewaarschuwd had ik meer gehoopt van leerlingen dat ze écht bij henzelf te raden zouden gaan of ze het nodig zouden hebben. Dit gebeurde helaas niet.

Les 4

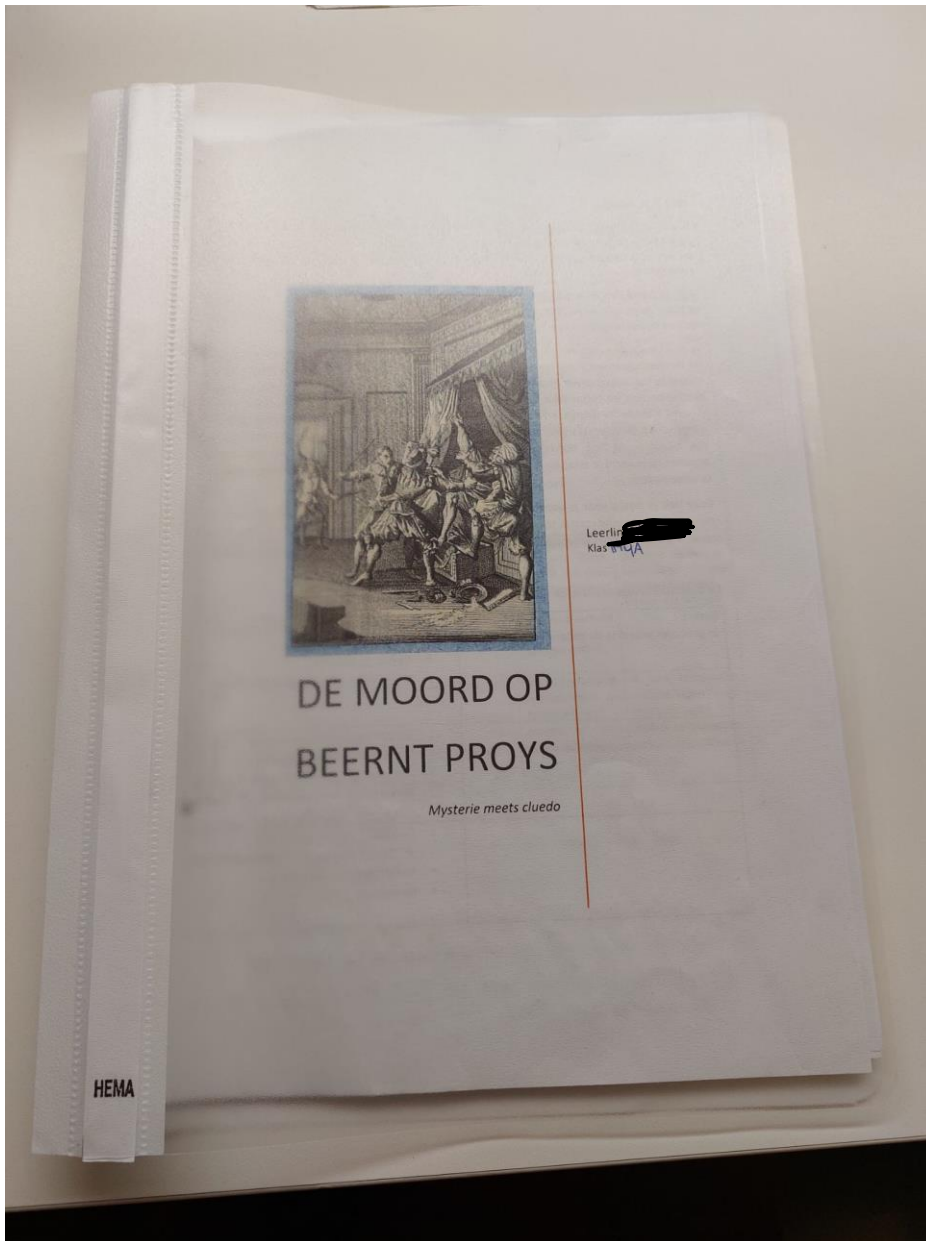
In deze les gaf ik leerlingen nog extra ruimte om te werken aan hun eindproduct. Hier kregen leerlingen ongeveer 25 minuten voor, de andere 25 minuten werden besteedt aan het feedback geven aan elkaar en eigen werk reviseren. Opvallend was dat het feedback aan elkaar geven middels een rubric goed verliep, het stapsgewijs feedback aan elkaar geven verliep voor veel leerlingen probleemloos.

Daarentegen viel wel op dat het reviseren van eigen werk moeilijker ging. Daar zaten twee redenen achter, aan de ene kant tekort aan tijd, maar aan de andere kant tekort aan

hulpmiddelen. Leerlingen leken het lastig te vinden om eigen werk nog na het geschreven hebben te reviseren. Waar leerlingen in andere elementen wel veel hulpmiddelen kregen, was dit bij het revisie gedeelte niet zo.

Daarnaast viel ook heel erg op dat leerlingen die weinig hadden gedaan in de eerste lessen van de mystérie ook minder goed hun eindopdracht konden maken. Deze leerlingen hadden vaak vragen of moesten het zoekwerk vanaf het begin uitvoeren om een gedegen eindproduct te schrijven. Leerlingen die daarentegen dit wél goed hadden gedaan hadden minder tijd nodig, hadden meer opgeschreven en wisten goed waar ze naartoe moesten met het eindproduct.

Leerling-producten



In elke ronde kom je verschillende historische begrippen tegen in de bronnen. Deze historische begrippen heb je nodig om de moord op te lossen én om een goede aanklacht te kunnen schrijven.

Om historische begrippen goed te begrijpen moet je het eerst in je eigen woorden kunnen uitleggen. Schrijf dus eerst op welk begrip je tegen bent gekomen, schrijf dan de betekenis op in je eigen woorden. Zoek vervolgens samen een hedendaags voorbeeld dat erop lijkt met je groepje.

Kom je er écht niet uit. Dan mag één van je groepsleden op het spiekbriefje kijken bij de docent.

Historisch begrip	Definitie (in eigen woorden)	Hedendaags voorbeeld
Stadswal	manier om stad te verdedigen vaak met een muur of gracht	Douane, politie
Stadssheer	een vorst die een stuk land beheerde	Burgemeester
ambachts-gilden	vereniging van mensen die hetzelfde beroep hebben	Leger des heils
Schepen en Schout	een groep mensen die de stad bestuurde	gemeenteraad / stadsbestuur
meier	hadde erin de belastingen.	Belastingdienst
Schout	een advocaat in de middeleeuwen	advocaat
Scheper		

In elke ronde kom je verschillende historische begrippen tegen in de bronnen. Deze historische begrippen heb je nodig om de moord op te lossen én om een goede aanklacht te kunnen schrijven.

Om historische begrippen goed te begrijpen moet je het eerst in je eigen woorden kunnen uitleggen. Schrijf dus eerst op welk begrip je tegen bent gekomen, schrijf dan de betekenis op in je eigen woorden. Zoek vervolgens samen een hedendaags voorbeeld dat erop lijkt met je groepje.

Kom je er écht niet uit. Dan mag één van je groepsgenoten op het spiekbrieffje kijken bij de docent.

Historisch begrip	Definitie (in eigen woorden)	Hedendaags voorbeeld
Stadswal	Verdediging stad door muur of grecht	deuren/politie
Stadshoofd	vorst	burgemeester
Amachtsgilde	Groep handelaars	leger des heils met wapens
Schepenen en Schout	oude bestuurs van Gemeente	Stad bestuurs
meier	int Geld voor de Gemeente	belastingdienst
Schout	zal bij de rechtbank als aanklager	advocaat

In elke ronde kom je verschillende historische begrippen tegen in de bronnen. Deze historische begrippen heb je nodig om de moord op te lossen én om een goede aanklacht te kunnen schrijven.

Om historische begrippen goed te begrijpen moet je het eerst in je eigen woorden kunnen uitleggen. Schrijf dus eerst op welk begrip je tegen bent gekomen, schrijf dan de betekenis op in je eigen woorden. Zoek vervolgens samen een hedendaags voorbeeld dat erop lijkt met je groepje.

Kom je er écht niet uit. Dan mag één van je groepsleden op het spiekbrieffje kijken bij de docent.

Historisch begrip	Definitie (in eigen woorden)	Hedendaags voorbeeld
stads- rechten	het recht om een muur om de stad te leggen met een eigen ^{bouw- & bestuur}	wetten
kerkelijke macht	de macht die de heer had en het bestuur van de bisschop	de heer
patriciaat	mensen van adel die het bestuur voeren	Eerste kamer
schepenen	openbare bestuurders op plaatselijk niveau	Stadhouder
Schout	ambtenaar met bestuurlijke en rechtelijke taken	politie
stads- wasteel	het grootste kasteel van de stad	gemeentehuis
pelgrims	mensen die van plek naar plek reizen	nomades
gilden	een bepaalde beroepsgroep	belangenorganisaties
gasthuis	verblijfplaats voor pelgrims, zieken en armen	opvangcentra
ambachts- lieden	iemand die met zijn handen werkt	smid / slager

Wolste

vasen

jaarm

stadsre

In elke ronde kom je verschillende historische begrippen tegen in de bronnen. Deze historische begrippen heb je nodig om de moord op te lossen én om een goede aanklacht te kunnen schrijven.

Om historische begrippen goed te begrijpen moet je het eerst in je eigen woorden kunnen uitleggen. Schrijf dus eerst op welk begrip je tegen bent gekomen, schrijf dan de betekenis op in je eigen woorden. Zoek vervolgens samen een hedendaags voorbeeld dat erop lijkt met je groepje.

Kom je er écht niet uit. Dan mag één van je groepsgenoten op het spiekbrieffje kijken bij de docent.

Historisch begrip	Definitie (in eigen woorden)	Hedendaags voorbeeld
stadsheer	verantwoordelijk voor de rechtspraak in de stad	
landsheer	vorst die in een bepaald gebied die territoriale bezat	
graaf	persoon met een voornamelijk bestuurlijke functie	
bisschop	geestelijke leider over grote regio of gebied	
hertog	van militaire bestuurders → ook de beveiliging van gebied verzorgen	
schant	een gerechtsofficier in een lokale gemeenschap	
vorst	de vorst werd tot aftreden gedwongen	
meier	briefje van 100 gulden	
stads kasteel	een	
kapitaal	een productie factor	

Vragen envelop 1

Je leeft in de 15^e eeuw en je bent een nieuwe inwoner van Utrecht! De stad Utrecht ken je nog niet al. Maar er is een boel veranderd en ook een heleboel hetzelfde gebleven.

Het is belangrijk om je eerst te oriënteren op deze stad in de 15^e eeuw. Hoe ziet de tijd eruit voor de inwoners? En hoe ziet de stad eruit in deze tijd? Wie zijn bijvoorbeeld de inwoners? Je gaat in detail kijken naar bekende of belangrijke locaties. Let daarbij op, wat maakt Utrecht uniek?

Oriëntatie

1. Waar denk je aan bij Utrecht? En wat weet je al over Utrecht in de Middeleeuwen?

grachten van Utrecht, oecde gebouwen
en de dom

2. Bekijk beide bron 3 en 6 in deze envelop. Wat laten beide afbeeldingen zien? Herken je iets? de afbeeldingen? Schrijf op.

Je herkent de boerestyl en de clam

Lees nu alle teksten door.

3. Schrijf op welk doel elke tekst heeft. Elke tekstvakje heeft een andere kleur. Dezelfde kleuren zullen terugkomen in de rest van het spel. Zet de bronnen met dezelfde functie bij elkaar. Dit zal je helpen in de rest van het spel.
- Neem dit over in het schema.

Probeer nu meer te achterhalen over de moord. Wie was Beernt Proys? En waar en wanneer is hij vermoord? Je leest ook wat over zijn positie in de stad. Was hij een geliefde burgemeester? Of had hij juist vijanden?

4. Welke functies had Beernt Proys? Wat houden deze in?

Hij was schepen daarna werd hij
schout daar had hij de functie van
aanvrager, hij zelf bij een oligarchische

5. Welke politieke ideeën had Beernt Proys? In welke zin zie je dit terug?

Hy wilde dat zyn vriend als bisschop
gekozen werd

Vragen envelop 3

1. Lees bron 18 en 19. Welke historische verschijnselen herken je in je eigen tijd?

prostitutie wordt niet als een 'net' beroep gezien.

Lees nu bron 20.

2. Welk feest wordt hier beschreven? Welke groepen deden hieraan mee en welke rol namen zij in? Licht je antwoord toe met een voorbeeld.

pasen, ze eten veel na het vasten → br. 20

Lees nu bron 21 en 23.

3. Waarom denk je dat tijdens jaarmarkten er sprake was van een 'vrijgeleide'?

christenen beoefende naasteliefde

Vul je begrippenlijst aan en ga door met de laatste stap. Maak de kruiswoordpuzzel. Als je slaagt, kom je erachter wat het moordwapen is. Schrijf dat antwoord op.

Zet dan je bewijzen onder elkaar in dit schema.

Locatie moord:	Argument:	Dit haal ik uit bron:
<u>Oudegracht 127 thuis</u>	<u>daar dood aangetroffen</u>	<u>5 + 7</u>
<u>Moordenaar: vleeshouwers gelde</u>	<u>slagers messen tot beschikking</u>	<u>14 + 16</u>
<u>Moordwapen: slagersmes</u>	<u>komt uit woordzoek</u>	

Schrijf ook op wat de functies van de gekleurde teksten zijn. Elke kleur heeft een bepaalde functie. Dit zal jullie helpen om de teksten beter te kunnen gebruiken met het oplossen van de moord.

Geef ook aan waaraan je dit herkent.

Kleur	Functie	Waar herken je dat aan?
groen	bron 2: info over Beert Prays bron 8: machtspiramide in Utrecht en wie daarbij hielpen	bron 2: de hele bron bron 8: 'aan ... stads weer'
roze	bron 1: informatie over stadsrechten bron 6: geachten band	bron 1: 'Utrecht... mach bron 6: - bron 7: 'Beert... verhoort
oranje	bron 3: afbeelding Utrecht bron 4: strijd tussen 2 families voor rol van bisschop bron 5: dialoog van Arent Prays over over de dood van zijn vader	bron 3: - bron 4: 'Beert... ut bron 5: 'diezelfde gegaan'

bron 7: oudengracht
127. huis van Beert.

Naam: Cijfer: Vak:

Datum: 28 mei

Klas:

De Moord op Beert Peys, het meest besproken onderwerp van de afgelopen dagen. De burgemeester van Utrecht vermoord in zijn eigen bed in zijn eigen huis aan de oudegracht 127 in Utrecht. Hoe kon dit gebeuren? Wie heeft het gedaan? Deze vragen spoken door iedereen's hoofd. Maar wie was het?

Beert Peys werd geboren in 1360. Hij trouwde met zijn eerste vrouw in 1382, de vader van deze vrouw was burgemeester van Utrecht, daardoor kwam meneer Peys in hogere kringen terecht. Zo heeft hij ook zijn tweede vrouw ontmoet, haar naam was Anna van Lichtenbeegh. De familie Lichtenbeegh was een van de machtigste families van de stad. De familie was altijd in stege met de Lichhoesten. Dit is een belangrijk onderdeel van het verhaal.

Wij constateren bij deze dat de vleeshouwersgilde deze moord heeft gepleegd, omdat het de smedegilde niet kan zijn. Zij stonden namelijk aan de kant van de familie Lichtenbeegh, in tegenstelling tot de vleeshouwersgilde die juist aan de kant van de Lichhoesten stonden. Een van onze andere verdachten was de handelaar die maar even in de stad was. Uit onderzoek bleek dat Beert Peys is gestoken in zijn boest door een slachermes, alleen de vleeshouwersgilde mag met slagermessen door de stad lopen, ook waren ze de enige gilde die slagermessen mochten bezitten. De handelaar had dus nooit opgemeekt meteen mes door de stad kunnen

2. *Vergelijkend: Welke verschillen bestaan er tussen keizer Augustus en Karel de Grote?*
3. **Verklarend: Waarom werd Willem van Oranje vermoord op 10 juli 1584?**
4. *Waarderend: Slaagden de Jacobijnen in het vergroten van de macht van het volk in Frankrijk?*

In de voorbeeldfragmenten wordt de derde voorbeeldvraag gekozen en aangetoond hoe tekstfragmenten eruit kunnen zien.

Inleiding

- Schrijf eerst een inleiding (maak hem pakkend)
- Je legt in je inleiding uit wat je onderwerp is (wie, wat, waar, wanneer en hoe)
- Je introduceert je vraag

Voorbeeld inleiding:

Willem van Oranje wordt gezien als de 'vader des Nederland'. Het toonbeeld van de Nederlandse identiteit. Een man die opstond voor het volk en zijn idealen. Op 10 juli 1584 werd hij op brute wijze vermoord. Balthasar Gerards schoot hem neer in het Prinsenhof in Delft. De kogelafdrukken die zijn moord heeft achtergelaten zijn nog altijd te zien. Maar waarom werd Willem van Oranje eigenlijk vermoord op 10 juli 1584?

Middenstuk

Voorbeeld middenstuk:

- Schets de context van deze tijd (wat ging er vooraf, naderhand, plek en tijd)
- Geef minimaal 2 bewijzen/argumenten aan de hand van bronnen
- Gebruik historische begrippen en structuurbegrippen

Structuurbegrippen: oorzaken, gevolg, continuïteit, verandering

Historische context:

De 16^e eeuw was een rumoerige tijd voor Nederland. De Nederlandse Opstand speelde zich in deze tijd af. De Spaanse vorst (eerst Karel V en later Filips II) kreeg door Nederlandse regenten veel kritiek. Het protestantisme leefde in deze tijd in de Nederlanden en de Spanjaarden tolereerden dit niet. In het Smeekschrift der Edelen vragen regenten daarom godsdienstige verdraagzaamheid. Margaretha van Parma stemt in. Als gevolg hiervan keren veel calvinisten terug, waarna de Beeldenstorm ontstaat. De Opstand verandert in een oorlog en Filips II stuurt hertog van Alva naar de Nederlanden. Hier komt Willem van Oranje in beeld als militaire opperbevelhebber van de Nederlanden. Onder leiding van de Willem van Oranje en de watergeuzen, slagen ze erin om een aantal steden te veroveren. Hierin komt de rol van Willem van Oranje terug in de Nederlandse Opstand.

Naam: [REDACTED]

Vak: Geschiedenis

Cijfer:

Datum: 19/05/22 Klas: h1b

Moordzaak uit 1425 eindelijk opgelost.

We kennen allemaal wel de onopgeloste moord van Beert Proys. jaren lang waren er geen bewijzen om de juiste dader te kunnen danwijzen. Maar kort geleden zijn er nieuwe bewijzen boven gekomen die antwoord geven op de vragen: wie en hoe.

Beert Proys was afkomstig uit een patriciersfamilie. In 1384 werd hij voor het eerst Schepen, tussen 1389 en 1410 werd hij Schout, en tot slot werd hij in 1425 burgmeester.

Nu, uit bron 5 blijkt dat Beert Proys thuis is vermoord en met deze bron kunnen we uitsluiten dat zijn zoon Aert Proys heb heeft gedaan. Maar wie dan wel? uit onderzoek blijkt dat het moordwapen een groot slagmes is. Ook is uit onderzoek gebleven dat de vleeshoudergilde de enige gilde is met deze grote, scherpe en lange messen. dit zorgt ervoor dat andere verdachten zoals de Lohorsten afvallen.

mijn conclusie is, is dat de vleeshoudergilde de dader is. dit wordt bewezen door bron 16 waarin wordt verteld dat de vleeshouwers gilde kwaadige mensen waren, ook laat het onderzoek naar het moordwapen zien dat de vleeshouwers de enige zouden zijn die de moord op Beert Proys gepleegt hebben. de moordenaar van Beert Proys is de vleeshoudergilde.

Feedbackformulier

Naam: [redacted]

Aan wie geef je feedback?: [redacted]

Stap 1: Lees de tekst van de ander. Markeer of onderstreep elk historische begrip, structuurbegrip, bronverwijzing die je tegenkomt.

Stap 2: Onderstreep of markeer nu de argumenten die je tegen bent gekomen in de tekst.

Stap 3: Check nu of alle eisen zijn voldaan. Is de opdracht volledig?

☒ Ja ☐ Nee

Nee ingevuld? Schrijf hieronder welk onderdeel er nog mist.

Stap 4: Vul bij elk onderdeel in op welk niveau je klasgenoot zit volgens jou. Daarna geef je per onderdeel een uitleg én leg je uit wat nodig is om een niveau omhoog te komen volgens jou.

Wees zo duidelijk en concreet mogelijk!

▪ **Argumentatie**

Niveau 2 → meer bron vermelding en argumenten

▪ **Contextualiseren**

Niveau 3 → meer historische begrippen.

▪ **Brongebruik**

Niveau 3 → wel beoordelen

▪ Taal

Niveau 2 → meer in eigen
woorden

Laatste stap. Stap 5: Vind je de aanklacht van je medeleerling overtuigend? Licht je antwoord toe.

Ja, alle info staat erin

Geef nu het feedbackformulier terug aan je medeleerling.

Kijk naar de feedback die je hebt ontvangen van je klasgenoot.

Vraag 1: Welke adviezen van je medeleerling kun je toepassen?

meer eigen woorden

Vraag 2: Wat heb je in het product van je medeleerling gezien waar jij van kunt leren?

Vraag 3: Wat zou je de volgende keer anders doen als je eenzelfde soort opdracht hebt?

meer in me eigen woorden

Feedbackformulier

Naam: [redacted]

Aan wie geef je feedback?: [redacted]

Stap 1: Lees de tekst van de ander. Markeer of onderstreep elk historische begrip, structuurbegrip, bronverwijzing die je tegenkomt.

Stap 2: Onderstreep of markeer nu de argumenten die je tegen bent gekomen in de tekst.

Stap 3: Check nu of alle eisen zijn voldaan. Is de opdracht volledig?

☒ Ja ☐ Nee

Nee ingevuld? Schrijf hieronder welk onderdeel er nog mist.

Stap 4: Vul bij elk onderdeel in op welk niveau je klasgenoot zit volgens jou. Daarna geef je per onderdeel een uitleg én leg je uit wat nodig is om een niveau omhoog te komen volgens jou.

Wees zo duidelijk en concreet mogelijk!

▪ Argumentatie

3, goed gebruikt van bronnen

▪ Contextualiseren

2 paar begrippen

▪ Brongebruik

3, goed gebruikt

▪ Taal

4 mooi gebruik van taal

Laatste stap. Stap 5: Vind je de aanklacht van je medeleerling overtuigend? Licht je antwoord toe.

ja erg overtuigend

Geef nu het feedbackformulier terug aan je medeleerling.

Kijk naar de feedback die je hebt ontvangen van je klasgenoot.

Vraag 1: Welke adviezen van je medeleerling kun je toepassen?

meer argumenten

Vraag 2: Wat heb je in het product van je medeleerling gezien waar jij van kunt leren?

goed taalgebruik

Vraag 3: Wat zou je de volgende keer anders doen als je eenzelfde soort opdracht hebt?

meer argumenten geven

Feedbackformulier

Naam: [redacted]

Aan wie geef je feedback? [redacted]

Stap 1: Lees de tekst van de ander. Markeer of onderstreep elk historische begrip, structuurbegrip, bronverwijzing die je tegenkomt.

Stap 2: Onderstreep of markeer nu de argumenten die je tegen bent gekomen in de tekst.

Stap 3: Check nu of alle eisen zijn voldaan. Is de opdracht volledig?

☒ Ja ☐ Nee

Nee ingevuld? Schrijf hieronder welk onderdeel er nog mist.

niet van toepassing

Stap 4: Vul bij elk onderdeel in op welk niveau je klasgenoot zit volgens jou. Daarna geef je per onderdeel een uitleg én leg je uit wat nodig is om een niveau omhoog te komen volgens jou.

Wees zo duidelijk en concreet mogelijk!

▪ **Argumentatie**

niveau 3, er worden goede argumenten
gegeven maar in de conclusie mist er
een duidelijk slotargument

▪ **Contextualiseren**

niveau 4, er worden veel historische
begrippen gebruikt op de juiste manier

▪ **Brongebruik**

niveau 2, er worden 2 bronnen ge-
bruikt en ze worden niet beoordeeld
op betrouwbaarheid

▪ Taal

niveau 4, en worden goed in eigen
woorden redeneringen gebruikt.

Laatste stap. Stap 5: Vind je de aanklacht van je medeleerling overtuigend? Licht je antwoord toe.

ja, de leeshouwersgilde blijkt hieruit
duidelijk de dader.

Geef nu het feedbackformulier terug aan je medeleerling.

Kijk naar de feedback die je hebt ontvangen van je klasgenoot.

Vraag 1: Welke adviezen van je medeleerling kun je toepassen?

de het slot argument en meer bron
uitleg geven

Vraag 2: Wat heb je in het product van je medeleerling gezien waar jij van kunt leren?

een duidelijke conclusie

Vraag 3: Wat zou je de volgende keer anders doen als je eenzelfde soort opdracht hebt?

meer bron uitleg geven

Audit voorbereiding (door Askin Ceylan)

Visibility – Is de procedure transparant beschreven?

Selectie deelnemers

De deelnemers van dit onderzoeken zitten in HAVO 4 op het Oosterlicht College te Nieuwegein. Dit is een clusterklas die ik sinds het begin van dit schooljaar ook zelf lesgeef. Ik ken de leerlingen dus goed.

Indeling in groepen

Ik heb de indeling van de groepen gebaseerd op hoe bepaalde groepen in de klas zelf werken en welke combinaties bijvoorbeeld elkaar te veel afleiding of weinig motiveren. Leerlingen die bijvoorbeeld in de klas naast bepaalde leerlingen weinig werk leveren heb ik uit elkaar gehaald. Combinaties die juist wel goed werkten heb ik zo gehouden. Dit heb ik gedaan, omdat ik wilde dat iedereen gestimuleerd werd om zich in te zetten voor de opdracht.

Op basis daarvan heb ik 7 groepen gemaakt van drie leerlingen, één leerling die op het spectrum zit heb ik de keuze gegeven om alleen te werken of in een groep. Deze leerling koos ervoor om alleen te werken.

Keuze voor de onderdelen ontwerp

De werkvorm bestaat in een zekere zin uit een spel. Het eerste deel bestaat uit een mysterie met de structuur van een cluedo. Ik heb dit gedaan om een activerend element toe te voegen aan de opdracht, maar omdat een mysterie veel bronnen tegelijkertijd biedt en het cluedo-element structuur biedt.

Het tweede deel bestaat uit een schrijfinstructie en een lesonderdeel waar leerlingen zelfstandig een aanklacht moeten schrijven.

Het derde deel bestaat uit een meer evaluerend gedeelte, waarbij leerlingen elkaars producten beoordelen en ook eigen stukken kunnen reviseren.

Experimenten

1. Bronmateriaal

Ik heb in de klas voor ik begon aan het onderzoek leerlingen een woordweb laten maken over wat zij al weten over de Middeleeuwen en hoe/of ze dat in het heden ergens mee associëren. Hieruit kreeg ik al snel een vrij duidelijk beeld dat Middeleeuwen een onderwerp is die zij niet interessant vinden, maar ook weinig van weten en niet veel elementen in de huidige context zien.

Daarnaast heb ik bronmateriaal gebruikt voor het mysterie-gedeelte uit het Utrechts Archief, aangezien de casus zich afspeelt in Utrecht en het archief veel Middeleeuwse bronnen heeft. Daarnaast heb ik voor les twee en drie gebruik gemaakt van theorieën uit de wetenschap rondom Taalgericht Vakonderwijs en schrijfinstructie.

2. Tijdstippen

De tijdstippen van uitvoering liggen buiten mijn invloed.

Data-analyse

Na het vooronderzoek heb ik de in de eerste ontwerpfase verzameld bij docenten-in-opleiding, experts en twee ervaren collega-docenten. De experts heb ik geen schema gegeven, de collega-docenten heb ik concreet gevraagd hoe bruikbaar ze het vinden en of ze vinden dat de doelen behaald worden en de docenten-in-opleiding heb ik een google forms vragenlijst opgestuurd met schaalvragen voor mijn ontwerpcriteria.

De tweede ontwerpfase heb ik geanalyseerd op basis van de producten van leerlingen, mijn eigen logboeken en ingevulde observatieformulier, observatie van Tim Feliks (n.a.v. observatieformulier die hij heeft ingevuld) en twee gesprekken met collega-docenten die de resultaten heb voorgelegd.

Comprehensibility: zijn de keuzes onderbouwd?

Selectie deelnemers

De doelgroep/leerlingen heb ik gekozen om twee redenen. Aan de ene kant was dit wat praktisch mogelijk was, aangezien dit de enige bovenbouw klas is die ik lesgeef.

Aan de andere kant zien collega's juist een steeds groter probleem bij de schrijfvaardigheid onder leerlingen van H4. Dit maakte hen een geschikt doelwit om mijn ontwerp uit te voeren, aangezien ik mij richt op taalgericht vakonderwijs.

Indeling in groepen

De indeling in groepen heb ik gedaan op basis van de inzichten en ervaringen die ik zelf had verzameld als docent van de leerlingen.

Keuze voor de onderdelen ontwerp

Het ontwerp bestaat uit drie onderdelen, doordat leerlingen stapsgewijs werken naar de taaldoelen die geformuleerd zijn voor dit ontwerp. Ook geef ik op deze manier invulling aan taalgericht vakonderwijs, maar op een stapsgewijze manier.

In de eerste les zijn leerlingen aan het "pre-writen" waardoor ze al veel informatie die ze nodig hebben om een aanklacht te schrijven al in losse antwoorden beantwoorden en schematiseren. Ook historische begrippen en bronnen gebruiken ze in dit eerste onderdeel. In dit onderdeel kunnen ze veel discussie en interactie met elkaar hebben. Zo moeten ze bijvoorbeeld historische begrippen noteren en met elkaar overleggen wat de definitie daarvan is, ze moeten tekstsoorten herkennen en ze moeten informatie uit de tekst verzamelen om tot antwoorden van de moord te komen.

De tweede les gebruiken leerlingen de stappen die ze hebben gezet in het product dat ze moeten schrijven. Dit gebeurt na een uitgebreide domein-specifieke schrijfinstructie, deze is ingericht op wat onderscheidend is voor een argumentatieve geschiedenistekst. Hier wordt ook uitgebreid een voorbeeldtekst behandeld waarbij voorbeelden zien van historische argumentatie en redentatie.

De laatste les laat ik ze reflecteren en nadenken over in hoeverre zij denken de doelen te hebben behaald en wat zij zouden moeten aanpassen om wel te komen tot dat doel. Ze krijgen ook de optie om te reviseren.

Experimenten

1. Bronmateriaal

De woordweb heb ik laten maken om inzicht te krijgen op de voorkennis die leerlingen al hebben en het beeld dat bij hen leeft bij het onderwerp Middeleeuwen.

Voor de schrijf-instructie en de mysterie heb ik verschillende bronnen gebruikt. De bronnen in het ontwerp heb ik gebruikt uit het Utrechts Archief. Door mijn stage hier kwam ik op de casus en was ik al bekend met de bronnen die er bestonden. Bovendien biedt het Utrechts Archief een grote collectie aan Middeleeuwse bronnen uit Utrecht. Ook wilde ik specifiek Utrecht gebruiken omdat leerlingen de directe eigen omgeving kunnen herkennen in de casus.

Voor de schrijfinstructie heb ik gebruik gemaakt van verschillende literatuur van onder andere Monte-Sano en Jannet van Drie. Handvatten die ik hieruit haalde waren o.a. het gebruik van voorbeeldteksten en schrijfinstructie die specifiek laat zien wat bij Geschiedenis wordt gevraagd.

2. Tijdstip

Hier ligt geen keuze aan ten grondslag.

3. Groepssamenstelling

De indelingen heb ik gemaakt, zodat leerlingen weinig afleidingen hadden en goed aan het werk gingen. Sommige combinaties zorgen in bijvoorbeeld normale lessen dat leerlingen niet aan het werk gaan, of zorgen bijvoorbeeld combinaties juist voor hele nuttige interactie. De keuze die ik heb gemaakt is waarschijnlijk anders geweest dan wat leerlingen zouden hebben gekozen.

Data-analyse

In de eerste data-analyse van de eerste ontwerpfase heb ik het volgende onderbouwingen.

- keuze experts, collega's en docenten-in-opleiding

De keuze om te kiezen voor ervaren collega's, docenten-in-opleiding en experts heeft verschillende redenen. De experts die ik heb gekozen: Jannet van Drie, Theun Meestringa en Maaike Hajer hebben alle drie veel bijgedragen aan *taalgericht vakonderwijs*. Meestringa en Hajer hebben specifiek het handboek hierover geschreven en Jannet van Drie heeft veel artikelen geschreven over schrijven bij Geschiedenis en ook meermaals

een invulling gegeven bij Geschiedenis aan taalgericht vakonderwijs. De keuze op deze drie personen was dus vrij logisch. Deze drie personen heb ik niet alleen gevraagd of mijn ontwerp aan ontwerpcriteria voldeed, maar hen ook om vrije feedback gevraagd, aangezien ze heel bekend zijn met alle concepten die ik gebruik. Hier heb ik veel feedback ontvangen en deze proberen te categoriseren in bouwstenen die ik zelf had. Zo zag ik dat er ook wat overlappende kritiek was.

De collega's met veel ervaring gaven mij aan de andere kant weer een nieuwe blik op bruikbaarheid en praktische zaken door hun ervaring met voor de klas staan en specifiek havo 4. Zij konden mij goed laten zien wat wel bruikbaar/wat niet. Zeker ook omdat zij zelf ook havo 4 vaak les hebben gegeven.

De docenten-in-opleiding die mij van feedback hebben voorzien hebben nog goed vat op de vakdidactische concepten die ik gebruik en zijn kritisch. Bovendien hebben zij allemaal veel ervaring met het combineren van de academische literatuur met de onderwijspraktijk. Veel van deze docenten-in-opleiding voeren zelf ook een ontwerponderzoek uit. Hen heb ik een google formulier gevraagd om te kijken in hoeverre zij vonden dat ik de ontwerpcriteria heb behaald. De ontwerpcriteria die lager scoorden heb ik meegenomen in de verbeteringen.

- Tweede ontwerpfase data-analyse

Tijdens de tweede ontwerpfase bestaat uit vier evaluatie-onderdelen. Zelf heb ik een logboek bijgehouden en ben ik geobserveerd door Tim Feliks, daarnaast heb ik leerlingenproducten van het ontwerp en wordt het resultaat gedeeld met de collega-docenten die al eerder het ontwerp hebben gezien.

Tim Feliks is een kritische oud medestudent die op basis van een observatieformulier de observatie heeft uitgevoerd. Hier was ruimte voor algemene opmerkingen, maar kon hij ook op basis van schaalvragen aankruisen in hoeverre ontwerpcriteria in de uitvoering terugkwamen. Dit heb ik gedaan om te meten in hoeverre de ontwerpcriteria in de uitvoering succesvol zijn. Zelf heb ik ook dezelfde formulier ingevuld in combinatie met een logboek waarin ik mijn algemene observaties heb genoteerd. Dit heb ik gedaan om dezelfde reden. Aangezien niet alleen ik, maar ook Tim hetzelfde formulier invullen kan ik een mooie vergelijking maken van tussen mijn ervaring als docente en hem als observator en zien in hoeverre er overlap/verschil is. Daarnaast heb ik ook de resultaten van de leerlingen geanalyseerd om te kunnen zien in hoeverre zij de taaldoelen bereiken die vooraf zijn geformuleerd. Leerlingen moesten ook elkaar inschalen in een rubric. Zo kon ik zien wat de leerlingen allemaal heeft gemaakt en hoe de leerlingen elkaar hebben ingeschaald. Ook zitten er onderdelen in die bij deel 1 van het ontwerp producten laten zien (zoals de vragen in de mysterie of het opschrijven van historische begrippen), deze heb ik ook geanalyseerd om te kijken of ze een vertaalslag kunnen maken van vaktaal in eigen woorden.

Tot slot heb ik ook de observatieformulieren van mezelf, Tim en de opvallende punten uit de nabespreking gedeeld met collega-docenten en hen bevraagd op suggesties. Hieruit kwamen een aantal suggesties, maar ook tegenstrijdigheden uit de suggesties van beide docenten.

Al deze gegevens zorgen voor het uiteindelijke herontwerp.

Acceptability

Is de representativiteit van de steekproef goed beschreven?

Het onderzoek is gedaan op één HAVO4 klas van 22 leerlingen. Daarmee is het onderzoek niet representatief, maar vormt het een casusonderzoek.

Spanning tussen de voorgenomen systematiek en de specifieke omstandigheden bij de experimenten

Tijdens het uitvoeren van het ontwerp kwam ik erachter dat op sommige onderdelen leerlingen meer sturing nodig hadden dan verwacht. Het was hier essentieel om leerlingen die sturing te bieden, zodat ze het geheel konden afmaken. Daarnaast ben ik tijdens de uitvoering erachter gekomen dat leerlingen veel tijd nodig hadden en bij sommige onderdelen goede vragen hadden zoals, wat is een historisch begrip?

Hoewel het hier nuttig zou zijn geweest om met de klas eerst te bespreken bijv. wat dit is en hoe we dit kunnen herkennen, heb ik leerlingen niet lang laten gissen, maar ze geholpen om zelf tot betekenis te komen d.m.v. vragen.

Daarnaast had ik tijdens de uitvoering fors meer tijd nodig dan ik had ingeschat. Leerlingen hadden veel tijd nodig om de vragen te beantwoorden en vonden sommige onderdelen wel pittig. De lessenserie was bedoeld als een serie van drie lessen, maar hier heb ik vier lessen over gedaan. Dit gaf wel verstoring aan het ontwerp, aangezien ik bijvoorbeeld een mysterie in tweeën moest splitsen en ook de tijd waarin ze konden schrijven heb moeten verdelen over twee lessen. Dit is heel jammer, omdat er dan tijd overheen gaat en bijvoorbeeld bronnen niet meer paraat zijn of de casus niet meer helder voor ogen hebben.

Tot slot zagen leerlingen minder het belang van het ontwerp en hadden sommige leerlingen weinig energie of motivatie om aan de slag te gaan. Zeker de derde les zagen veel leerlingen weinig heil in bijvoorbeeld de schrijfinstructie of de voorbeeldtekst en het schrijven van de aanklacht. Ook daar bleef weinig tijd over voor het schrijven van de aanklacht, waardoor sommige leerlingen bij voorbaat al opgaven omdat ze niet dachten genoeg tijd te hebben.

Spanning tussen de voorgenomen systematiek van data-analyse en de persoonlijke band tussen docent en leerling.

Veel leerlingen ken ik en weet ik hoe ze bij geschiedenis presteren. Dit kan invloed hebben op hoe ik de producten analyseer en wellicht te veel vergelijk met hun gebruikelijke prestaties en hoeverre de producten daar een vooruitgang van zijn of juist achteruitgang.

Audit trail Askin – feedback J. Huis in 't Veld

1. Visibility:

Deelnemers:

Logische keuze; geen kritiek.

Groepen:

Zelf ingedeeld; want anders geen productiviteit.

Gebaseerd op: ervaringen dit schooljaar.

Onderdelen ontwerp:

activeren – verwerken – evalueren.

Experimenten:

1. Bronmateriaal

(lokale) archiefstukken, wetenschappelijke literatuur → gekozen op basis van woordweb.

2. Tijdstippen

Geen invloed

3. Data-analyse:

RONDE1:

Focusgroepen; google forms.

Drie experts; vrije input. **Leerdoelen** meegestuurd.

Docenten; bruikbaar, zie je de doelen terug; vrije input.

Alles gecategoriseerd.

RONDE2: leerlingen.

Logboek

Observatieformulieren; zelf ingevuld (**ACHTERAF-ANALYSE**) opbrengst per les geanalyseerd.

Observaties observant 2; overeenkomstig.

RONDE3:

Conclusies observaties voorgelegd aan collega's

Daaruit volgt herontwerp.

Comprehensibility;

Vooral havo-probleem.

Voldoende onderbouwd.