

# Actief Historisch Denken

*Eindredactie: Jan de Vries*

*Arnoud Aardema, Harry Havekes,  
Bas van Rooijen, Jan de Vries*

**Opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs**

## COLOFON

Titel: ACTIEF HISTORISCH DENKEN  
ISBN nummer: 90-808830-1-8  
Eindredactie: Jan de Vries  
Auteurs en redactie: Arnoud Aardema, Harry Havekes, Bas van Rooijen en Jan de Vries  
Bijdragen: Hugo Jacobs, Derk Jansen, Jos Niewold  
Tekstredactie: Geert Vullings en Harry Vullings  
Vormgeving: Remon Franssen en Maïke Biessen  
Een uitgave van: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie  
De Haagbeuk 6  
5831 RR Boxmeer  
© 2004, Jan de Vries & Harry Havekes

Bestellingen: Via boekhandel of uitgever á 33,00 euro

De opdrachten in deze uitgave zijn gebaseerd op de publicaties van David Leat en in het bijzonder op Fisher, P. (Ed.) with Wilkinson, I. & Leat, D. (2001). *Thinking Through History*. Cambridge: Chris Kington Publishing.

Dit boek wordt uitgegeven met toestemming van David Leat en Chris Kington Publishing in Cambridge.

Niets uit dit boek mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, digitale bestanden of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

De auteurs stellen het op prijs als de opdrachten in de klas gebruikt worden. Verspreiding daarbuiten is niet toegestaan zonder de toestemming van de uitgever.

**Voor informatie, opmerkingen en suggesties: [j.devries@ils.kun.nl](mailto:j.devries@ils.kun.nl) of [h.havekes@ils.kun.nl](mailto:h.havekes@ils.kun.nl)**

Een gezamenlijke productie van de Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie en het Instituut voor Leraar en School (ILS) van de Radboud Universiteit Nijmegen.

De ILS bijdrage kwam tot stand, in het kader van het project Actief en Zelfstandig Leren (AZL), waarin het Elzendaal College te Boxmeer, het Lindenholt College te Nijmegen en het Udens college te Uden deelnemen.

De AZL-vakgroep 'Actief Historisch Denken', zonder wie dit boek niet tot stand was gekomen, bestond in mei 2004 uit de geschiedenisdocenten Arnoud Aardema (Dominicus College Nijmegen), Joset te Beest (Elzendaal College Boxmeer), Roel Gootzen (Pax Christi College Druten), Rémi Hartel (Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen), Harry Havekes (Scholengemeenschap Stevensbeek en ILS/RU Nijmegen), Hugo Jacobs (Stedelijk Dalton College Zutphen), Rick Lei (Katholiek Drents College Emmen), Jos Niewold (ILS/HAN Nijmegen - Fioretti College Veghel), Bas van Rooijen (Scholengemeenschap Stevensbeek), Hendri Schut (Scholengemeenschap De Grundel Hengelo), Corien Vuurman (ILS/HAN Nijmegen), Jan de Vries (ILS/RU Nijmegen) en Bregje van der Zee (Udens College Uden).



# INHOUDSOPGAVE

<i>Woord Vooraf door Leon Vankan</i>		5
<i>Inleiding</i>	<b>'Actief Historisch Denken' in de klas</b>	6
<b>HOOFDSTUK 1</b>	<b>Welk Woord Weg</b>	
Inleiding		13
Duitsland onder Hitler		15
Arabieren / Islam		22
Industriële Revolutie		30
<b>HOOFDSTUK 2</b>	<b>Verboden te zeggen</b>	
Inleiding		36
Prehistorie		38
Rome		44
Nederland na 1945		49
<b>HOOFDSTUK 3</b>	<b>Levenslijn</b>	
Inleiding		57
Nederlandse Opstand		60
VS in de 19e eeuw		67
Industriële Revolutie in Tilburg		73
<b>HOOFDSTUK 4</b>	<b>Levende Grafiek</b>	
Inleiding		78
VOC en de Gouden Eeuw		80
Rusland/USSR, 1909-1939		87
Weimar Republiek / opkomst NSDAP		94
<b>HOOFDSTUK 5</b>	<b>Beelden om te onthouden</b>	
Inleiding		101
Middeleeuwse stad		103
Franse Revolutie		109
Staatsinrichting		118
<b>HOOFDSTUK 6</b>	<b>Mysterie</b>	
Inleiding		125
Egypte: Wie is de dief?		128
Middeleeuwen: De Dood van Graaf Willem		137
Hekserij: Moet Mechteld tot de dood op de brandstapel worden veroordeeld?		154
<i>Literatuur</i>		167
<i>Thinking Skills Books</i>		173

Als vakdidacticus aardrijkskunde aan het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit Nijmegen werkte ik mee aan een nieuw examenprogramma aardrijkskunde, dat eind 1995 haar beslag kreeg. Om de nieuwe eisen vorm en inhoud te geven, schreef ik mee aan een nieuwe aardrijkskundemethode. Als redacteur van het Handboek Vaardigheden en Werkwijzen, kreeg ik de kans om de eindtermen uit het A-domein uit te werken. Hoe je geografische vragen kunt stellen, geografische werkwijzen moet gebruiken en onderzoek kunt doen werd duidelijk gemaakt aan de hand van stappenplannen. Wat echter ontbrak was, hoe leerlingen dat kunnen leren.

Op zoek naar voorbeelden en inspiratie, gingen we in het voorjaar van 1996 met enkele collega's naar de jaarlijkse conferentie van de Geographical Association in Londen. Daar maakten we kennis met het taboospel en we raakten enthousiast, al beseften we toen nog niet hoe je daarmee het geografisch denken kunt stimuleren.

Toen ik twee jaar later David Leat ontmoette op een conferentie in Manchester wist ik wat ik zocht en ik kocht zijn boek, 'Thinking through Geography', dat net was uitgekozen tot het beste leerboek van 1998. Leerlingen leren denken in een vak, niet door het inoefenen van stappenplannen, maar door uitdagende opgaven te laten oplossen en de aanpak samen te bespreken, daar ging het om. Dat had ik ontdekt, maar daarmee was ik nog niet in staat er iets mee te doen. Ik sprak af, dat ik eens bij David Leat zou komen kijken.

Intussen stapelden de problemen van het Studiehuis zich op. Het nieuwe leerplan was een grote stap voor veel aardrijkskunde docenten en al die vaardigheden en werkwijzen al helemaal. Scholen storten zich op de organisatorische problemen van het Studiehuis met zijn profielen, keuzevakken en zelfstandig werken. Het aanpassen van de didactiek nodig voor het zelfstandig leren, bleek het allermoeilijkste en van leren leren kwam weinig terecht.

In 2000 kon ik met sabbatical en ging ik voor enkele maanden naar de Universiteit van Newcastle, waar David Leat en zijn team van vakdidactici en leraren de denkopdrachten ontwikkelden, uitprobeerden en onderzochten. Die maanden in Newcastle waren een onvergetelijke ervaring. Ik zag dingen die ik nog nooit had gezien. Als schrijver van schoolboeken had ik steeds geprobeerd zoveel mogelijk differentiatie aan te brengen in het lesmateriaal. Hier zag ik materialen en opdrachten waar alle leerlingen op hun eigen niveau mee konden werken. Ik was er weliswaar van overtuigd dat leerlingen over hun eigen leerproces moeten leren praten, zodat leraren hun leerproces kunnen helpen begeleiden, maar eerlijk gezegd had ik dat in Nederland nog nooit gezien. Hier kwam ik in klassen waar leerlingen spontaan en enthousiast vertelden hoe ze gezocht hadden naar een goede aanpak. Op conferenties zag ik leraren die de opdrachten presenteerden die ze zelf ontwikkeld hadden en die vertelden over hun onderzoek. Ook dat was ik niet gewend. Die moest toch ook in Nederland kunnen...

Mijn enthousiaste 'reisverhalen' werden goed ontvangen door de collega's van het ILS en vooral die van het cluster Mens en Maatschappijvakken. We schreven samen artikelen, verzorgden workshops en we gingen samen een kijkje nemen in Newcastle. Jan de Vries was daarbij een stuwende kracht die samen met de Geschiedenisdocenten van de werkgroep 'Actief Historisch Denken' denkopdrachten ontwikkelde en uittestte. Met veel creativiteit werden steeds weer nieuwe varianten bedacht en nu ligt er dit inspirerende boek. De opdrachten zijn anders dan die in het aardrijkskundeboek. Het gaat immers om het stellen van historische vragen, het ordenen van historisch bronnenmateriaal en het toepassen van historische benaderingen. De opdrachten sluiten niet alleen inhoudelijk aan bij het leerplan Geschiedenis, ze zijn ook specifiek voor de didactiek van geschiedenis, dat wil zeggen, gericht op het historisch leren denken.

Dit vakdidactische handboek over het leren en onderwijzen van historisch denken zal zeker herkend worden als een waardevolle inspiratiebron voor leraren die hun leerlingen willen uitdagen tot denken over de geschiedenis.

Het is fascinerend om te zien hoe goede ideeën over de grenzen van vakken reiken maar in ieder vak weer een eigen vorm krijgen. De werkgroep 'Actief Historisch Denken' is er mijns inziens zeer goed in geslaagd de hedendaagse opvattingen over het leren denken, vorm te geven voor het vak Geschiedenis en Staatsinrichting.

## 'Actief Historisch Denken' in de klas

### Inleiding

Een onderbouwleerling loopt de klas binnen. Zijn jas is opengescheurd en als hem gevraagd wordt wat er aan de hand is, zegt hij: "Ach, ik ben gisteren van mijn fiets gevallen en daardoor is nu mijn jas stuk. Maar dat geeft niet, vanmiddag koop ik met mijn moeder wel een nieuwe."

Historisch besef in een notendop: met kennis van het verleden (*gisteren van mijn fiets gevallen*) wordt het heden verklaard (*daardoor is nu mijn jas stuk*) en geeft het richting voor de toekomst (*vanmiddag koop ik wel een nieuwe*).<sup>1</sup> Historisch besef is een onbewust, vanzelfsprekend onderdeel van ons leven: van peuters tot ouderen, van krantenbezorger tot chirurg.

In het Voortgezet Onderwijs is deze vanzelfsprekendheid ver te zoeken. Docenten en leerlingen wringen zich in allerlei bochten om 'historisch besef' te realiseren. Dit boek heeft de ambitie om met praktisch lesmateriaal het geschiedenisonderwijs 'uitdagend' te maken. Uitdagend in de betekenis van leerresultaat en uitdagend in de zin van motiverende, prikkelende en leuke lessen. De opdrachten wijken af van de gebruikelijke opbouw en inhoud van geschiedenislessen. Het materiaal is ook daarom uitdagend. Het vraagt van leerlingen, maar vooral van leraren, om te breken met de vertrouwde gang van zaken. Niet dat deze opdrachten het 'reguliere' geschiedenisonderwijs gaan vervangen. Daarvoor biedt het bestaande geschiedenisonderwijs teveel kwaliteit. Dit lesmateriaal is in onze ogen wel een waardevolle aanvulling op het reguliere aanbod. Het één kan niet zonder het ander.

### Leren in 'geschiedenis'

In de geschiedenisles wordt door de meeste leerlingen en docenten hard gewerkt. Iedere zichzelf respecterende schoolmethode heeft een indrukwekkend werkboek met uiteenlopende opdrachten. Met de introductie van het Studiehuis, de didactische pendant van de Tweede Fase, gaan deze opdrachten vergezeld van een studeerwijzer of studieplanner waarin leerlingen zien wanneer zij iets af moeten hebben. 'Zelfstandig werken' in de geschiedenisles, maar ook in de keuze-werktijd-uren, lijkt de hoofdvorm van alle leeractiviteiten van de leerlingen te zijn geworden.

In de praktijk blijkt echter dat leerlingen veelal 'op de automatische piloot' de opdrachten afwerken, waarbij docenten klagen dat leerlingen nauwelijks de moeite nemen om teksten goed te lezen of de opdrachten met diepgang benaderen. 'Zelfstandig' leren is zo vervallen tot een activiteit waarin leerlingen teveel opdrachten in een voorgeschreven volgorde, individueel en stil maken.

Door tijdgebrek, de vorm en functie van werkboekopdrachten en de didactische verwerking is voor leerlingen en docenten niet vast te stellen hoe leerlingen nu tot een resultaat gekomen zijn. Veelal blijft het steken in algemeenheden als 'Gewoon goed gelezen en nagedacht' (leerlingenversie) of "Je moet beter lezen en beter nadenken" (docentenversie). Daardoor worden keer op keer dezelfde fouten gemaakt. Leren heeft in deze zin weinig met 'denken' te maken.

Het verbeteren van denkprocessen is ook geen dagelijkse routine voor geschiedenisleraren. Hun kracht ligt in het overbrengen van historische kennis en in het begeleiden van verwerven van historische kennis en vaardigheden. Leerlingen na laten denken over hoe ze hebben geleerd en wat daar voor conclusies uit te trekken zijn, staat op het tweede plan. We zien dat terug in de tijd die in lessen wordt besteed aan de nabespreking/evaluatie. Leraren zijn dan op onbekend terrein qua inhoud (hoe denken leerlingen) en qua keuze van werkvorm. Een evaluatie gebeurt in bijna alle gevallen via een onderwijsleergesprek, een werkvorm die uitermate lastig is om alle leerlingen actief te laten reageren op het product en het proces.

<sup>1</sup> Voor de stand van zaken van 'historisch besef' in Nederland:

Wilschut, A. (2002). Zinnvolle en leerbare geschiedenis. Historische achtergronden van het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming. In: *Kleio*, jrg. 43, nr. 3, pp. 6-13.

Dorsman, L., Jonker, E. & Ribbens, K. (2000). *Het zoet en het zuur. Geschiedenis in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Jonker, E. (1996). De betrekkelijkheid van het moderne historisch besef. In: *BMGN*, jrg. 111, nr. 1, pp. 30-46.

Jonker, E. (2001). *Historie. Over de blijvende behoefte aan geschiedenis*. Assen: Van Gorcum.

## Uitdagend actief denken

De werkvormen in dit boek stimuleren het 'denken' van leerlingen. Dat gebeurt vooral door leerlingen met elkaar te laten samenwerken, waarbij ze argumenten en ideeën uitwisselen. Dat maakt hun denkstappen voor de docent zichtbaar en deze kan individueel of klassikaal leerlingen daarvan bewust maken en suggesties doen voor verbetering. Het 'mechanische' zelfstandig leren via werkboek wordt vervangen door 'actief denken': de hersenen van de leerlingen worden voortdurend geprikkeld en geactiveerd. Daardoor zoeken leerlingen automatisch de grenzen van hun mogelijkheden op.<sup>2</sup> De leeractiviteiten zijn ook in een andere zin uitdagend. Ze sluiten aan bij wat leerlingen al kunnen. De grootste uitdaging van de werkvormen ligt, zeker wat de leerlingen betreft, in de uitvoering. Veel opdrachten bevatten een competitieonderdeel, dat erg bij leerlingen aanslaat. Door deze elementen blijft het resultaat de leerlingen langer bij: lessen en leerstof 'beklijven' meer.

## Actief Historisch Denken

De opdrachten dagen leerlingen uit na te denken en hun denkproces te analyseren. De stofinhoud krijgt daardoor meer betekenis. Daarnaast krijgen leerlingen, door zich bewust te zijn van hoe ze over de stof hebben nagedacht, instrumenten in handen om hun denkvaardigheden te verbeteren. Veelal zijn dat denkstrategieën die ook bruikbaar zijn voor andere vakken. Zo zijn de activiteiten ook in Engeland ontwikkeld: denkprocessen stimuleren onafhankelijk van het vak. Wij hebben ons voor de Nederlandse lespraktijk meer gericht op de invulling en vertaling van deze algemene denkstappen voor het vak geschiedenis: 'actief historisch denken'.

Zoals de 'historische cultuur' de uitingsvorm is van het historisch besef van een samenleving, zo is 'historisch denken' de toetsbare onderwijsvorm van 'historisch besef'.<sup>3</sup> Historisch denken, historisch argumenteren en historisch redeneren zijn nauw met elkaar verbonden en worden door elkaar gebruikt. Toch lijken de laatste twee vormen meer cognitieve uitwerkingen te zijn van de algemenere paraplu 'historisch denken'.

De 'Actief Historisch Denken'-opdrachten nodigen leerlingen uit tot argumenteren en redeneren. De basis wordt is dat leerlingen wordt gevraagd zich kritisch op te stellen. 'Actief Historisch Denken' sluit aan bij wat wij in het dagelijkse leven al doen. Daarbij horen vragen als 'Hoe komt dit?', 'Is dit waar?', 'Wie zegt dit?', 'Wat wil iemand daar mee bereiken?', 'Wordt hier wel het hele verhaal verteld?', enzovoort. Het startpunt is de 'historische attitude'.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Hierbij wordt aangesloten bij de problematiek van 'de zone van de naaste ontwikkeling' van de Russische leerpsycholoog L(j)ev Vygotskij. Zie hiervoor o.a."

Vygotskij, L. (1996). *Cultuur en ontwikkeling*. Amsterdam/Meppel: Boom.

Boekaerts, M. & Simons, P. R.-J. (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerlingen en het leerproces*. Assen: Van Gorcum (2e druk).

Veen, T. van der & Wal, J. van der (1994). *Van leertheorie naar praktijk*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Verhofstadt-Denève, L., Geert, P. van & Vyt, A. (1995). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten/Diegem.: Bohn Stafleu Van Loghum.

<sup>3</sup> Zoals ook verwoord door: Boxtel, C. van en Drie, J. van (2004). Historisch redeneren. Verschillen tussen beginners en experts. In: *Kleio*, jrg. 45, nr. 1, pp. 8-14.

De term 'historische cultuur' is de laatste jaren opnieuw in de belangstelling gekomen door de publicaties van Lowenthal en Nora. Enkele recente Nederlandse uitgaven:

Kesteren, R. van (2004). *Het verlangen naar de Middeleeuwen*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Ribbens, K. (2002). *Een eigentijds verleden. Alledaagse historische cultuur in Nederland, 1945-2000*. Hilversum: Verloren.

Grever, M. & Jansen, H. (Eds.) (2001). *De ongrijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden*. Hilversum: Verloren.

Vree, F. van (1999). *De scherven van de Geschiedenis. Over crisisverschijnselen in de hedendaagse historische cultuur*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.

<sup>4</sup> Zie voor de relatie tussen het 'historische argument' en de 'historische attitude' ook:

Goegebeur, W. (Ed.), Simon, F., de Keijser, R. de, Dooren, J. van & P. van Landeghem (1999). *Historisch besef: hoe waarden-vol?!* Brussel: VUB-press.

Nieuw is deze benadering van 'historisch besef' niet. Zie hiervoor vooral de didactische 'klassieker':

Gieles, P.H. & Greep, J.C.M. (1979). *Geschiedenis in de lagere klassen van het algemeen voortgezet onderwijs*.

Brugklas- en onderbouwrapport samengevoegd en herzien. Z.pl.: VGN en LPC.

Zo'n insteek maakt de gereedschappen van het historische ambacht voor leerlingen ook meer zinvol: een onderzoek met historische vragen en historische aanpak is voor hedendaagse zaken ook bruikbaar. Daarmee openen we niet opnieuw de aloude discussie over kennis en vaardigheden. In alle opdrachten wordt benadrukt dat het gebruik van kennis vooral waarde heeft als de kennis compleet is. Het bijzondere van de 'Actief Historisch Denken'-opdrachten is dat ze kennis en vaardigheden op een natuurlijke wijze combineren en daardoor tot een meerwaarde leiden.

### De leeractiviteiten rondom 'Actief Historisch Denken': <sup>5</sup>

- laten leerlingen verbanden/samenhangen ontdekken;  
Geïsoleerde kennis heeft weinig betekenis. Kennis/uitspraken zijn meer zinvol in een historische context. Die context kan bestaan uit een combinatie van politieke, economische, sociale, culturele en mentale inhouden.
- laten leerlingen de dimensie 'tijd' ervaren:
  - Voor een juist inzicht/beeld van een historische periode is zowel inleving als analyse van belang.
  - Het verleden en het heden verschillen van elkaar, maar kennen wel parallellen.
  - Ontwikkelingen en veranderingen doen zich voor op verschillende niveaus (persoonlijk en maatschappelijk) en in verschillende gedaantes (evolutie / revolutie / geleidelijk / schoksgewijs / (dis)continuïteit).
- laten leerlingen het nut van feitelijke kennis ervaren:
  - Het gebruik van kennis levert een ander beeld en een genuanceerdere interpretatie op;
  - Leren leerlingen argumenteren en laten leerlingen ontdekken dat een met feiten gestaafde argumentatie belangrijker is dan 'zomaar' een goed antwoord
- laten leerlingen (historisch) onderzoeksvaardigheden toepassen;
  - Dat het startpunt van een onderzoek wordt bepaald door hun eigen kennis, opvattingen, ideeën (standplaatsgebondenheid van de leerlingen zelf);
  - Dat een onderzoek wordt bepaald door hun (impliciete) vraagstelling en vooronderstellingen (hypothesen);
  - Dat een onderzoek gebaseerd moet zijn op de betrouwbaarheid en bruikbaarheid van bronnen/feiten;
  - Dat in de toetsing van bronnen en uitspraken het onderscheiden van feiten en meningen van belang is (standplaatsgebondenheid van betrokkenen).
  - Dat een onderzoek een inventariserende/beschrijvende, een analyserende/verklarende en een concluderende/reflecterende fase kent.

Kortom 'historisch denken' vraagt een onderzoekende houding van de leerling waarbij het startpunt is: niets is vanzelfsprekend. Het 'historisch besef' dat wij - maar ook de gebouwen om ons heen, het nieuws op het tv-journaal, de opvoeding door onze ouders, enzovoort - ergens vandaan komen, dat alles een geschiedenis heeft, is de basis voor dit lesmateriaal.<sup>6</sup>

Bovenstaande aspecten van 'historisch besef' vinden we ook nu al in grote mate terug in de geschiedenislessen en de schoolboeken. Waarin de leeractiviteiten uit boek afwijken, is dat nadrukkelijk het denkproces van de leerlingen in het leerproces wordt betrokken. Daarnaast zijn de werkvormen zelf vrijwel onbekend.

<sup>5</sup> Zie daarvoor ook onze eerdere publicaties, o.a.:

Havekes, H. (2002). Naoorlogse generaties in cartoons. In: *Kleio*, jrg. 43, nr. 8, pp. 26-30.

Vries, J. de (2001). Wie is verantwoordelijk voor de dood van mevrouw Vorvan? Een detectivemysterie. In: *Kleio*, jrg. 42, nr. 8, pp. 30-39.

Vries, J. de (2003). Vakinhoud en denkstrategie: een uitdagende activiteit. In: Imants, J. & Verbeet, E. (Eds.) *Samenspel-2. Vormgeven aan actief en zelfstandig leren binnen de schoolvakken*. Nijmegen, Instituut voor Leraar en School.

Vries, J. de (2003). Actief leren met begrippen. Verboden te zeggen. In: *Kleio*, jrg. 44, nr. 8, pp. 24-27.

<sup>6</sup> 'Actief Historisch Denken' in een werkdefinitie:

De leerling(e) hanteert een historische attitude door de (historische) werkelijkheid niet als een vanzelfsprekendheid te aanvaarden, maar te beoordelen - mede - vanuit een historische invalshoek (kennis/begrip van het verleden, historische vaardigheden en benaderingswijzen).

Zie o.a. ook:

Bommeljé, B. (2003). Historisch besef is onzin. In: *NRC Handelsblad*, 20-1-2003.

Boxtel, C. van & Timmer, M. (2002). De Middeleeuwen in beeld. Samenwerken aan een afbeelding op de computer. In: *Kleio*, jrg. 43, nr. 6, pp. 9-16.

## Actief Historisch Denken: een andere lesopbouw

De opdrachten kennen een open karakter, waarin leerlingen met vrijheid en verantwoordelijk hun eigen weg vinden. Binnen een duidelijk kader (de spelvorm) bepalen leerlingen voor een belangrijk deel de inhoud en het leerresultaat. Juist door de speelse vorm is het leerresultaat hoger dan bij andere werkvormen: leerlingen voelen zich uitgedaagd.<sup>7</sup>

Deze afwijkende opzet van het lesmateriaal wordt gecombineerd met een aanpak om het denkproces van leerlingen zichtbaar te maken. Ook dat vraagt van docent en leerlingen een andere opstelling. Binnen de leeractiviteiten zijn momenten/deelopdrachten ingebouwd waarin leerlingen een uitleg moeten geven van hun werkzaamheden:

- in een gesprek met de docent en de klas;
- in een uitleg aan elkaar (samenwerkend leren);
- in een mondelinge en een schriftelijke vorm.

Een mondelinge toelichting gaat een leerling meestal beter af, want schriftelijk formuleren vraagt veelal een bondige exacte formulering.<sup>8</sup>

In de opdrachten wordt vaak gewerkt in tweetallen of in groepjes van drie/vier leerlingen. Dat is een belangrijk middel om het denkproces van leerlingen zichtbaar te maken. Praktische problemen als toenemende onrust en meelifgedrag blijken niet of nauwelijks voor te komen. In de activiteiten worden de principes van 'samenwerkend leren' toegepast en die blijken hun vruchten af te werpen.<sup>9</sup>

'Actief Historisch Denken' vraagt van de docent een bepaalde lesvoorbereiding en lesopzet. De standaardvoorbereiding volgens het model 'didactische analyse' en een les met *instructie - huiswerk bespreken - uitleg - zelfstandig werken - opdrachten bespreken* is ongeschikt om het denkproces van leerlingen in kaart te brengen en te verbeteren.

De voorbeelden in de volgende hoofdstukken geven uitwerkingen van verschillende typen 'denk-lessen' waarbij de grondvorm de volgende opbouw is:

- Vooraf heeft de docent de doelen, de inhouden en de werkvormen bepaald (**Doel**). In de les hebben de leerlingen de mogelijkheid om de doelen en inhouden een invulling te geven. Dat vergroot de motivatie van de leerlingen; zij zijn meer bij de les betrokken (**D'erbij**).
- Belangrijk is dat de docent bij het begin van de les door een korte opdracht de leerlingen individueel schriftelijk vast laat leggen wat ze weten, wat ze vinden, enz. (**Denken**). Dat maakt hun startpositie duidelijk en geeft handvatten voor de evaluatie van de les. Als aan het eind van de les de leerlingen hun eindresultaat vergelijken met hun startproduct, is hun denkresultaat zichtbaar. Bij de lesstart is ook van belang dat leerlingen hun problemen/mogelijkheden aangeven en hoe zij die denken te kunnen overwinnen.
- Vanuit hun vastgelegde beginpositie gaan leerlingen met elkaar aan de slag (**Delen**).
- Met deze nieuw opgedane kennis beslissen de leerlingen wat ze nog meer nodig hebben om tot een eindresultaat te komen (**Doorgaan**).
- Tot slot komen ze tot een eindproduct, waarbij zij aangeven hoe zij hebben gewerkt (**Doel**).

Wilschut, A. (2002). *Historisch besef als onderwijsdoel*. URL: <http://home.planet.nl/~wilschut/onderwijsdoel.htm>

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of the past*. Philadelphia: Temple University Press. pp. 22-24, 50-52 en passim.

Seixas, P. (2000) Schweigen! Die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In: Stearns, P.N., Seixas, P. & Wineburg, S. (2000). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press. pp. 19-37.

Husbands, C. (1996). *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*.

Buckingham-Philadelphia: Open University Press. Passim (m.n. p. 134).

Rüsen, J. (1989). *Lebendige Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck. pp. 93-108.

<sup>7</sup> Hierbij wordt aangesloten bij 'betekenisvol leren' het 'leren in dimensies' van Marzano:

Marzano, R.J. (1992). *A Different Kind of classroom. Teaching with Dimensions of Learning*. Alexandria (Virginia): ASCD.

<sup>8</sup> De huidige lespraktijk is dat leerlingen eerst schriftelijk opdrachten maken en vervolgens een mondelinge toelichting geven. Het 'Actief Historisch Denken'-materiaal werkt omgekeerd: eerst verwoorden de leerlingen in gesprekken met elkaar of de docent hun standpunt en vandaar uit zetten ze de stap naar de schriftelijke formulering die veelal van een beknopter/abstracter/hoger niveau is.

<sup>9</sup> Voor 'samenwerkend leren' en het principe van 'positieve wederzijdse afhankelijkheid' zie o.a.:

Ebbens, S.O., Ettekoven, S. & Rooijen, J. van (1996). *Effectief leren in de les. Basisvaardigheden voor docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.



In schemavorm ziet het er dan zo uit:

### Denkproces didactiek in een D-schema

*Doel*

**D'erbij**

**Motivatie**

Vraag die ertoe doet  
 Variatie  
 Vaart  
 Verantwoordelijkheid  
 Vrijheid  
 Vertrouwen  
 Verwachting

*Doel*

**Denken**

Apart  
 Bij een vraag, tekst, afbeelding, ervaring  
 Associaties  
 Beelden  
 Concepten  
 Conclusie t.a.v. leer/onderzoeksvraag  
 Wensen  
 Weerstand  
 Winnen

*Doel*

**Delen**

Communiceren met medestudenten, docent, e.a.  
 Completeren met boek, internet, medestudenten, docent, e.d.  
 Conclusie t.a.v. leer/onderzoeksvraag

*Doel*

**Doorgaan**

Planning van activiteiten  
 Keuzes maken  
 Werken aan keuzes:  
 Beschrijven  
 Analyseren  
 Reflectie

*Doel*

**Doel**

Product; presentatievorm  
 Reflectie op product en proces: betekenis geven

Ebbens, S., Ettehoven, S. & Rooijen, J. van (1997). *Samenwerkend leren, praktijkboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Haenen, J., & Haitink A. (Eds.) (1998). *Teamleren op school en in de klas*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem en Den Does.

Stanford, G. (1997 3e druk). *Groepswork in het onderwijs. Een gids voor docenten, gebaseerd op ervaringen in de klas*. Nijkerk: Uitgeverij Intro (eerste druk 1978).

## Kan 'Geschiedenis' ons iets leren?

De lesactiviteiten van 'Actief Historisch Denken' maken duidelijk dat we door geschiedenis op drie niveaus iets kunnen leren.

### ■ LEREN OVER GESCHIEDENIS

Geschiedenis is een onuitputtelijke bron van verhalen en gebeurtenissen. De geschiedenisles kan een spannende ontdekkingsreis door het verleden zijn, waarbij ontmoetingen met mensen van vlees en bloed ons elke keer verbazen, verafschuwen of inspireren.

### ■ LEREN VAN GESCHIEDENIS

Geschiedenis laat de wortels van de hedendaagse samenleving zien. Ze geeft een verklaring van hoe bepaalde ontwikkelingen en verschijnselen tot stand zijn gekomen.

### ■ LEREN UIT GESCHIEDENIS

Geschiedenis laat ons zien dat niet alles rechtstreeks verklaarbaar is uit het verleden. Het verleden is geen gemakzuchtige vrijbrief waaraan rechten, plichten of wat dan ook ontleend kunnen worden.

Deze opbouw (beschrijving, analyse en reflectie) komt in de 'Actief Historisch Denken'-activiteiten terug. In de ene les zal de beschrijving overheersen, in de andere les de analyse of de reflectie. Een opbouw naar leerjaren en schooltype voor deze drie niveaus wordt bij de verschillende werkvormen steeds aangegeven. In de leerjaren 1 en 2 ligt het accent op 'geschiedenis als verhaal'. In de klassen 3 en 4 wordt 'geschiedenis als verklaring' als startpunt genomen. In de bovenbouw van HAV/VWO kan ten slotte toegewerkt worden naar 'geschiedenis als reflectie'.

Geschiedenis kan ons dus veel leren, maar die vanzelfsprekendheid staat haaks op de essentie van ons vak: de vanzelfsprekendheid ter discussie stellen.

## Gebruik van het boek

De eerste twee hoofdstukken in dit boek zijn gericht op het actief leren van begrippen. In het derde hoofdstuk staat inleving, een belangrijke historische vaardigheid, centraal. In het volgende hoofdstuk wordt vooral aandacht besteed aan chronologie en historische causaliteit. Het hoofdstuk "beelden om te onthouden" oefent leerlingen om goed naar afbeeldingen en schema's te kijken, om ze zo te dwingen tot goede analyses van het aangeboden materiaal. De werkvorm "mysterie", die in het laatste hoofdstuk aan bod komt, is het meest complex. Daarin worden leerlingen uitgedaagd om een mysterie op te lossen, waarbij ze een beroep moeten doen op vele (historische) vaardigheden zoals classificeren, beoordelen en waarderen van bronnen, interpreteren en verbanden leggen. Deze werkvorm is dan ook met opzet als laatste in het boek opgenomen.

Elk hoofdstuk bestaat uit een theoretische inleiding, waarin de didactische en onderwijskundige achtergronden van de werkvorm worden belicht. Daarna volgen drie volledig uitgewerkte voorbeelden van de werkvorm. De voorbeelden zijn zo gekozen dat ze bij elke methode gebruikt kunnen worden. Bovendien behoren de onderwerpen tot de canon van het gangbare geschiedenisonderwijs. Ten slotte zijn de voorbeelden zo uitgewerkt dat alle niveaus van het Nederlandse onderwijs (vmbo-b1 tot vwo 6) aan bod komen.

Kenmerkend voor de werkvormen is dat ze niet werken naar 'het' goede antwoord. Er zijn vele goede antwoorden mogelijk. Dat wil niet zeggen dat er geen foute of onjuiste antwoorden zijn. Eén van de uitdagingen voor leerling en docent is om te achterhalen welke antwoorden beter en welke minder goed of zelfs fout zijn. Dat is een aspect dat voor veel leerlingen heel lastig is. In ons onderwijssysteem zijn ze immers gewend dat een vraag één goed antwoord heeft. Pas nadat leerlingen een aantal keren met deze werkvormen hebben gewerkt kunnen ze hier beter mee uit de voeten.

Mede omdat 'het' goede antwoord niet bestaat, is het mogelijk om elke werkvorm aan te passen aan een ander niveau, zonder dat alles volledig herschreven moet worden. Het Engelse onderwijssysteem is daar al langer mee vertrouwd, omdat ze daar werken met de methode "score by outcome". De kwaliteit van de antwoorden van de leerlingen op dezelfde vraag/opdracht, bepaalt het niveau. Omdat we in Nederland werken met vooraf vastgestelde niveau-eisen, hebben we in dit boek ervoor gekozen om bij voorbeeld aan te geven voor welk niveau het geschreven is en hoe de werkvorm aangepast kan worden aan een lager of hoger niveau. Maar overeind blijft staan dat elke werkvorm ook zonder aanpassingen kan worden toegepast op een ander niveau (behalve misschien ten aanzien van het taalgebruik), maar dat aan de complexiteit van de antwoorden van de leerlingen hogere of lagere eisen moeten worden gesteld.

Belangrijk is dat veel aandacht wordt besteed aan de nabesprekingen van de werkvormen. Het uitvoeren van de werkvorm levert geweldig leuke lessen op voor leerlingen en docent. Dat enthousiasmeren van de leerlingen is al voldoende om hiermee aan de slag te gaan, maar voor het bereiken van meer metacognitieve denkvaardigheden is de nabespreking onontbeerlijk. Juist in die nabespreking worden leerlingen zich bewust van de denkvaardigheden die ze hebben toegepast. Dat helpt hen weer om dat te transponeren naar andere werkvormen, momenten en vakken. Daarmee wordt het doel 'Actief Historisch Denken' pas echt bereikt en zelfs, bij toepassing bij andere vakken, overstegen.

### **Kopieer, gebruik en vertel!**

Wij hopen dat u dit boek ziet als een bundeling van werkvormen die u zonder meer in de klas kunt toepassen. We hopen dan ook dat u volop uit dit boek zult kopiëren en in de klas wilt gebruiken. We vragen u wel om telkens de bron van het materiaal te vermelden. Bovendien hopen we dat het materiaal u inspireert tot beter geschiedenisonderwijs dat bijdraagt aan actief historisch denken van uw leerlingen. Als tegenprestatie willen we u vragen om van tijd tot tijd uw bevindingen aan ons te melden (via email: **J.devries@ils.kun.nl** of **H.havekes@ils.kun.nl**), zodat we uw bevindingen kunnen gebruiken om de werkvormen verder te ontwikkelen en te verbeteren.

## Hoofdstuk 1

### Welk Woord Weg

#### Algemeen

Begrippen krijgen betekenis en beklijven beter als ze in samenhang met elkaar worden geplaatst. Lesactiviteiten als het woordweb/woordveld en 'Verboden te zeggen' zijn mede daarvoor ontwikkeld. Leerlingen wordt gevraagd om een begrip in een begrippennetwerk te plaatsen. 'Welk Woord Weg' (WWW) gaat een stapje verder. In een WWW-opdracht moeten de leerling de samenhang tussen de begrippen ook benoemen en beargumenteren. En doordat dit in een puzzelvorm gebeurt - 'Wat hoort er niet bij?' - snijdt het mes aan twee kanten: een leuke les met een hoog leerrendement.

#### Vormen van 'Welk Woord Weg'

In WWW krijgen de leerlingen in 'Levende Grafiek' een serie van drie of meer begrippen. Ze moeten daaruit één begrip kiezen, dat naar hun mening niet in het rijtje thuishoort. En dan, wat de essentie van de oefening uitmaakt, moeten ze beargumenteren wat de overblijvende begrippen gemeenschappelijk hebben. Ze moeten kortom de gemeenschappelijke context, de samenhang, van de resterende begrippen benoemen. Daarmee is WWW een classificatieoefening bij uitstek: het leert leerlingen nadenken over de betekenis van begrippen en over de relaties tussen begrippen. Door na te denken over het gemeenschappelijke komen leerlingen terecht op het terrein van de nevenschikkende, onderschikkende en bovenschikkende begrippen: een hiërarchisch begrippennetwerk.

WWW is uit te voeren in elk leerjaar en op elk niveau, want de activiteit is snel en eenvoudig aan te passen. De serie begrippen kan in omvang variëren: onderbouwleerlingen en VMBO-klassen zullen gebaat zijn bij maximaal vier begrippen. Hogere niveaus en bovenbouw leerlingen mogen gerust geconfronteerd worden met een serie van vijf begrippen. Daarnaast kan de docent er voor kiezen om binnen een serie begrippen er slechts één te kiezen die er niet bij hoort of dat alle begrippen, met een wisselende beargumentering, geschrapt kunnen worden. Tenslotte bepaalt de keuze van de begrippen zelf (het abstractieniveau) de zwaarte van de oefening.

De drie voorbeelden van WWW in dit hoofdstuk kennen deze differentiatiemogelijkheden en opbouw. In het eerste voorbeeld over Nazi-Duitsland voor het VMBO, moeten de leerlingen uit drie begrippen eerst één begrip kiezen dat er niet bij hoort; het 'Welk Woord Weg-woord'. Vervolgens krijgen ze nieuwe series van drie begrippen, maar dan kunnen twee begrippen doorgestreept worden.

In de tweede versie de Arabieren/Islam voor HAVO/VWO-leerlingen, krijgen leerlingen eerst een uitleg van de oefening aan de hand van het leven van alledag. Daarna krijgen ze de series begrippen, waarbij aangegeven is hoeveel begrippen er in principe buiten de serie geplaatst kunnen worden (variërend van twee tot drie). In deze oefening is een VWO-differentiatie aangebracht, waarbij leerlingen verplicht zijn de historische samenhang te benoemen.

Beide voorbeelden kunnen dienen als basis om als docent met de werkvorm vertrouwd te raken. De beschreven principes en procedures zijn snel toe te passen op andere historische onderwerpen.

Het derde voorbeeld, Industriële Revolutie voor de HAVO/VWO-bovenbouw, begint ook als de eerste twee versies. De les wordt echter afgesloten met het onderdeel waarbij leerlingen zelf series van woorden met een 'WWW-woord' moeten bedenken.

#### Ervaringen

'Welk Woord Weg' doet een groot beroep op het associatievermogen van leerlingen. Dat is de kracht en de zwakte van de activiteit. Als nagestreefd wordt dat leerlingen het gemeenschappelijke, het samenhangende, van een serie begrippen ontdekken, dan zien wij natuurlijk graag dat dit de historische context is. Maar dat is bij een vrije instructie van de oefening als resultaat niet gegarandeerd. Leerlingen verzinnen van alles om te bepalen waarom een begrip niet in het rijtje thuis hoort.

In het tweede voorbeeld, met de differentiatie naar VWO-niveau, is met een richter sturen dit probleem ondervangen. Daarbij wordt aangesloten bij de oplossing die wij hebben gevonden bij 'Verboden te zeggen': leerlingen moeten werken met inhoudelijke aandachtstrichters. tijd, ruimte, oorzaken, omstandigheden, enz.

### Didactische achtergronden

De verschillende leerlingactiviteiten rondom 'Welk woord weg':

- leert leerlingen begrippen te identificeren, te classificeren, te ordenen en te relateren (verbanden ontdekken).
- leert leerlingen niet alleen om een begrip/gebeurtenis te kennen (reproductieve definitie), maar leerlingen ontwikkelen ook begrip (netwerk, omschrijvingen, context) en toepassing (voorbeelden) van het begrip of de gebeurtenis.
- verankert een begrippennetwerk, wat het onthouden en integreren van (nieuwe) kennis bevordert.
- kunnen als evaluatievorm (al dan niet diagnostisch) aan het einde van een les worden gebruikt;
- leren leerlingen argumenteren;
- laten leerlingen ontdekken dat argumentatie belangrijker is dan 'zomaar' een goed antwoord geven;
- maken het denkproces van leerlingen zichtbaar;
- geven zicht op leerstrategieën van leerlingen (selecteren, ordenen, classificeren en relateren door leerlingen);
- laten leerlingen de kennis van zichzelf in relatie met klasgenoten ontdekken;
- kunnen toegepast worden in groepen met niveaoverschillen (differentiatie naar niveau);
- motiveren de leerlingen (vrijheid voor leerlingen, spelvorm, enz.);
- kunnen in verschillende vormen worden toegepast; individueel of samenwerkend leren in groepjes,

### 'Actief historisch denken'

De leeractiviteiten rondom 'Welk Woord Weg':

- laten leerlingen verbanden/samenhangen ontdekken.  
Dat doen zij door naar inhoudelijke relaties tussen verschillende begrippen te zoeken. Deze overeenkomsten zijn van belang voor het vak geschiedenis: zij zeggen iets over (delen van) de historische context.
- tonen aan dat geïsoleerde kennis minder betekenis heeft. Kennis/uitspraken zijn zinvoller in een context (historisch verhaal/context/samenhang);
- laten leerlingen het nut van feitelijke kennis ervaren:
  - Het betrekken van meer en gevarieerdere kennis levert een ander beeld en een andere interpretatie op;
  - Leren leerlingen argumenteren en laten leerlingen ontdekken dat een met feiten gestaafde argumentatie belangrijker is dan 'zomaar' een goed antwoord
- laten leerlingen 'historisch denken': niets is vanzelfsprekend. Nieuwe uitspraken, een andere waarde aan een uitspraak, en meer kennis van een uitspraak (persoon, tijd, motief) levert een ander beeld op.

## Duitsland onder Hitler - betekenis van begrippen - tweetallen

Het onderwerp Nazi-Duitsland barst van de begrippen. De onderlinge samenhang van deze begrippen ontgaat leerlingen nog wel eens. Zeker voor VMBO-leerlingen is het moeilijk om verbanden tussen de begrippen aan te brengen, die te onthouden en in een samenhangend verhaal (op een toets) te presenteren. Deze Welk Woord Weg is voor de docent en leerlingen een mooie diagnostische oefening voor een toets om na te gaan hoe het met de kennis van de begrippen is gesteld.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Opkomst van Hitler in Duitsland.  
Met deze werkvorm behandelt u de belangrijkste begrippen van het onderwerp
- Activiteit:** Leerlingen bestuderen een reeks begrippen. Uit iedere reeks moeten ze één begrip weghalen. Dit moet gebeuren op basis van historische argumenten.
- Tijdsduur:** Lesuur van 50 minuten.
- Doelen:**
- Testen of de leerlingen de begrippen uit de stof begrijpen en beheersen.
  - Een keuze beargumenteren op basis van historische kennis
- Beginsituatie:** Niveau: VMBO 2.  
Het onderwerp is reeds behandeld. Deze les dient als controle of afsluitende test.
- Vorbereiden:** Voor iedere leerling de Opdrachtenbladen 1 en 2 kopiëren.
- Instrueren:** Maak gebruik van de instructie op het Opdrachtenblad.
- **Wat:** Vandaag kijken jullie of je de belangrijkste begrippen van het hoofdstuk goed begrijpt en kunt toepassen.
  - **Hoe:** Jullie krijgen een opdrachtenblad waarop vijf rijen met drie begrippen staan. Eén begrip hoort er echter niet bij. Jullie moeten dat begrip zoeken en opschrijven waarom het begrip er niet bij hoort.
  - **Waarom:** Je hebt kennis van de begrippen nodig om de opdracht uit te voeren. Als je met elkaar gaat praten en discussiëren over de begrippen kun je ze beter onthouden en toepassen.
- Uitvoeren:**
- **Ronde 1:** Leerlingen overleggen welk begrip ze weg laten. Hun argumenten schrijven ze op. Als ze snel klaar zijn kunnen ze hun bevindingen uitwisselen met een ander duo. Opdracht nabespreken.
  - **Ronde 2:** Idem als boven, maar nu horen er twee begrippen niet in de rij. Leerlingen overleggen welk twee begrippen ze weglaten. Hun argumentatie schrijven ze op. Als ze snel klaar zijn kunnen ze hun bevindingen uitwisselen met een ander duo. Opdracht nabespreken.
- Nabespreken:**
- **Wat:** Bij de eerste ronde is slechts één antwoord mogelijk. In de tweede ronde zijn meerdere antwoorden mogelijk. Zorg dat de leerlingen goede historische argumenten gebruiken.
  - **Waarom:** Door actief met de begrippen om te gaan, leer je ze beter.
- Vervolg:** De begrippen komen terug op het proefwerk

### Doelen

Met deze oefening kan worden getest of de leerlingen de begrippen kennen, beheersen en of ze in staat zijn ze toe te passen. Om de opdracht te kunnen maken is kennis van het onderwerp belangrijk. Deze werkvorm is dan ook goed te gebruiken in de laatste les voor een proefwerk.

Verder zijn de leerlingen bezig met het zoeken van historische argumenten om hun keuze te ondersteunen. Dit kan individueel of ze kunnen het in groepjes doen. Een voordeel van groepjes is dat ze overleggen en argumenten kunnen uitwisselen.

### Beginsituatie

Het hoofdstuk over de opkomst en het aan de macht komen van Hitler is behandeld. De volgende les krijgen ze een proefwerk over deze stof.

### Voorbereiden

Voor iedere leerling moeten de Opdrachtenbladen 1 en 2 zijn gekopieerd (zie werkmateriaal).

### Instrueren

#### 1. Wat gaan we doen?

We gaan vandaag kijken of jullie de stof voor het proefwerk goed beheersen. Het is dus eigenlijk een soort test voor het proefwerk. De belangrijkste onderwerpen uit het hoofdstuk worden nog een keer behandeld.

#### 2. Hoe gaan we het doen?

Je krijgt een vel met vijf rijen. Die rijen moet je uitknippen.

In iedere rij staan drie begrippen. Één van de drie begrippen hoort niet in het rijtje thuis. Jullie bepalen welk begrip dat is. Op het invulblad schrijf je op welk begrip jullie weghalen en waarom. Het is belangrijk dat je goede argumenten gebruikt die iets met geschiedenis te maken hebben. De opdracht wordt in de klas besproken.

#### 3. Waarom doen we dit?

Door deze opdracht oefen je de belangrijkste begrippen voor het proefwerk nog een keer. Door te overleggen, argumenten op te schrijven en je resultaten uit te leggen ben je actief met de stof bezig. Hierdoor leer je het nog beter.

### Uitvoeren

Verdeel de klas in duo's en geef elk tweetal Opdrachtenblad 1. Neem met hen de instructie nog eens door en behandel rij 1 zo nodig klassikaal.

Op het Opdrachtenblad schrijven ze welk begrip ze weg halen en waarom het niet past bij de andere begrippen. Als alle vijf de rijen gedaan zijn kunnen ze met een ander duo overleggen. Als de leerlingen klaar zijn worden de antwoorden klassikaal besproken.

Vervolgens krijgen ze Opdrachtenblad nummer 2. De uitvoering is hetzelfde alleen de opdracht is lastiger. Nu is niet één antwoord goed maar kunnen twee verschillende antwoorden goedgekeurd worden, als de juiste motivatie wordt gebruikt. Als de opdracht is uitgevoerd kunnen leerlingen bij een ander duo kijken hoe zij het gedaan hebben. Ze zullen zien dat er verschillende antwoorden mogelijk zijn. Wederom wordt de opdracht klassikaal nabesproken.

### Nabespreken

#### *Inhoud*

Na de eerste ronde worden de eerste vijf rijen besproken. De opdracht is gesloten, oftewel er is maar één antwoord goed. Het is erg belangrijk dat de leerlingen historische argumenten gebruiken om een begrip weg te laten.

In de tweede ronde zijn meerdere antwoorden mogelijk. Dit zal voor de leerlingen lastig te begrijpen zijn. Wijs er op dat niet alle antwoorden goed zijn. De argumenten zijn van groot belang. Alleen met goede antwoorden zijn meerdere antwoorden mogelijk.

### *Aanpak*

Vraag aan de leerlingen hoe ze het hebben aangepakt. Had iedereen evenveel inbreng? Werd geprobeerd zo veel mogelijk argumenten te bedenken of was men met één argument al tevreden? Hoe verliep de samenwerking?

Wat hebben ze geleerd in deze les? En dan niet alleen inhoudelijk maar probeer ze ook te laten nadenken over de werkvorm. Waarom heb ik jullie zo laten werken, en niet gewoon de begrippen op het bord uitgelegd?

### **Evaluatie**

De leerlingen gingen enthousiast aan het werk. Het bedenken van argumenten was erg lastig voor een aantal leerlingen. Die hadden een hulp en sturing nodig.

In de klas waarin met de knipbladen werd gewerkt (zie hieronder bij Varianten) duurde het knippen vrij lang, maar het kwam de sfeer in de klas wel ten goede.

### **Vervolg**

Volgende les is het proefwerk van deze stof. De begrippen die behandeld zijn, komen terug op het proefwerk.

### **Varianten**

Knipblad.

VMBO-leerlingen zijn meer visueel ingesteld dan HAVO en VWO-leerlingen. Daarnaast doen zij graag dingen in de les en zijn erg productgericht. Door de begrippen voor zich op tafel te hebben en daarmee te kunnen schuiven wordt aan het visuele aspect tegemoet gekomen. Daarvoor is het wel nodig dat zij de begrippen uitknippen en voor zich neer leggen. Zij zijn kortom een tijdje bezig met knippen, wat voor VMBO-BB en LWOO leerlingen een welkome opdracht is. Als u hier voor kiest, volgt u de volgende procedure.

Per duo het Begrippenknipblad 1 kopiëren en uitdelen. Vraag de les ervoor de leerlingen om een schaar mee te nemen of zorg zelf voor een aantal scharen.

Laat leerlingen de rijen begrippen uitknippen en geef de opdracht ze goed te bekijken en er dan één te kiezen, die er niet bij hoort. Laat de leerlingen die apart leggen van rij 1.

Doe dit ook met de rijen 2 t/m 4. Geef de leerlingen dan Opdrachtenblad 2 en laat hen de antwoorden maken. Omdat VMBO-leerlingen het lastig vinden om de argumenten te bedenken, krijgen ze nu eigenlijk een tweede gelegenheid om dat nog eens te doen.

Als de leerlingen klaar zijn met het opdrachtenblad volgt de klassikale nabespreking.

Daarna herhaalt u deze procedure voor Begrippenknipblad 2 en Opdrachtenblad 2.

### **Werkmateriaal**

- |                        |   |
|------------------------|---|
| 1 Opdrachtenblad 1.    | Welk Woord Weg? - Duitsland onder Hitler. |
| 2 Opdrachtenblad 2.    | Welk Woord Weg? - Duitsland onder Hitler. |
| 3 Begrippenknipblad 1. | Welk Woord Weg? - Duitsland onder Hitler. |
| 4 Begrippenknipblad 2. | Welk Woord Weg? - Duitsland onder Hitler. |



## Opdrachtenblad 1

### Welk Woord Weg? - Duitsland onder Hitler

Naam leerling ..... Klas .....

#### Wat moet je doen?

- Hieronder zie je vijf rijen woorden staan. In elke rij hoort steeds één woord er niet bij.
- Jullie moeten dat woord uitkiezen en uitleggen waarom het er niet bijhoort. Dat schrijf je allebei op je eigen blad.
- Als je de woorden niet kent ga je ze eerst opzoeken in je boek.

Veel succes!!

Rij 1	1929	economische wereldcrisis	wraak
Rij 2	Vrede van Versailles	Brand in de Rijksdag	Eerste Wereldoorlog
Rij 3	Jodenvervolgning	rassenleer	herstelbetalingen
Rij 4	democratie	Führer	dictatuur
Rij 5	Hitlerjugend	totalitaire staat	democratie

Wij laten weg uit rij 1 het begrip ..... omdat .....

.....

Wij laten weg uit rij 2 het begrip ..... omdat .....

.....

Wij laten weg uit rij 3 het begrip ..... omdat .....

.....

Wij laten weg uit rij 4 het begrip ..... omdat .....

.....

Wij laten weg uit rij 5 het begrip ..... omdat .....

.....

## Opdrachtenblad 2

### Welk Woord Weg? - Duitsland onder Hitler

Naam leerling ..... Klas .....

#### Wat moet je doen?

- Hieronder zie je weer vier rijen woorden staan.

Let op: In elke rij horen er nu steeds twee woorden er niet bij.

- Jullie moeten die woorden uitkiezen en uitleggen waarom ze er niet bijhoren. Dat schrijf je allebei op je eigen blad.

- Als je de woorden niet kent, ga je ze eerst opzoeken in je boek.

Veel succes!!

Rij 6	macht	Hitler	nazi-partij
Rij 7	economische wereldcrisis	Hitler aan de macht	Vrede van Versailles
Rij 8	1929	herstelbetalingen	groei van de nazi-partij
Rij 9	conferentie van München	Vrede van Versailles	Eerste Wereldoorlog

Wij laten weg uit rij 6 het begrip ..... omdat .....

.....

Uit rij 6 kan ook weg het begrip ..... omdat .....

.....

Wij laten weg uit rij 7 het begrip ..... omdat .....

.....

Uit rij 7 kan ook weg het begrip ..... omdat .....

.....

Wij laten weg uit rij 8 het begrip ..... omdat .....

.....

Uit rij 8 kan ook weg het begrip ..... omdat .....

.....

Wij laten weg uit rij 9 het begrip ..... omdat .....

.....

Uit rij 9 kan ook weg het begrip ..... omdat .....

.....

**Begrippenkniplad 1****Welk Woord Weg? - Duitsland onder Hitler****1929****Economische  
crisis****wraak****Vrede van  
Versailles****Brand in de  
Rijksdag****Eerste  
Wereld  
Oorlog****Joden-  
vervolging****rassenleer****herstel-  
betalingen****democratie****Führer****Dictatuur****Hitler-  
jugend****Totalitaire  
staat****democratie**

**Begrippenkniplad 2**

Welk Woord Weg? - Duitsland onder Hitler

**macht****Hitler****nazi-partij****economische  
wereldcrisis****Hitler aan  
de macht****Vrede van  
Versailles****1929****herstel-  
betalingen****groei  
nazi-partij****Conferentie  
van  
München****Vrede van  
Versailles****Eerste  
Wereld  
oorlog**

## Arabieren / Islam - begrippen in samenhang - denken / delen / uitwisselen

Het ontstaan van de Islam in de Arabische Wereld en de gevolgen daarvan is een onderwerp met veel begrippen. De hoeveelheid begrippen, het abstractieniveau ervan en de vaak andere taal (Arabisch) waarin ze gesteld zijn, zorgen voor veel problemen bij het kennen, begrijpen en beklijven van deze begrippen. Welk Woord Weg (WWW) daagt leerlingen uit om begrippen in hun context te zien. Doordat zij dit op een actieve wijze doen, waarin zij de begrippen zelf moeten uitleggen, is WWW één van de mogelijkheden om deze knelpunten op te lossen.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** De wereld van de islam.  
Deze activiteit is met name geschikt om eerder behandelde begrippen (huiswerk) te toetsen en te verwerken.
- Activiteit:** Leerlingen beargumenteren waarom een begrip niet thuishoort in een reeks van vier begrippen.
- Tijdsduur:** Een lesuur van 40 à 50 minuten.
- Doelen:**
- Leerlingen verstevigen en verdiepen hun begrippenkennis over de islam.
  - Leerlingen kunnen hun argumentaties verwoorden.
- Beginsituatie:** Brugklas HAVO/VWO; einde van de lessenreeks over Arabieren / Islam.
- Voorbereiden:** Kopieer voor elke leerling het opdrachtenblad.
- Instrueren:** De instructie staat uitgeschreven op het instructieblad.
- **Wat:** Begrippen leren en met behulp van een argumentatie toelichten.
  - **Hoe:** Je kiest uit een rij van vier begrippen één begrip dat niet bij de andere drie hoort en legt uit waarom dat volgens jou zo is.  
Eerst individueel, daarna antwoorden vergelijken in duo's en vervolgens klassikaal bespreken.
  - **Waarom:** voor de toets, latere lessen en het dagelijkse leven: begrippen komen daar terug, ook daar moet je uitleggen/argumenteren De oefening komt vaker terug.
- Uitvoeren:**
- Klassikale inoefening Welk Woord Weg aan de hand van een niet-historisch voorbeeld.
  - Daarna gaan leerlingen individueel aan de slag, met of zonder boek en aantekeningen.
  - Vervolgens vergelijking in tweetallen: nieuwe ideeën? Kloppen ze, begrijp je ze?
- Nabespreken:**
- **Wat:** plenaire inventarisatie en bespreking van antwoorden. wat heb je geleerd, waarom hoort dat begrip er niet bij?
  - **Hoe:** hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
  - **Waarom:** zo leer je meer en beter de verbanden tussen begrippen. Op actieve manier onthoud je ze beter.
- Vervolg:** Een volgende "WWW" zal iets anders (moeilijker) zijn.  
Volgende les gaan we hiermee verder en dit wordt ook op de toets gevraagd.

## Doelen

Deze les heeft twee doelen:

- Leerlingen verstevigen en verdiepen hun begrippenkennis over de islam en confrontaties tussen moslims en christenen. Dat doen zij door naar inhoudelijke relaties tussen verschillende begrippen te zoeken..
- Verder kunnen leerlingen hun keuzes en de achterliggende redenering mondeling en schriftelijk verantwoorden.

Doelen voor de docent zijn om leerlingen voor de eerste keer met de activiteit 'Welk Woord Weg' (WWW) te laten werken en daarmee een mogelijkheid creëren om leerlingen meer zorgvuldig te laten antwoorden.

## Beginsituatie

De leerlingen uit HAVO/VWO 1 zijn aan het einde van een lessenreeks gekomen over het ontstaan van jodendom, christendom en islam, met de stad Jeruzalem als perspectief. De leerlingen hebben alle stof reeds verwerkt met behulp van hun vragenboek en andere activiteiten. Deze les is er gelegenheid om te evalueren in hoeverre de leerlingen (een deel van) de begrippen beheersen en inzicht hebben in hun onderlinge samenhang.

De leerlingen hebben al eerder gehoord van het woord 'begrip' en ze weten ook wat het zijn: 'moeilijke woorden die ze voor de toets moeten leren', 'de betekenis van woorden.' Ook weten ze dat ze bij de verschillende vakken moeten uitleggen en aangeven wat begrippen met elkaar te maken hebben.

## Tijdsduur

Het opstarten van de activiteit, de klassikale, docentgestuurde instructie, duurt ongeveer 15 minuten. Dat geldt ook voor de zelfstandige werkzaamheid van leerlingen en de klassikale nabespreking. Het opstarten kan in kortere tijd als de leerlingen eenmaal met deze werkvorm bekend zijn. Mogelijk is het verstandig het aantal reeksen begrippen bij de eerste keer beperkt te houden (bijvoorbeeld vijf).

## Vorbereiden

Kopieer voor elke leerling het opdrachtenblad. Zorg in de tafelopstelling er voor dat leerlingen zowel klassikaal een onderwijsleergesprek kunnen voeren, als individueel kunnen werken en vervolgens met een klasgenoot kunnen overleggen.

## Instrueren

### 1. Wat gaan we doen?

Begrippen leren van dit hoofdstuk op een andere manier dan jullie gewend zijn.

### 2. Hoe gaan we het doen?

Je krijgt straks een rij van vier begrippen. Je kiest één begrip uit, dat volgens jou niet bij de andere drie hoort. Je legt ook uit waarom dat volgens jou zo is.

Omdat dit een nieuwe oefening is gaan we eerst met de hele klas onder mijn leiding kijken hoe het in zijn werk gaat. Daarna gaan jullie zelf aan de slag, eerst alleen, dan met z'n tweeën en op het einde werken we weer klassikaal.

### 3. Waarom doen we dit?

In de toets komen de begrippen terug en moet je ook redeneren en argumenteren. Sommige begrippen komen ook in latere lessen terug, bij andere vakken en in je dagelijks leven. Dat geldt ook voor de vaardigheid om een antwoord mondeling en schriftelijk te formuleren. Tot slot zul je deze oefening vaker moeten doen.

### Uitvoeren

De docent heeft in de instructie verteld wat er in deze les gaat gebeuren: oefenen voor de leerlingentoets door middel van een soort puzzel. Bij de nabespreking is er ruimte om meer aandacht te besteden aan de redenen achter deze oefening.

Oefenen voor een toets is voor leerlingen heel concreet en erg betekenisvol. Het gebruik van de term 'puzzel' in deze instructie werkt motiverend.

Dan wordt overgegaan tot de klassikale inoefening van WWW:

Zeg tegen de leerlingen dat zij dadelijk vier begrippen te zien krijgen. Zij moeten een begrip kiezen dat er volgens hen niet in thuishoort (Welk Woord Weg-woord) en dat ook uitleggen

Geef aan dat alle leerlingen even de tijd nemen om zelf na te denken en dat zij niet direct antwoorden.

Maak ook duidelijk dat als zij deze oefening doen ze eigenlijk bezig zijn om bij elk begrip een woordweb te maken en dit te vergelijken op overeenkomsten en verschillen.

Projecteer of schrijf de volgende reeks op het bord:

### appel - mandarijn - tomaat - banaan

Nadat de leerlingen hebben nagedacht is het tijd om individuele leerlingen langs te gaan voor hun antwoorden. Om de redenering duidelijk te kunnen laten zien is het verstandig om de begrippen bovenaan het bord neer te zetten, zodat daaronder plaats is voor het volgende schema:

Gelet op?	appel	mandarijn	tomaat	banaan
Hoe ziet 't eruit?: vorm	rond	rond	rond	LANGWERPIG
Wat zit erin?: inhoud	zaden/pitten	pitjes	zaden/pitjes	GEEN ZADEN/PITJES
Wat is 't: soort	fruit	fruit	GROENTE	fruit
Waarom groeit 't?	boom	boom	PLANT/STRIJK	boom

In het schema staan mogelijke antwoorden die leerlingen kunnen geven (dus niet vooraf zelf invullen). Het hoeven er geen vier te zijn, maar daag de leerlingen uit er meer dan één te bedenken. Een voorbeeld: 'Linda zegt dat je 'banaan' kan weglaten, omdat die niet rond is zoals de appel, de mandarijn en de tomaat maar langwerpig. Linda waar heb je dus op gelet? Antwoord Linda: 'Hoe de dingen eruit zien, de vorm'. Geeft Linda niet dit antwoord dan probeert een andere leerling het te geven. Schrijf de verschillende of de meest relevante criteria die de leerlingen bedenken allemaal op (kleur, smaak, gebied waar het vandaan komt, enz.).

Vraag vervolgens aan leerlingen of je dit ook met begrippen uit de geschiedenis zou kunnen doen. Deze vraag vorm de brug naar de opdracht voor de leerlingen (zie werkmateriaal). Neem met leerlingen de instructie op het opdrachtenblad door en controleer of ze het allemaal begroepen hebben. In een enkel geval kan de docent de eerste serie woorden nogmaals met de klas gezamenlijk doen.

Leerlingen hebben een kwartier de tijd om eerst **individueel** de opdrachten maken. Zet de leerlingen desnoods in een toetsopstelling. Het is van de docent en de leerlingen afhankelijk of het boek erbij mag. Als leerlingen bij iedere reeks één antwoord hebben, mogen zij hun antwoorden stil in **tweetallen** uitwisselen. Geef leerlingen hierbij wel een concrete opdracht: "Zijn er verschillen tussen de leerlingen (verschillen in begrippen cq. uitleg), waar komen die verschillen vandaan, kunnen ze tot een nieuw eensluidend oordeel komen?" De docent begeleidt de oefening actief: loopt rond, helpt leerlingen op weg en kijkt alvast naar wat antwoorden.

### Nabespreken

Na ongeveer een kwartier in tweetallen te hebben gewerkt is het tijd voor de nabespreking.

Allereerst wordt in gegaan op de inhoud van de opdracht: **wat** hebben we geleerd? De docent kan voor dit onderwijsleergesprek het antwoordenmodel (zie werkmateriaal) als leidraad gebruiken.

Mocht om wat voor reden dan ook het gevaar bestaan in tijdnood te geraken, dan is het verstandig om vooraf vast te stellen welke geformuleerde reeksen zeker de aandacht verdienen.

In de bespreking komen bij de centrale vraag "Welk begrip hoort er niet bij?" de volgende punten aan bod:

- leerlingen hebben verschillende begrippen gekozen. Elk begrip met een verschillende uitleg.
- leerlingen hebben dezelfde begrippen gekozen, maar met een andere redenering;
- de redenering is fout;
- leerlingen hebben andere correcte keuzes gemaakt dan de docent op voorhand had bedacht.

Voor de docent en de leerling is het belangrijk dat de docent controleert en evalueert of een redenering voor geschiedenis relevant is en daar een leerling over na laat denken. Sommige argumenten om een begrip weg te laten zijn wel eens al te triviaal. Bijvoorbeeld:

Medina - Mekka - Bagdad - Jeruzalem; Mekka valt af, want dat is het enige woord waar de letter k inzit.

Een tweede aandachtspunt is het moment waarop een leerling niet heel precies aangeeft wat de overgebleven begrippen met elkaar gemeenschappelijk hebben. De docent moet hem dan stimuleren om tot een nauwkeuriger antwoord te komen. Dat geldt met name voor antwoorden in de trant van: 'die hebben allemaal te maken met ... en dat begrip niet'. Vraag de leerling precies aan te geven wat elk afzonderlijk begrip met de gekozen invalshoek te maken heeft. Dat zal nogal eens voorkomen als leerlingen 'godsdienst' als verbindend thema nemen. Vraag dan door: "Welke godsdienst en hoe is de relatie dan?"

Bij deze inhoudelijke nabespreking komt de werkwijze van de leerlingen, het **hoe**, steeds ook aan bod. De product- en procesevaluatie loopt hier door elkaar heen.

Allereerst kan worden gevraagd of er verschil in keuze was tussen de tweetallen bij elke rij van woorden en waar die verschillen op gebaseerd waren. Dat geeft al veel aanknopingspunten om de denkstappen van de leerlingen in kaart te brengen.

Op de algemene vraag "Hoe hebben jullie een keuze gemaakt?" lijkt het of leerlingen in eerste instantie niet verder komen dan 'We hebben nagedacht.' Maar dat is een belangrijker antwoord dan het op het eerste gezicht lijkt. Leerlingen geven met deze opmerking aan dat ze een bewuste keuze hebben gemaakt en dat ze daarin bepaalde afwegingen hebben gemaakt. Vervolgvragen kunnen dan zijn:

"Welk begrip wilden jullie als eerste eigenlijk weghalen?"

"Wat heeft jullie doen besluiten om toch een ander begrip te kiezen?"

"Bij welke serie woorden hebben jullie het boek gebruikt?"

De nabespreking kan afgesloten worden door te vragen wat de leerlingen denken **waarom** ze met Welk Woord Weg hebben gewerkt.

Mogelijke antwoorden zijn:

- Begrippen in samenhang zien.
- Herhaling van begrippen op een andere manier, zodat je ze nog eens leert.
- Op een andere manier dezelfde begrippen leren, zodat je ze beter onthoudt.
- Door uitleg te geven op papier en aan elkaar leer je de begrippen echt goed.
- Door de puzzelvorm en omdat je mocht overleggen, is de les leuker.

### Vervolg

De docent kan voor de laatste les van de toets leerlingen de opdracht meegeven om met alle begrippen uit het hele hoofdstuk zelf Welk-Woord-Weg reeksen te maken (en de antwoorden te bedenken). Een andere mogelijkheid is de reeksen die nu behandeld zijn aan te vullen met begrippen, die aansluiten bij de drie begrippen die steeds overbleven.

### Varianten

Voor de inoefening van WWW kan de docent nog een woordweb/woordveld/concept map inlassen om leerlingen nog meer bewust te maken van de samenhang tussen begrippen:

Leg uit dat bij het horen van een begrip mensen bewust of onbewust allemaal verschillende gedachten hebben en aan andere begrippen denken. Dit kan duidelijk worden gemaakt aan de hand van een woordweb.

Er bestaan qua vorm twee mogelijkheden. Projecteer een woordweb met het centrale begrip, bij voorkeur uit het hoofdstuk (bijvoorbeeld jodendom), en de omringende begrippen op het bord of schrijf het erop. De tweede optie is om leerlingen bij het centrale begrip zelf begrippen te laten noemen.



Dan wordt meteen hun kennis getest.

Bij de eerste mogelijkheid moeten afzonderlijke leerlingen aangeven wat de omringende begrippen met het centrale begrip te maken hebben. In het andere geval kan dat meteen gebeuren als de leerling een antwoord geeft.

Op deze wijze ontstaat er een web waarbij de relaties tussen begrippen zijn aangeduid. Dit beeld is belangrijk om vast te houden.

Voor pure VWO/Gymnasium-niveau-leerlingen kan voor de volgende optie gekozen worden:

Na de inoefening met de fruitvoorbeelden kunnen leerlingen suggesties aan de hand worden gedaan voor criteria die voor geschiedenis gelden. Voor fruit zijn de criteria vorm, inhoud, soort, groeiwijze. Bij de begrippen die de leerlingen dadelijk te zien krijgen is het de bedoeling dat ze gaan kijken naar punten van vergelijking die voor het vak geschiedenis van belang zijn (projecteren of op het bord schrijven):

**Wie?** (personen, groepen, volken)

**Politiek** (bestuur, macht)

**Wat?** (wat is het, wat doet het)

**Economie** (werk, beroep)

**Waar?** (land, stad, werelddeel enz.)

**Sociaal** (groepen mensen, arm, rijk)

**Wanneer?** (jaartal, eeuw, periode, tijd)

**Godsdienst** (geloof)

**Waarom/Waardoor?** (oorzaak-gevolg)

**Hoe lang?** (kort-lang, snel-traag)

Loop met de leerlingen dit lijstje langs en geef zonodig een toelichting en verwijst terug naar de eerste oefening. Gebruik bij deze variant uit het werkmateriaal het VWO-instructieblad.

Er zijn nog vele andere series van begrippen denkbaar. Een paar voorbeelden:

Koran - Bijbel - Mythen - Talmoed

Tien Geboden - Vijf Zuilen - Schoolregels - Grondwet

Djihad - hedsjra - hadj - soera

### Werkmateriaal

- |                  |                         |
|------------------|-------------------------|
| 1 Welk Woord Weg | HAVO/VWO-Oprachtenblad. |
| 2 Welk Woord Weg | VWO-instructie.         |
| 3 Welk Woord Weg | Islam. Antwoordenmodel. |

## Welk Woord Weg?

### HAVO/VWO-opdrachtenblad

#### Wat ga je doen?

1. Hieronder zie je een negen maal een rij woorden staan.
2. Uit elke rij kies je één begrip dat er volgens jou niet in thuishoort.
3. Schrijf op waarom jij dat vindt en wat de andere begrippen dan gemeenschappelijk hebben.
4. Achter de rij woorden staat tussen haakjes '(..)' steeds een getal. Dat geeft aan hoeveel woorden ik, de docent, heb kunnen weglaten. Je hoeft er echter zelf maar steeds één te weg te halen.
5. Je mag je boek en aantekeningen gebruiken als je iets niet weet.

1. **Medina - Mekka - Bagdad - Jeruzalem** (2)

Dit begrip hoort er niet bij.....omdat de andere drie .....

.....

2. **kalief - kruisvaarder - paus - Jezus** (2)

Dit begrip hoort er niet bij.....omdat de andere drie .....

.....

3. **Seldsjoeken - Romeinen - moslims - Arabieren** (2)

Dit begrip hoort er niet bij.....omdat de andere drie .....

.....

4. **pelgrims - handelaar - bedevaart - moskee** (2)

Dit begrip hoort er niet bij.....omdat de andere drie .....

.....

5. **Reconquista - kruistochten - Slag van Poitiers - islamisering** (2)

Dit begrip hoort er niet bij.....omdat de andere drie .....

.....

6. **Reconquista - kruistochten - bloei Al-Andalous - djihad** (2)

Dit begrip hoort er niet bij.....omdat de andere drie .....

.....

7. **Córdoba - Jeruzalem - Rome - Al-Andalous** (3)

Dit begrip hoort er niet bij.....omdat de andere drie .....

.....

8. **Kaäba - Tempel - Koepel van de Rots - kruistochten** (3)

Dit begrip hoort er niet bij.....omdat de andere drie .....

.....

## Welk Woord Weg?

### VWO-instructie

#### Wat ga je doen?

1. Hieronder zie je negen maal een rij woorden staan.
  2. Uit elke rij kies je een begrip dat er volgens jou niet in thuishoort.
  3. Leg in je schrift uit waarom jij dat vindt en waarom de andere begrippen wel bij elkaar passen (wat hebben ze gemeenschappelijk?).
- Gebruik in je uitleg/argumentatie de volgende belangrijke onderwerpen/vragen uit het vak geschiedenis:

<b>Wie?</b> (personen, groepen, volken)	<b>Politiek</b> (bestuur, macht)
<b>Wat?</b> (wat is het, wat doet het)	<b>Economie</b> (werk, beroep)
<b>Waar?</b> (land, stad, werelddeel enz.)	<b>Sociaal</b> (groepen mensen, arm, rijk)
<b>Wanneer?</b> (jaartal, eeuw, periode, tijd)	<b>Godsdienst</b> (geloof)
<b>Waarom/Waardoor?</b> (oorzaak-gevolg)	<b>Hoe lang?</b> (kort-lang, snel-traag)

4. Probeer zoveel mogelijk begrippen met uitleg 'weg te halen.'
5. Achter de rijen staat tussen haakjes '(..)' een getal. Dat geeft aan hoeveel woorden ik, de docent, heb kunnen weglaten.
6. Je mag je boek en aantekeningen gebruiken als je iets niet meer weet.

- |   |            |
|---|------------|
| <b>1. Medina - Mekka - Bagdad - Jeruzalem</b>                           | <b>(2)</b> |
| <b>2. Mohammed - paus - koran - kalief</b>                              | <b>(2)</b> |
| <b>3. kalief - kruisvaarder - paus - Jezus</b>                          | <b>(2)</b> |
| <b>4. Seldsjoeken - Romeinen - moslims - Arabieren</b>                  | <b>(2)</b> |
| <b>5. pelgrims - handelaar - bedevaart - Tempel</b>                     | <b>(2)</b> |
| <b>6. Reconquista - kruistochten - Slag bij Poitiers - islamisering</b> | <b>(2)</b> |
| <b>7. Reconquista - kruistochten - bloei Al-Andalous - djihad</b>       | <b>(2)</b> |
| <b>8. Córdoba - Jeruzalem - Rome - Al-Andalous</b>                      | <b>(3)</b> |
| <b>9. Kaäba - Tempel - Koepel van de Rots - kruistochten</b>            | <b>(3)</b> |

## Antwoordenmodel

### Welk Woord Weg - Islam

Dit is een antwoordenmodel voor de docent, niet voor de leerlingen.  
Onderstaande beargumentering van mogelijke antwoorden geeft alleen aanwijzingen. Het hanteren van eigen normen, interpretaties en argumenten door leerlingen wordt aanbevolen.

1. **Medina - Mekka - Bagdad - Jeruzalem** (2)
  - Jeruzalem ligt niet in Arabië;
  - Bagdad is geen heilige plaats voor de Islam, de andere drie wel.
  
2. **Mohammed - paus - koran - kalief** (2)
  - Koran is geen persoon, maar het heilige boek (voorwerp) van de Islam
  - Paus is de leider van de christenen, de rest van de begrippen hebben betrekking op de islam.

Mohammed is de stichter, koran het heilige boek, kalief is een islamitische bestuurder/leider (letterlijk: plaatsvervanger van God).
  
3. **Kalief - kruisvaarder - paus - Jezus** (2)
  - Jezus is geen functie/beroep, maar een persoon, de rest wel
  - Een kalief heeft niet met christendom te maken, de rest wel: kruisvaarder ging naar het Heilige Land om dat weer christelijk te maken en de paus geeft leiding aan de kerk.
  
4. **Seldsjoeken - Romeinen - Arabieren - moslims** (2)
  - Romeinen hebben een polytheïstische godsdienst, de Seldsjoeken, Arabieren en moslims zijn monotheïstisch.
  - Moslims zijn geen volk, Arabieren, Romeinen en Seldsjoeken wel.
  
5. **Pelgrims - handelaar - bedevaart - moskee** (2)
  - Een handelaar: heeft niets met godsdienst te maken, maar met economie; de rest wel: een pelgrim is iemand die een reis maakt naar een belangrijke plek voor zijn geloof, zo'n reis heet een bedevaart, een moskee is een gebouw dat belangrijk is binnen een godsdienst.
  - Moskee: dit is een vaststaande plek, terwijl de andere begrippen iets met beweging te maken hebben (reizen voor geloof of handel).
  
6. **Réconquista - kruistochten - Slag bij Poitiers - islamisering** (2)
  - Slag van Poitiers is een korte gebeurtenis, de andere begrippen verwijzen naar een langdurige ontwikkeling/verschijnsel.
  - Islamisering: de Slag bij Poitiers, de Reconquista en de kruistochten vonden plaats om dit juist tegen te houden; om de moslims terug te dringen.
  
7. **Reconquista - kruistochten - bloei van Al-Andalous - djihad** (2)
  - Bloei van Al-Andalous: overige begrippen hebben wat met (heilige) oorlog te maken.
  - Djihad: de andere begrippen zijn gevolgen van de djihad, die zelf de oorzaak is.
  
8. **Córdoba - Jeruzalem - Rome - Al-Andalous** (3)
  - Rome: niet islamitisch geweest; niet onder het gezag van de moslims gestaan.
  - Jeruzalem ligt niet in Europa, de overige steden en gebieden wel.
  - Al-Andalous is geen stad, maar een land/gebied.
  
9. **Kaäba - Tempel - Koepel van de Rots - kruistochten** (2)
  - Kaäba ligt in Mekka en niet in Jeruzalem, de Tempel van de joden stond daar evenals de Koepel van de Rots, de kruistochten hadden de bedoeling Jeruzalem te bevrijden.
  - Kruistochten zijn geen heiligdommen, de rest wel.

## Industriële Revolutie - combineren van begrippen - denken/delen/uitwisselen

In deze vorm van Welk Woord Weg moeten leerlingen uiteindelijk zelf series van begrippen bedenken waaruit één of meerdere begrippen geschrapt kunnen worden. Leerlingen worden zo nog meer uitgedaagd om begrippen met elkaar in verband te brengen.

### De les in een oogopslag

**Onderwerp:** Industriële Revolutie

Deze WWW-les kan een les vervangen waarin huiswerk wordt getoetst/verwerkt.

**Activiteit:** Leerlingen bestuderen een reeks begrippen. Uit iedere reeks moeten ze één begrip weghalen en daar een ander begrip voor in de plaats zetten. Dit moet gebeuren op basis van historische argumenten. Uiteindelijk moeten de leerlingen zelf ook een reeks begrippen maken.

**Tijdsduur:** Een lesuur van 45 - 50 minuten.

**Doelen:**

- Leerlingen beheersen de begrippen van de stof in die mate dat ze onderlinge samenhang daartussen, of het ontbreken daarvan kunnen weergeven.
- Leerlingen leren hun argumenten onder woorden te brengen.

**Beginsituatie:** Niveau: Bovenbouw Havo/VWO  
Leerlingen hebben al eerder met deze werkvorm kennismemaakt

**Vorbereiden:** Voor ieder duo het opdrachtenblad A , B en het overzicht met de begrippen uit de stof kopiëren.

**Instrueren:** De instructie staat uitgeschreven op het opdrachtenblad voor de leerlingen.

**Uitvoeren:** ONDERDEEL 1  
Leerlingen maken opdrachtblad A in tweetallen.  
Nabespreken in groepjes van vier.

ONDERDEEL 2  
Leerlingen maken in tweetallen een eigen WelkWoordWeg.  
Eigen gemaakte WWW wordt uitgewisseld met een ander tweetal

**Nabespreken:**

- **Wat:** wat heb je geleerd?
- **Hoe:** hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
- **Waarom:** zo leer je meer en beter op een andere manier.

**Vervolg:** Deze begrippen zijn belangrijk voor het Centraal Schriftelijk Eindexamen(CSE)..

## Doelen

- Met deze oefening kan worden getest of de leerlingen de begrippen kennen, beheersen en in staat zijn ze toe te passen. Om de opdracht te kunnen maken is kennis van het onderwerp belangrijk. Om de leerlingen meer uit te dagen moeten ze ook zelf een reeks begrippen maken.
- Verder zijn de leerlingen bezig met het zoeken van historische argumenten om hun keuze te ondersteunen. Dit kan individueel of ze kunnen dit in groepjes doen. Een voordeel van groepjes is dat ze overleggen en argumenten kunnen uitwisselen.
- De opdracht leent zich goed voor samenwerken tussen leerlingen. De opdracht kan individueel worden gemaakt. Werken in tweetallen of in groepjes heeft de voorkeur, omdat de leerlingen dan onderling kunnen overleggen en argumenten kunnen uitwisselen.

## Beginsituatie

De leerlingen zitten in 5H/6VWO. Kan ook in 2 en 3 HAVO/VWO gebruikt worden.

Leerlingen hebben de stof reeds behandeld en bestudeerd. Tevens zijn ze bekend met de werkvorm.

## Tijdsduur

De opdracht duurt de hele les en valt uiteen in drie delen.

- Leerlingen maken de Welk Woord weg van de docent (20 minuten). Hou de tijd goed in de gaten. Voorkom eindeloze discussies tussen leerlingen.
- Leerlingen maken zelf twee reeksen met behulp van de uitgereikte begrippenlijst (15 minuten)
- Leerlingen maken de zelfgemaakte Welk Woord Weg van een ander tweetal. (15 minuten)

## Instrueren

Met gebruik van het schema op het bord geeft de docent de instructie voor de activiteit.

- Maken opdrachtblad A in tweetallen;
- Bespreken in groepjes van vier;
- Maken eigen Welk Woord Weg in tweetallen (opdrachtblad B);
- Uitwisselen met ander tweetal.

### 1. Wat gaan we doen?

We gaan kijken in hoeverre je de begrippen beheerst die tot de proefwerkstof behoren.

### 2. Hoe gaan we het doen?

Als eerste krijg je een lijst met begrippen die je moet kennen. Ieder begrip heeft een nummer.

#### OPDRACHT 1

Bij de eerste opdracht krijgen jullie drie series woorden, die bestaan uit ieder vier begrippen. De opdracht is om een woord eruit te halen dat niet in de serie thuis hoort. Dit woord schrijven jullie op. Leg uit waarom het er niet in thuishoort. Vervolgens moeten jullie uit de lijst met begrippen een begrip halen dat volgens jullie wel bij de drie overgebleven begrippen hoort. Denk erom, je argumentatie is van groot belang, schrijf deze goed op!

#### OPDRACHT 2

Vervolgens maken jullie zelf een eigen Welk Woord Weg. Jullie zelf gemaakte reeksen wisselen jullie met een ander tweetal uit. Vervolgens maak je elkaars opdracht. Probeer je eigen reeks zo moeilijk mogelijk te maken! Zorg wel dat er meerdere antwoorden mogelijk zijn.

### 3. Waarom doen we dit?

Het leren van de betekenis van een begrip is niet voldoende. Begrippen moeten ook actief toegepast kunnen worden. Dit betekent dat je de begrippen goed moet beheersen. Voor deze oefening moet je goed weten wat de begrippen inhouden en betekenen. Vooral als je op het einde van de les zelf een opdracht moet gaan maken

## Uitvoeren

### ONDERDEEL 1

Verdeel de klas in duo's. Deel opdrachtblad A en het overzicht met de begrippen uit. Neem, indien noodzakelijk, de instructies met de klas door. Als ze klaar zijn gaan ze in groepjes van vier hun antwoorden vergelijken. Opdrachtblad A wordt niet klassikaal nagekeken. De groepjes moeten onderling uitmaken of de argumenten die gebruikt worden goede argumenten zijn of niet. Na 20 minuten de leerlingen laten stoppen met het discussiëren over opdracht A.

### ONDERDEEL 2

Deel opdrachtblad B uit. Neem eventueel de instructies klassikaal door. Geef de leerlingen duidelijk aan dat ze een reeks moeten maken waarin minimaal twee begrippen weggelaten kunnen worden op basis van historische argumenten. Als ze klaar zijn wisselen ze hun eigen opdracht uit met een ander tweetal. De tweetallen maken vervolgens de Welk Woord Weg van het andere tweetal. Indien er tijd is kunnen de tweetallen over de gemaakte opdrachten overleggen.

## Nabespreken

Nabespreking met leerlingen heeft drie fases:

### ■ Wat hebben we geleerd?

Bij deze fase van de nabespreking laat de docent de leerlingen vooral met elkaar in gesprek gaan over mogelijke goede antwoorden. Hierbij moet goed gelet worden op de argumentatie die de leerlingen gebruiken. Deze inhoudelijke nabespreking kan ook in groepjes van vier leerlingen plaatsvinden.

### ■ Hoe hebben we het gedaan?

Dit onderdeel wordt wel klassikaal nabesproken. Hierbij wordt vooral aandacht besteed aan opdracht B. Richtvragen voor deze fase van de nabespreking kunnen zijn:

- Hoe zijn jullie te werk gegaan? Hoe heb je een keuze gemaakt tussen de begrippen?
- Welke problemen kwam je tegen bij het zelf maken van een Welk Woord Weg?
- Hoe hebben jullie die opgelost?

### ■ Waarom hebben we het gedaan?

In een onderwijsleergesprek de leerlingen zoveel mogelijk zelf conclusies te kunnen laten trekken over het **waarom** van deze oefening. Aandachtspunten daarbij kunnen zijn:

- Voorbereiding op het proefwerk (completer begrip, beklijft beter, in eigen woorden);
- Argumenteren; een argument gaat vergezeld van bewijsmateriaal: historische gegevens.
- Variatie in de les.

## Vervolg

De behandelde begrippen komen terug op de toets.

## Evaluatie

De leerlingen vonden de opdracht zeer leerzaam. Op zich eenvoudige begrippen kregen met deze opdracht een veel complexere betekenis. Een aantal leerlingen kwam er achter dat ze de stof minder beheersten dan ze dachten.

De opdracht kostte veel tijd. Vooral het zelf maken van een Welk Woord Weg was een tijdrovende aangelegenheid. Hierdoor kwam de nabespreking in het gedrang. De eenvoudigste oplossing is om de groepsbespreking van Opdracht A weg te laten. Een andere optie is om de leerlingen één reeks begrippen te laten maken in plaats van twee.

## Werkmateriaal

- |                     |                 |
|---------------------|-----------------|
| 1 Opdrachtenblad A. | Welk Woord Weg. |
| 2 Opdrachtenblad B. | Welk Woord Weg. |
| 3 Wordenlijst.      | Welk Woord Weg. |

## Opdrachtenblad A 'Welk Woord Weg?'

### Industriële Revolutie

#### Wat moet je doen ?

1. Hieronder staan drie series (A, B en C) van vier woorden.
2. Kies samen met je klasgenoot **Welk Woord Weg** kan uit elke serie.
3. Schrijf het woord op en leg daaronder uit waarom dit woord niet bij de andere drie woorden past.
4. Kies nu een woord uit de woordenlijst dat **wel** bij de overblijvende drie woorden past én dat **niet** bij het verdwenen woord past.

Serie A	1	11	19	28
<b>Welk woord weg?</b>	Nummer: ..... Woord:.....			
OMDAT	.....			
	.....			
<b>Nieuw woord erbij</b>	Nummer: ..... Woord: .....			
OMDAT	.....			
	.....			

Serie B	2	10	16	24
<b>Welk woord weg?</b>	Nummer: ..... Woord:.....			
OMDAT	.....			
	.....			
<b>Nieuw woord erbij</b>	Nummer: ..... Woord: .....			
OMDAT	.....			
	.....			

Serie C	7	13	20	25
<b>Welk woord weg?</b>	Nummer: ..... Woord:.....			
OMDAT	.....			
	.....			
<b>Nieuw woord erbij</b>	Nummer: ..... Woord: .....			
OMDAT	.....			
	.....			



## Opdrachtenblad B 'Welk Woord Weg?'

### Industriële Revolutie

1. Hieronder staan twee lege series voor **Welk Woord Weg**.
2. Maak samen met je klasgenoot twee keer een eigen **Welk Woord Weg**.
3. Je mag niet twee keer hetzelfde begrip gebruiken.
4. Denk goed na, probeer het zo moeilijk mogelijk te maken.
5. Als je klaar bent wissel je het blad met twee andere leerlingen en maak je de door hen gemaakte **Welk Woord Weg**.

Onze Serie A				
<b>Welk woord weg?</b>	Nummer: ..... Woord:.....			
OMDAT	.....			
	.....			
	.....			
<b>Welk woord erbij?</b>	Nummer: ..... Woord: .....			
OMDAT	.....			
	.....			
	.....			

Onze Serie B				
<b>Welk woord weg?</b>	Nummer: ..... Woord:.....			
OMDAT	.....			
	.....			
	.....			
<b>Welk woord erbij?</b>	Nummer: ..... Woord: .....			
OMDAT	.....			
	.....			
	.....			

## Welk Woord Weg

### Woordenlijst

Woorden in chronologische volgorde uit Stofomschrijving CSE 2004 'Met de loep op Lancashire'  
Hoofdstukken 1 t/m 3.

1	Engeland	16	mechanisering
2	katoen	17	Richard Arkwright
3	dorp	18	hand- en spierkracht
4	boerenfamilie	19	watermolens
5	spinnen	20	werkplaatsen
6	weven	21	fabrieken
7	huisnijverheid	22	spoorlijnen
8	putting-out-system	23	kanalen
9	grondstoffen	24	bevolkingsgroei
10	kooplieden	25	voor en rond 1750
11	stijging geboortecijfer	26	1750-1800
12	West-Indië	27	1800-1850
13	uitvindingen	28	urbanisatie
14	steenkolenmijnen	29	sloppenwijken
15	stoommachines	30	middenklasse

## Hoofdstuk 2

### Verboden te zeggen

#### Algemeen

'Verboden te zeggen' is een leerlingactiviteit die onder andere benamingen al jaren gebruikt wordt in het onderwijs. Leerlingen kennen het principe misschien als een onderdeel van het gezelschapsspel 'Party & Co'. Daarnaast heeft de werkvorm in de lespraktijk veel parallellen met het tv-spel 'Hints'.

Het is de bedoeling dat leerlingen met eigen woorden een begrip uitleggen, zonder daarbij de 'verboden woorden' te gebruiken. De 'verboden woorden' zijn woorden die belangrijk zijn voor de uitleg en zo het omschrijven moeilijker maken. Voor de hogere niveaus wordt van de leerlingen verwacht dat de 'verboden woorden' systematisch in de juiste historische context geplaatst worden.

#### Vormen van 'Verboden te zeggen'

De basis van 'Verboden te zeggen' is eenvoudig: de leerlingen krijgen een begrip te zien. Ze moeten vervolgens dat begrip omschrijven, waarbij ze van een aantal specifieke woorden, de 'verboden woorden', geen gebruik mogen maken. Dat ziet er dan - op papier of op het schoolbord - uit zoals het voorbeeld hiernaast.

In dit hoofdstuk bespreken we drie vormen van 'Verboden te zeggen'. In de eerste versie ligt de nadruk op de kennismaking met de activiteit en het duidelijk maken van de principes en procedures van de activiteit. Met deze basisvorm leren leerlingen inhoud en betekenis te geven aan begrippen. Deze vorm van 'Verboden te zeggen' is de grondslag voor alle andere vormen van deze denkactiviteit. In de tweede vorm ligt het accent op het omschrijven van de begrippen door de leerlingen in eigen woorden. Het te noemen begrip en de 'verboden woorden' zijn vooraf door de docent bepaald. Door een omschrijving te geven van het begrip ontdekken leerlingen dat ze vanzelf voorbeelden en kenmerken van de begrippen bij zichzelf oproepen.

In de laatste versie van 'Verboden te zeggen' ligt het accent op het in de historische context plaatsen van het begrip. Daarbij wordt nadrukkelijk gebruik gemaakt van een 'samenwerkend leren vorm': denken-delen-uitwisselen. Hoofddoel van deze werkwijze is dat de leerlingen het begrip in de historische context leren plaatsen. In alle varianten is de nabespreking/evaluatie met leerlingen van belang om leerlingen van hun leerresultaat (product) en de denkstrategieën die daartoe hebben geleid (proces) bewust te laten worden.

#### huisnijverheid

Verboden te zeggen:

1. woning
2. boerderij
3. textiel
4. weven
5. spinnen
6. 18<sup>e</sup> eeuw
7. kleding
8. maken

#### Ervaringen

De kracht van de werkvorm (leuk en uitdagend) is ook de zwakte ervan. Het spelelement kan zodanig overheersen dat van een vakinhoudelijk resultaat nauwelijks sprake is. Leerlingen zien de werkvorm in de eerste plaats als een taalspelletje, waarbij druk gebruik wordt gemaakt van de technieken uit het tv-programma Hints. Het toepassen van historische kennis of vaardigheden komt nauwelijks bij hen op. De ongerichte associatiestrategie en het taal-spel-element overschaduwden het 'actief historisch denken' teveel. Verder blijkt dat leerlingen vanuit hun leefwereld met suggesties komen, waarvan wij leraren geen enkel vermoeden hebben. Als de nabespreking, en daarmee het doel van de oefening, vooral gericht is op het proces ("Hoe heb je het gedaan? Wat werkt wel, wat werkt niet?") hoeft dit geen bezwaar te zijn. De derde variant van 'Verboden te zeggen' die in dit hoofdstuk aan bod komt zorgt ervoor dat het spelelement wat naar de achtergrond gedrongen wordt en de nadruk meer op het inhoudelijke aspecten van de begrippen komt te liggen.

De 'verboden woorden' blijken, wat het leerproces betreft, de grootste sturende functie te hebben. De 'aangevers' proberen vooral via deze woorden de 'oplosser' naar het goede begrip te sturen. Het is daarom ook de 'aangever' die het meeste leert. Bij de derde variant ligt het eigenlijke leermoment al voordat het het uitleggen en noemen van het begrip begint.

Soms schiet 'Verboden te zeggen' zijn doel voorbij. Dit gebeurt als het competitie-element te belangrijk wordt. Wie kan het snelste het begrip noemen of kan de meeste kaartjes bemachtigen? De 'aangever' kan daarop invloed hebben door te omschrijven of door pietluttig te "eisen" dat het begrip exact zo genoemd wordt als het er staat. Dit wordt nog pijnlijker als de 'oplosser' perfect de omschrijvingen van het op te lossen begrip kent, maar gewoonweg niet op het exacte begrip komt. Dan is ingrijpen van de docent gewenst. Het doel van actief historisch denken wordt dan immers niet gehaald.

## Didactische achtergronden

'Verboden te zeggen' is belangrijk voor het leren begrijpen van de betekenis van begrippen. Door 'verboden woorden' te bedenken en door een uitleg te geven zonder de 'verboden woorden' te gebruiken, realiseren leerlingen zich met welke andere begrippen het uit te leggen begrip verbonden is. Dat kan een verbinding zijn met andere historische vakinhoudelijke begrippen of met de ervaringskennis (leef- en denkwereld) van de leerlingen. Door het begrippennetwerk van leerlingen te verstevigen vindt integratie van kennis plaats en daarmee wordt het onthouden en activeren van kennis bevorderd. Bovendien leren ze de beschikbare informatie over een begrip te gebruiken.

Een belangrijk leerresultaat is metacognitieve kennis, dat wil zeggen dat leerlingen inzicht krijgen over het proces van kennisverwerving. Als leerlingen bijvoorbeeld ontdekken dat je bij het leren van begrippen altijd moet oefenen in het bedenken van een voorbeeld omdat je de betekenis van een begrip pas snapt als je er een voorbeeld bij kunt bedenken, dan hebben ze iets geleerd dat hun manier van leren (leerstrategie) blijvend kan verbeteren. Dit kunnen ze dan bij andere geschiedenislessen, maar ook bij andere vakken, gebruiken.

'**Verboden te zeggen**', in algemene zin,

- activeert de voorkennis van de leerlingen;
- laat kennis en begrip beter beklippen;
- geeft zicht op leerstrategieën van leerlingen (hoe ordenen ze, hoe associëren ze?);
- leert leerlingen te identificeren, te classificeren, te ordenen en te relateren.
- leert leerlingen niet alleen om een begrip/gebeurtenis te kennen (reproductieve definitie), maar leerlingen ontwikkelen ook begrip (netwerk, omschrijvingen, context) en toepassing (voorbeelden) van het begrip of de gebeurtenis.
- verankert een begrippennetwerk, wat het onthouden en integreren van (nieuwe) kennis bevordert.
- brengt aan het begin van een les/lessenreeks de voorkennis van leerlingen in kaart (woordweb, concept-mapping, mind-mapping, begrippennetwerk).
- is aan het eind van een les/lessenreeks een evaluatievorm (al dan niet diagnostisch) voor inventarisatie of beoordeling van nieuw verworven informatie.

## 'Actief historisch denken'

De leeractiviteiten rondom 'Verboden te zeggen' laten leerlingen:

- inzien dat een onderzoek een inventariserende/beschrijvende, een analyserende/verklarende en een concluderende/reflecterende fase kent (historisch onderzoek);
- ervaren dat een goede beschrijving van een bron (afbeelding) een voorwaarde is voor een goede analyse/interpretatie (bronnenonderzoek);
- beseffen dat bij een onderzoek het startpunt (vraagstelling, instructie) invloed heeft op het verloop en de uitkomsten van het onderzoek (formuleren van vraagstelling, hypothesen);
- ontdekken dat beschrijving van een bron mede wordt bepaald door de eigen kennis, vaardigheden, ideeën en vooronderstellingen (standplaatsgebondenheid);
- inzien dat het opnemen van meer en gevarieerdere informatie/kennis een ander beeld en een andere interpretatie oplevert.

## Prehistorie - oefenen van de werkvorm - klassikaal

Begrippen leren, is vaak saai. Er staat een definitie in het boek of het schrift en die wordt uit het hoofd geleerd. Veelal moeten leerlingen vervolgens voorbeelden of kenmerken van dat begrip geven, maar begripsverwerving is zo veelal een mechanische, reproductieve zaak.

In 'Verboden te zeggen' denken leerlingen individueel en met elkaar hardop na over de inhoud en betekenis van een begrip. En dit in een quizachtige vorm: begrippen leren kan ook uitdagend zijn.

Deze basisvorm van 'Verboden te zeggen' wordt klassikaal uitgevoerd en is de grondslag voor de andere versies van deze leerlingactiviteit.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Prehistorie  
Met deze activiteit worden begrippen uit de Prehistorie behandeld.
- Activiteit:** Leerlingen leren begrippen in een quizvorm, waarbij de klas het twee leerlingen zo moeilijk mogelijk maakt
- Tijdsduur:** 15 minuten. Hierin komen twee varianten van de basisvorm aan bod:
- het klassikale voorbeeld en
  - het bedenken van 'verboden woorden' door de klas zelf.
- Doelen:** Leerlingen begrijpen begrippen door er zelf inhoud en betekenis aan te geven.
- Beginsituatie:** Niveau: brugklas van elk niveau. Ook goed te gebruiken in klassen 2 en 3.
- Voorbereiden:** Eén stoel wordt omgedraaid geplaatst met de rug naar het schoolbord. Op de achterkant van het schoolbord staat het voorbeeld.
- Instrueren:**
- **Wat:** begrippen leren.
  - **Hoe:** Een leerling omschrijft een begrip, maar mag daarbij bepaalde woorden niet gebruiken. Een andere leerling probeert zo snel mogelijk het begrip te noemen. Eerst met 'verboden woorden' die de docent zelf heeft bedacht, daarna gaat de klas zelf 'verboden woorden' bedenken voor twee leerlingen die op de gang staan.
  - **Waarom:** zo leer je op een leuke manier de begrippen uit het schoolboek.
- Uitvoeren:**
- Eerst met 'verboden woorden' die de docent zelf heeft bedacht (lesdeel 1), daarna gaat de klas zelf 'verboden woorden' bedenken voor twee leerlingen die op de gang staan (lesdeel 2).
- Nabespreken:**
- **Hoe:** Hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
  - **Waarom:** Zo leer je de begrippen uit het schoolboek. Ook leer je hoe je begrippen in eigen woorden kunt omschrijven.
- Vervolg:** Je zult bij geschiedenis nog heel vaak met begrippen te maken krijgen. Die zullen we verschillende keren op deze manier verduidelijken.

### Doelen

- Leerlingen kunnen vanuit verschillende invalshoeken (eigen leefwereld, vakinhoud, voorbeelden, kenmerken, taal) aan vakinhoudelijke begrippen betekenis en inhoud geven.
- Leerlingen kunnen de procedure/spelregels en het inhoudelijke belang van 'Verboden te zeggen' aangeven.

Doel voor de leerkracht is om leerlingen voor de eerste keer met de activiteit 'Verboden te zeggen' te laten werken. Dit om een basis te creëren voor de wat complexere vormen van 'Verboden te zeggen' (zie voorbeeld 2 en 3).

### Beginsituatie

De klas heeft al een aantal lessen over de prehistorie gehad en meerdere begrippen zijn behandeld. De activiteit wordt aan het eind van een les uitgevoerd, nadat in de les zelf een aantal begrippen aan bod zijn gekomen. De activiteit wordt ingezet als een diagnostisch middel om na te gaan in hoeverre leerlingen de begrippen beheersen.

### Tijdsduur

Het uitvoeren en nabespreken van de activiteit neemt ongeveer vijf minuten in beslag. Met het klassikale vervolg (lesdeel 2), waarin de klas zelf de 'verboden woorden' bedenkt, komen er nog tien minuten bij.

### Vorbereiden

Op de achterkant van het schoolbord schrijft de docent bijvoorbeeld het voorbeeld van hiernaast (zie ook werkmateriaal).

De docent plaatst een stoel, waarop de 'oplosser' moet zitten met de rug naar het schoolbord.

In de les is aandacht besteed aan de begrippen die in de activiteit terugkomen.

#### **jagers en verzamelaars**

Verboden te zeggen:

1. mensen
2. jacht
3. schieten
4. geweer
5. middel van bestaan
6. voedsel
7. eten
8. prehistorie

## LESDEEL 1: Twee leerlingen voeren de activiteit uit met het voorbeeld van de docent

### Instrueren

#### 1. Wat gaan we doen?

1. In deze lessen zijn we een aantal begrippen tegengekomen.
2. We gaan nu kijken of we deze begrippen begrijpen door een spel te doen. Eerst met twee leerlingen en daarna met de hele klas.

#### 2. Waarom doen we dit?

We gaan na of je de begrippen uit de les en het boek echt kent en begrijpt.

#### 3. Hoe gaan we het doen?

- We doen een spel om na te gaan wat je nog weet van een begrip uit deze les.
- Ik heb achter op het bord (dat nu dichtgeklapt is) een begrip geschreven dat één van jullie moet oplossen/raden/noemen.
- De leerling die het woord moet oplossen, gaat met de rug naar het bord zitten, zodat hij/zij het begrip niet kan zien.
- Een andere leerling (de 'aangever') mag de leerling bij dat oplossen helpen, maar mag daarbij een aantal woorden niet gebruiken: de "verboden te zeggen" woorden.
- De 'aangever' moet nu zorgen dat de 'oplosser'/je klasgenoot het begrip toch zo snel mogelijk oplost. Daarbij mogen geen woorden gebruikt worden die erg lijken op het op te lossen begrip en de 'verboden woorden' (verkleinwoorden; een deel van het woord, verbasteringen, ed.). Ook mag je niet, zoals bij Hints, allerlei non-verbale aanwijzingen geven. Natuurlijk mag je ook het begrip zelf niet gebruiken.
- De leerlingen die het spel 'Party & Co' kennen, weten al waar dit vandaan komt.
- De docent wijst de twee leerlingen aan die 'Verboden te zeggen' gaan uitvoeren. Eén van hen (de 'oplosser') wordt op de stoel met de rug naar het bord geplaatst.
- Straks wordt het bord opengedraaid, maar voordat je (de 'aangever') begint met het omschrijven van het begrip, moet je eerst alle woorden lezen, die je niet mag gebruiken. Als je namelijk te snel begint, gebruik je misschien per ongeluk verboden woorden. Vervolgens wordt de zijkant van het bord open gedraaid en begint de activiteit.

### Uitvoeren

De activiteit wordt uitgevoerd.

### Nabespreken

De nabespreking is er vooral op gericht om de procedure en de afspraken door te nemen. Heel in het kort, kunnen het leren zelf en de vakinhoud worden aangestipt. Leerlingen willen zelf namelijk graag weten of ze het spel volgens de regels hebben gespeeld: "Wat gebeurt er als je per ongeluk toch een 'verboden woord' gebruikt?"

Tot slot kan de leraar vragen of iedereen snapt wat de bedoeling is, om daarna over te gaan tot het tweede deel.

Vervolg: **LESDEEL 2: Klas bedenkt 'verboden woorden' voor twee leerlingen die op de gang staan**

### 1. Wat gaan we doen?

Zojuist hebben we gewerkt met 'verboden woorden' die de docent heeft bedacht.  
Dergelijke woorden gaan jullie nu zelf bedenken.

### 2. Waarom doen we dit?

Als jezelf 'verboden woorden' moet bedenken, weet je veel beter of je de begrippen kent en begrijpt.

### 3. Hoe gaan we het doen?

We kunnen natuurlijk via een brainstorm (als de 'oplosser' en de 'aangever' op de gang staan) de 'verboden woorden' bepalen. Dat kan heel snel gaan, maar het nadeel daarvan is dat de 'haantjes de vorsten' in de klas de dienst gaan uitmaken.

- Eerst gaan straks twee leerlingen de gang op.
- De leerlingen in de klas schrijven op een kladblaadje eerst voor zichzelf alle woorden op die ze kunnen bedenken.
- Overleg daarna stil met je buurman/buurvrouw en bedenk samen welke acht daarvan het belangrijkste zijn.
- Onderstreep of omcirkel die uitgekozen woorden.
- Hiervoor (het zelf bedenken, schrijven, overleggen en kiezen) heb je in totaal vijf minuten.
- Dan gaan we in de klas inventariseren wat uit de tweetallen is gekomen, om daarna met de hele klas een keuze te maken.
- Daarna mogen de twee leerlingen weer binnen komen en wordt 'Verboden te zeggen' gedaan.

## Uitvoeren

Twee leerlingen gaan de gang op met het verzoek zich ongeveer zeven minuten te gedragen.

Met de klas worden "verboden woorden" volgens de instructie, opgeschreven, in duo's besproken en in de klas geëvalueerd en uitgekozen. Deze worden weer op de achterkant van het bord geschreven, dat dichtgeklapt wordt om de twee leerlingen van de gang weer in de klas toe te laten. Bij de eerste keer dat dit wordt gedaan is het verstandig om de instructie te herhalen: "Jullie moeten zo snel mogelijk het bovenste begrip noemen, maar je mag de woorden daaronder niet gebruiken."

'Verboden te zeggen' wordt uitgevoerd.

## Nabespreken

In de nabespreking zorgt de docent ervoor dat de volgende twee aspecten aan bod komen:

- **Hoe** hebben we het gedaan?
- **Waarom** hebben we het gedaan?

### RICHTVRAGEN VOOR DE TWEE LEERLINGEN:

- "Hoe hebben jullie het gedaan?"
  - "Wat werkte wel, wat niet?"
  - "Wat vinden jullie van de 'verboden woorden' die de klas heeft bedacht?"
  - "Als je eraan terugdenkt hoe jullie het hebben gedaan, wat kun je dan allemaal over het begrip vertellen?"
- Mogelijke antwoorden: voorbeelden genoemd, andere begrippen/woorden genoemd die ermee te maken hebben, kenmerken genoemd, dingen uit eigen leef- en denkwereld, enzovoort.*

### RICHTVRAGEN VOOR DE KLAS:

- "Waarin verschilde jullie aanpak met die van de twee leerlingen?"
- "Wat vonden jullie verrassend/anders/voor verbetering vatbaar bij de twee?"
- "Hoe zouden jullie het een volgende keer aanpakken?"

### RICHTVRAGEN VOOR IEDEREEN:

- "Wat hebben we nu eigenlijk geleerd?"
- "Is dit een goede manier om begrippen te kennen en te begrijpen?"



### Evaluëren

In een eerdere les werkte de uitleg door de mondelinge instructie niet. Toen er vragen van leerlingen kwamen, werd de instructie verder uitgebreid, waardoor er nog meer vragen kwamen. Daarom is er in deze klas voor gekozen om de uitleg direct te koppelen aan de uitvoering. Dat werkte goed: als leerlingen zien wat de bedoeling is, begrijpen ze het ook beter dan een verbale uitleg. Visualiseren/concretiseren/doen werkt beter dan een mondelinge instructie.

Als een docent en een klas wat vaker deze vorm van 'Verboden te zeggen' hebben gedaan, gaat het steeds sneller. Toch is het raadzaam om minimaal 10 tot 15 minuten voor elk onderdeel in te ruimen, dan blijft er genoeg tijd over voor een adequate nabespreking (daarin wordt uiteindelijk het leren zichtbaar gemaakt en vast gelegd). De neiging om snel aan het eind van de les in overblijvende twee minuten 'Verboden te zeggen' te doen, levert wel een leuke lesvulling op, maar nauwelijks leerrendement op.

### Vervolg

Bij volgende hoofdstukken (Mesopotamië, Griekenland) is deze klassikale vorm nog een paar keer toegepast. Daarbij werd in de nabespreking de inhoud waar het om leerproces en inhoud gaat steeds meer uitgebreid (zie hieronder bij varianten).

### Varianten

In het tweede lesdeel kan de keuze van de 'verboden woorden' via klassikale brainstorm en niet via het wat meer tijdrovende 'denken-delen-uitwisselen' gemaakt worden. Bij een klassikale brainstorm is het actief meedoen van zoveel mogelijk leerlingen wat minder sterk, net als de inhoudelijke afweging voor de keuze van 'verboden woorden'. Het leerrendement wordt dus lager, maar de 'brainstorm' kan wel snel en makkelijk worden uitgevoerd.

De activiteit is voor leerlingen moeilijker te maken als de 'oplosser' vragen moet stellen die de 'aangever' alleen mag beantwoorden met "ja", "nee" en "je hebt een verboden woord gebruikt".

In de nabespreking kunnen, in hogere klassen en bij hogere niveau's, bij deze vorm - en zeker als deze vorm een paar keer is gebruikt - ook de volgende vragen gesteld worden:

- Is er gebruik gemaakt van:
  - andere één-woord-begrippen;
  - synoniemen (vergelijk revolutie-omwenteling);
  - homoniemen (vergelijk gilde (in historische zin) met gilde/schreeuwde en verlichting (in historische zin) -verlichting/lampen);
  - tegenovergestelde (antoniemen; vergelijk revolutie - evolutie)?
- Is er gebruik gemaakt van classificatie van begrippen (begrippennetwerk) door gebruik te maken van (bovenschikkende, nevenschikkende of onderschikkende) begrippen?
- Is er gebruik gemaakt van de categorie *beschrijvende vragen*: Wie/wat, waar wanneer?
- Zijn de begrippen geconcretiseerd of juist geabstraheerd en in samenhang gebracht?
- Zijn er voorbeelden of personen bij bedacht?
- Is er gebruik gemaakt van de historische domeinen: politiek/bestuur, cultureel/mentaal, economisch/sociaal?
- Is er gebruik gemaakt van de historische benaderingswijzen (structuurbegrippen); bijv.: oorzaak/gevolg/uniek/generiek/feiten/meningen, enz.?
- Is de historische context of juist een andere situatie c.q. de actualiteit gebruikt?
- Is het boek gebruikt? Bij welk begrip was dat? Waarom juist bij dat begrip?

**Werkmateriaal**

Voorbeelden die de docent op het bord kan schrijven voor lesdeel 1

<p><b>jagers en verzamelaars</b> Verboden te zeggen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. mensen</li> <li>2. jacht</li> <li>3. schieten</li> <li>4. geweer</li> <li>5. middel van bestaan</li> <li>6. voedsel</li> <li>7. eten</li> <li>8. prehistorie</li> </ol>	<p><b>evolutie</b> Verboden te zeggen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. langzaam</li> <li>2. verandering</li> <li>3. ontwikkeling</li> <li>4. aap</li> <li>5. mens</li> <li>6. darwin</li> <li>7. revolutie</li> <li>8. Pokémon</li> </ol>	<p><b>ongeschreven bronnen</b> Verboden te zeggen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. schrijven</li> <li>2. schrift</li> <li>3. papier</li> <li>4. pen</li> <li>5. informatie</li> <li>6. vuistbijl</li> <li>7. sporen</li> <li>8. overblijfselen</li> </ol>
--	---	---

Voorbeelden die de docent kan gebruiken voor leerlingen die op de gang staan (lesdeel 2)

<p><b>nomaden</b> Verboden te zeggen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> <li>6.</li> <li>7.</li> <li>8.</li> </ol>	<p><b>prehistorie</b> Verboden te zeggen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> <li>6.</li> <li>7.</li> <li>8.</li> </ol>	<p><b>pre-agrarische samenleving</b> Verboden te zeggen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> <li>6.</li> <li>7.</li> <li>8.</li> </ol>
--	--	---

## Rome - verhalende begrippen - in tweetallen

Leerlingen vinden het moeilijk om een begrip in 'eigen woorden' te omschrijven. In deze variant van 'Verboden te zeggen' krijgen ze technieken en handvatten aangereikt om dit te doen. Leerlingen zijn op een actieve manier met taal bezig, een leertaak waar ze normaal gesproken niet naar uitzien. Dit doen ze aan de hand van enkele belangrijke begrippen uit de geschiedenis van Rome.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Rome  
Met deze activiteit wordt in algemene zin de staatsinrichting van Rome behandeld (definities en omschrijvingen van overheidsfuncties).
- Activiteit:** leerlingen leren begrippen in een spelachtige vorm, waarbij ze in duo's werken met klassikale besprekingen.
- Tijdsduur:** 15 minuten.
- Doelen:** leerlingen begrijpen begrippen door deze in eigen woorden te omschrijven.
- Beginsituatie:** Niveau: brugklas VMBO GT. Ook te gebruiken bij hogere niveaus.
- Vorbereiden:** bij 30 leerlingen: 15 x 6 kaartjes kopiëren en klaar leggen (zie werkmateriaal).
- Instrueren:**
- **Wat:** in tweetallen begrippen leren uit het schoolboek.
  - **Hoe:** in duo's werken. De één omschrijft het begrip, maar mag daarbij bepaalde woorden niet gebruiken. De ander moet het begrip dan zo snel mogelijk raden.
  - **Waarom:** zo leer je de begrippen uit het schoolboek, leer je hoe je begrippen in eigen woorden moet vertellen en is het een leuke les.
- Uitvoeren:**
- Leerlingen doen de activiteit in duo's eerst met lesboek, later zonder.
- Nabespreken:**
- **Hoe:** hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
  - **Waarom:** zo leer je de begrippen uit het schoolboek, leer je hoe je begrippen in eigen woorden moet vertellen (voorbeelden noemen, eigen woorden, synoniemen) en is het een leuke les.

**Vervolg:** Volgende les gaan we hiermee verder en dit wordt ook op de toets gevraagd.

## Doelen

Doel van de les is om de leerlingen in staat te stellen om begrippen uit de geschiedenis van Rome in eigen woorden te omschrijven:

- Leerlingen kunnen een begrip mondeling omschrijven/uitleggen met behulp van:
  - Voorbeelden.
  - Eigen woorden, andere woorden;
  - Synoniemen;
  - Tegenovergestelde;
- Leerlingen kunnen het begrip 'Republiek' in de Romeinse tijd uitleggen aan de hand van de begrippen: koning en senaat.

Doel voor de leerkracht is om leerlingen voor de eerste keer met de activiteit 'Verboden te zeggen' te laten werken.

## Beginsituatie

In de brugklas komen bij het onderwerp 'De Romeinen' vele vakinhoudelijke begrippen aan bod. Deze begrippen variëren sterk naar inhoud, type, abstractieniveau, enzovoorts.

In de eerste plaats zijn er begrippen die bij voorgaande onderwerpen, en met name bij Griekenland, zijn geïntroduceerd (democratie, slaaf, adel, staat).

Ook zijn er begrippen die nieuw zijn (senator, republiek, plebejer).

De les is uitgevoerd in een vmbo-gt-brugklas met 28 leerlingen van 'officieel' niveau.

Taal is voor hen een groot probleem en verder vertonen ze alle kenmerken die typisch zijn voor vmbo-leerlingen: snel afgeleid, primair reagerend, geneigdheid tot handelen.

Leerlingen hebben de term 'begrippen' al gehad: 'belangrijke woorden die je moet leren voor de toets'.

De activiteit kan voor een belangrijk deel een les vervangen waarin de begrippen van de Romeinse staatsinrichting cq. samenleving besproken worden.

## Tijdsduur

Het uitvoeren en nabespreken van de activiteit neemt ongeveer 15 minuten in beslag. Met de uitgebreide instructie, het introducerende onderwijsleergesprek en het lezen van het schoolboek komen daar ongeveer 10 minuten bij.

## Vorbereiden

Per twee leerlingen moeten er zes begrippenkaartjes klaar liggen. Bij 30 leerlingen (15 duo's) zijn dus 15 x 6 kaartjes nodig.

Voor het uitdelen, het bespreken en verzamelen is het handig om zes verschillende kleuren te gebruiken.

Elk duo heeft dan een rode, een blauwe, een gele, een groene, een witte en een grijze kaart.

Op de kaart staat bovenaan een begrip met daaronder vijf 'verboden woorden'.

Op het schoolbord staat het schema voor de les/activiteit:

1. Wat zijn begrippen en waarvoor heb je ze nodig?
2. Het bestuur in Rome.
3. Begrippen uitleggen van het Romeinse bestuur.

**Hoe** heb je begrippen duidelijk gemaakt?

4. Nabespreken: wat heb je geleerd en wat heb je nodig voor de toets?

### Senaat

Verboden te zeggen:

1. bestuur
2. rijk
3. vergadering
4. adel
5. macht

### Instrueren

Nadat de aandacht van de leerlingen is gevangen en er een werksfeer is gecreëerd, wordt de aandacht op de doelen en inhouden van de les gericht.

Gekozen kan worden voor voorafgaande de instructie met een 'motiverende instap (positieve aandachtstrichter)'. Bij de verschillende onderdelen van de les wordt de instructie deels herhaald, dus kan de docent een eigen keuze maken naar docentstijl, type klas en leerlingen (niveau, sociale omgang, taakgerichtheid, decibellenproductie, enz.).

#### 1. Wat gaan we doen?

1. Wat zijn begrippen en waarvoor heb je ze nodig?
2. Leren: Het bestuur in Rome.
3. Begrippen uitleggen van het Romeinse bestuur.

#### Hoe kun je begrippen uitleggen op een toets?

4. Nabespreken: wat heb je geleerd en wat heb je nodig voor de toets?

#### 2. Hoe gaan we het doen?

De leerlingen proberen in tweetallen begrippen te noemen via een woordspel. Daarbij mogen ze zachtjes met elkaar praten.

#### 3. Waarom doen we dit?

Beide lesonderwerpen (begrippen en het bestuur in Rome) zijn belangrijk, zowel voor het vak als voor het proefwerk. Begrippen zijn ook belangrijk, omdat ze in andere vakken en in het gewone leven voorkomen. Ook kunnen leerlingen zien dat veel dingen van het bestuur in de stad Rome van 2.000 jaar geleden nu ook nog bestaan.

De essentie is dat leerlingen straks weten hoe ze bij geschiedenis en andere vakken bij het proefwerk en in de les begrippen, en zeker die over het Romeinse bestuur, kunnen uitleggen.

### Uitvoeren

Voor de activiteit begint kan de docent deze een onderwijsleergesprek en het schoolboek de introduceren. Docent doet 'Verboden te zeggen' klassikaal voor: hij laat een kaartje zien. "Kijk hier bovenaan, dat begrip moet ik omschrijven, maar ik mag niet de woorden hieronder gebruiken. Hoe zou je dat doen?" Leerlingen en leraar doen suggesties. De docent geeft aan dat bij het omschrijven het begrip zelf niet gebruikt mag worden en ook geen verbasteringen cq. directe afleidingen van de 'verboden woorden'. Docent deelt vervolgens de kaartjes met de begrippen en de 'Verboden woorden' uit.

De leerlingen werken in tweetallen aan de activiteit, eerst omschrijft de ene leerling het begrip en daarna de andere leerling met dezelfde kaartjes. Als sommige leerlingen het lastig vinden kan de docent de suggestie doen om het schoolboek erbij te gebruiken.

De docent loopt rond en let op of het merendeel van de groep klaar is. Als dit het geval is vraagt de docent om stilte en aandacht voor een tussenevaluatie.

Richtvragen bij de tussenevaluatie.

- Hoe was het om dit te doen?
- Wat deed je waardoor het goed ging?

We gaan nu verder en doen het nog een keer, maar dan zonder boek, terwijl we het zo snel mogelijk te doen.

### Nabespreken

Nabespreking met leerlingen omvat drie fases:

- **Hoe** hebben we het gedaan?
- **Waarom** hebben we het gedaan?
- **Vervolg** van inhoud en activiteit.

Docent: "Goed gewerkt allemaal. We zullen straks bekijken waarom we dit deden. Eerst zullen we bespreken **HOE** we het hebben gedaan."

**HOE**

In onderwijsleergesprek leerlingen laten concluderen

- Ander woord (synoniem of korte omschrijving)
- Eigen woorden, andere woorden (langere omschrijving, verhaaltje ervan)
- Tegenovergestelde

(door te zeggen 'het is het tegenovergestelde van... ' of 'het is niet ...')

- Gaten invullen (zin openlaten, context aanbieden door te zeggen: 'De puntje, puntje puntje is ....')
- Verschillende betekenis (door te zeggen: "Het betekent ook ...)
- Voorbeelden gegeven ('Rome was dat, maar nu zijn Frankrijk en de Verenigde Staten het ook; voor het begrip 'republiek').

Dit al pratend/vragen op het bord schrijven onder **HOE**?

Nu schrijven we dit op. Dan hebben we nog wel een titel nodig.

Bedenk een titel en schrijf hem op. (Mogelijkheden zijn *Begrippen uitleggen*, *Begrippen in eigen woorden*, *Hoe leg je een begrip uit?*, enz.).

Docent: 'We deden dit om twee dingen te bereiken: het beter snappen van begrippen en het proefwerk beter maken. Bij een proefwerk geven sommige leerlingen korte en andere leerlingen lange antwoorden. Maar: wanneer is iets voldoende, goed en beter?'

Republiek: kort antwoord: *land zonder koning*.

Republiek lang antwoord: *land zonder koning. In het Romeinse bestuur had de door de burgers gekozen senaat, het bestuur door de rijke mensen (patriciërs), de meeste macht.*

In onderwijsleergesprek leerlingen mogelijk laten concluderen **WAAROM** deze oefening van belang is:

- Leuker;
- Omdat het leuker is onthoud je het beter;
- Omdat het je eigen woorden zijn, snap je ze beter dan boekenwoorden;
- We praten beter en kunnen beter met de mond iets uitleggen dan met schrijven;
- Meer betrokken/gemotiveerd omdat we met elkaar mogen praten.

Waarom heb ik het jullie de tweede keer sneller laten doen?

Mogelijke antwoorden van leerlingen:

- Leuker;
- Of we het geleerde echt begrepen hadden
- Door te herhalen leer je beter.

Samen met de klas wordt de conclusie van de gehele activiteit nog eens doorgenomen:

We weten nu dat we om iets uit te leggen voorbeelden en een verhaaltje in eigen woorden kunnen gebruiken. Om zo'n verhaal in eigen woorden te schrijven kun je gebruik maken van synoniemen (ander woord met dezelfde betekenis) of tegenovergestelden. We weten nu wat een kort is en wat een uitgebreid antwoord is. Daardoor kunnen we de toets beter maken.

**Vervolg (voor leerlingen)**

De docent kan de leerlingen de opdracht 'Begrippen in eigen woorden omschrijven' als huiswerk meegeven. In een volgende les wordt teruggekomen op de les en het huiswerk.

In de toets wordt ook een vraag met betrekking tot deze inhoud opgenomen.

**Evalueren**

- De leerlingen deden goed mee en kwamen zelf met veel antwoorden/suggesties. De les was een goede opstap om de leerlingen straks zelf 'Verboden woorden' te laten bedenken en anderen te laten raden. De leerlingen werkten in duo's redelijk gestructureerd en geconcentreerd, hoewel het spelelement bij een aantal leerlingen tot wat meer decibellen dan normaal leidde.
- Doordat de leerlingen vanuit hun eigen kennis en leefwereld naar woorden zochten om de begrippen te omschrijven, kwamen de abstracte begrippen tot leven. De leerlingen konden nu zelf betekenis geven

aan de begrippen in plaats van dat het boek of de leraar dat voor hen deed. De vakinhoudelijke kennis kwam ook voldoende aan bod, mede door de koppeling in instructie en nabespreking aan het schoolboek en de aanstaande toets.

- Waar leerlingen zich niet bewust van waren, was dat ze ieder een eigen interpretatie aan 'zogenaamde' vaststaande begrippen hebben gegeven. Zij waren 'actief historisch aan het denken': door het plaatsen van een geïsoleerd begrip in een context, door middel van eigen interpretaties, kreeg dat begrip een diepere betekenis.

### Varianten

De andere vormen van 'Verboden te zeggen' die in dit boek worden besproken, zijn ook goed toepasbaar voor deze inhoud en dit type leerlingen.

Voor havo/vwo leerlingen zou het aantal 'verboden woorden' uitgebreid kunnen worden naar zes tot acht. De activiteit kan ook worden uitgevoerd als er aan het eind van de les vijf of tien minuten over is. De docent schrijft achter op het bord een begrip en verboden woorden op. Van de duo's mag de helft niet op het bord kijken en de andere helft probeert het begrip te omschrijven. Alle leerlingen zijn dan met hetzelfde begrip bezig.

De activiteit is ook in te zetten als gerichte voorbereiding op de toets. Aan het eind van de activiteit laat u de leerlingen een begrippenkaartje voor zich leggen en geeft hun de opdracht van de verboden woorden een mooie lopende zin te maken. Zo maken leerlingen hun 'eigen' definitie met daarin wel de kernwoorden (essentiële kenmerken) van de omschrijving. Voor hogere niveaus kan dit uitgebreid worden door dezelfde opdracht te geven, maar dan mogen de leerlingen juist niet de verboden woorden gebruiken.

### Werkmateriaal

<p><b>senaat</b> Verboden te zeggen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>bestuur</li> <li>rijk</li> <li>vergadering</li> <li>adel</li> <li>macht</li> </ol>	<p><b>patriciër</b> Verboden te zeggen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>bestuurder</li> <li>rijk</li> <li>belangrijk</li> <li>adel</li> <li>machtig</li> </ol>	<p><b>burger</b> Verboden te zeggen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>stad</li> <li>inwoner</li> <li>rechten</li> <li>patriciër</li> <li>mensen</li> </ol>
<p><b>republiek</b> Verboden te zeggen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>bestuur</li> <li>land</li> <li>koning</li> <li>president</li> <li>gekozen</li> </ol>	<p><b>plebejer</b> Verboden te zeggen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>gewoon</li> <li>mensen</li> <li>inwoner</li> <li>burger</li> <li>macht</li> </ol>	<p><b>proletariër</b> Verboden te zeggen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>arm</li> <li>rijk</li> <li>mensen</li> <li>kinderen</li> <li>macht</li> </ol>

## Nederland na 1945 - begrippen in hun historische context - samenwerkend leren

Het is moeilijk voor leerlingen om begrippen te verankeren, dat wil zeggen om de stap te maken van het begrip (her)kennen naar begrijpen en toepassen. Ook is het voor leerlingen moeilijk om een begrip goed in de historische context te plaatsen. Deze 'verboden te zeggen' is bedoeld om, met behulp van samenwerkend leren, een aantal begrippen voor de naoorlogse geschiedenis van Nederland te verankeren.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Nederland na 1945  
Een aantal essentiële begrippen van de naoorlogse geschiedenis worden verankert in het geheugen van de leerlingen
- Activiteit:** Leerlingen verankeren de begrippen door het principe van denken-delen-uitwisselen.
- Tijdsduur:** 1 les.
- Doelen:** leerlingen verankeren begrippen door ze in hun historische context te plaatsen en erover van gedachten te wisselen.
- Beginsituatie:** zowel onderbouw als bovenbouw. Nadat het hoofdstuk over de naoorlogse geschiedenis van Nederland is besproken.
- Vorbereiden:** bij 30 leerlingen: 3 verschillend gekleurde bladen, elk 10 keer. Op elk blad staan 4 begrippen. De klas is verdeeld in drie gelijke groepen.
- Instrueren:**
- **Wat:** Individueel, daarna in duo's en ten slotte in drietallen begrippen verwerken.
  - **Hoe:** Individueel de begrippen (evt. met behulp van het boek) invullen. Daarna in duo's overleggen over de beste "verboden woorden". Ten slotte in drietallen werken: De één omschrijft het begrip, maar mag daarbij bepaalde woorden niet gebruiken, maar gaat wel in op de 'aandachtrichters'. De andere twee moeten het begrip dan zo snel mogelijk noemen
  - **Waarom:** zo 'veranker je de begrippen uit het schoolboek op een intensieve, speelse manier.
- Uitvoeren:**
- Leerlingen gaan individueel met de begrippen en het boek aan de slag. Dan volgt in tweetallen overleg over de beste historische context en ten slotte wordt in drietallen het spel "verboden te zeggen" gespeeld.
- Nabespreken:**
- **Hoe:** hoe heb je vastgesteld welke 'aandachtrichters' van belang waren bij het begrip? hoe heb je gezorgd dat de anderen het woord toch konden noemen?
  - **Waarom:** Leg uit hoe dat dit bijdraagt aan het beter begrijpen van de begrippen?
- Vervolg:** Begrippen, ook van andere vakken, leer je beter begrijpen door ze te koppelen aan andere aspecten. Doe dat dus voortaan als je begrippen wilt onthouden en gebruiken.



### Doelen

- Het doel van de les is dat de leerlingen een aantal essentiële begrippen van de naoorlogse geschiedenis van Nederland in hun historische context kunnen plaatsen en daardoor de begrippen verankeren in hun geheugen en ze kunnen toepassen in een bredere context.
- Doel voor de leerkracht is om leerlingen actief en speels de begrippen uit het behandelde hoofdstuk te laten herhalen en te verankeren.

### Beginsituatie

De volledige stof van het onderwerp "Nederland na 1945" is besproken en verwerkt in de voorgaande lessen. De begrippen die gehanteerd worden zijn de begrippen die in het boek gemarkeerd zijn als wezenlijke begrippen (het kan zijn dat u, afhankelijk van het niveau en de methode de begrippen daarom wat moet aanpassen). De begrippen dus waarvan wordt verwacht dat de leerlingen die beheersen en kunnen gebruiken in een gesprek of tijdens een toets.

De oefening is hier gemaakt voor de tweede fase, maar kan eenvoudig worden aangepast aan een ander niveau, door andere begrippen te kiezen en/of het aantal aandachtrichters te verkleinen.

Tussen de leerlingen zullen wel grote verschillen zitten: een deel van de leerlingen haalt zijn cijfer door ijverig grote stukken stof van buiten te leren; een ander deel van de leerlingen probeert greep te krijgen op de stof om door middel van samenvattingen hoofd- van bijzaken te onderscheiden; weer andere leerlingen hebben veel inzicht en doorzien vaak de grote lijnen, maar blijven daardoor vaak in gebreke als het gaat om de reproductie van concrete feiten en begrippen.

### Tijdsduur

De hele activiteit duurt 1 les. De instructie kost 10 minuten. Het denken en delen duurt elk circa 10 minuten. Het uitwisselen/uitvoeren duurt maximaal 10 minuten. De nabespreking duurt 5-10 minuten

### Voorbereiden

Per leerling moet er een setje van vier begrippenkaartjes klaar liggen.

Er zijn drie verschillende sets begrippenkaartjes (elke rij in de klas [uitgaande van drie rijen, met ongeveer even veel leerlingen. Anders moet de klas op een andere manier in drie gelijke groepen worden verdeeld, waarbij het van belang is dat leerlingen die naast elkaar zitten dezelfde kleur krijgen] krijgt een eigen set kaartjes.) Voor het uitdelen, het uitvoeren en het bespreken van de les is het handig om elke set een eigen kleur te geven.

Op de kaart staat boven aan een begrip met daaronder zeven 'verboden woorden'

#### verzorgingsstaat

Verboden te zeggen:

- |                             |                     |
|-----------------------------|---------------------|
| 1. jaren                    | vooral na 1955      |
| 2. persoon                  | Willem Drees        |
| 3. oorzaak                  | beschermen zwakken  |
| 4. gevolg                   | veel sociale wetten |
| 5. verandering/continuïteit | overheid grijpt in  |
| 6. voorbeeld                | bijstandswet (1963) |
| 7.                          | .....               |

Op rechterbord het schema voor de les/activiteit:

1. Hoe helpen de begrippen je om de stof voor het hoofdstuk beter te beheersen?
2. Individueel nadenken over de begrippen en ze voorzien van een historische context
  - a. Wat is een historische context?
3. Samen met je buurman/buurvrouw de begrippen bespreken.
4. In drietallen 'verboden te zeggen' uitvoeren
5. Nabespreken:
  - Hoe heb je vastgesteld welke 'aandachtrichters' van belang waren bij het begrip?
  - Hoe heb je gezorgd dat de anderen het woord toch konden noemen?
  - Leg uit hoe dat dit bijdraagt aan het beter begrijpen van de begrippen?
  - Welke elementen helpen je om de begrippen te plaatsen in de context van het examenonderwerp.

Verder staat er op het bord al een begrip, dat niet op de kaartjes staat, met daaronder de categorieën. Dit begrip gaat dienen als voorbeeld.

### Instrueren

Na de leerlingen ontvangen te hebben, de aandacht te hebben gevangen en er een werksfeer is gecreëerd, wordt de aandacht gericht op de doelen en inhoud van de les. Daarbij wordt speciaal aandacht besteed aan het gegeven dat de begrippen helpen om de stof te herhalen en beter te gaan beheersen. Bovendien wordt erop gewezen dat de leerlingen alle begrippen (ook waar ze niet mee werken) tijdens het examen zelf moeten kunnen gebruiken en toepassen.

#### 1. Wat gaan we doen?

In deze les gaan we vier dingen doen.

1. Hoe helpen de begrippen je om de stof voor het onderwerp beter te beheersen?
2. Individueel nadenken over de begrippen en ze voorzien van een historische context.
  - a. Wat is een historische context?
3. Samen met je buurman/buurvrouw de begrippen bespreken.
4. In drietallen 'verboden te zeggen' uitvoeren
5. Nabespreking:
  - Hoe heb je vastgesteld welke 'aandachtrichters' van belang waren bij het begrip?
  - Hoe heb je gezorgd dat de anderen het woord toch konden noemen?
  - Leg uit hoe dat dit bijdraagt aan het beter begrijpen van de begrippen?
  - Welke elementen helpen je om de begrippen te plaatsen in de context van het examenonderwerp.

#### 2. Hoe gaan we het doen?

De werkvorm valt uiteen in vier delen:

1. Je krijgt dadelijk een blad met daarop vier begrippen. Onder elk begrip staan de volgende categorieën: *jaren, persoon, oorzaak, gevolg, verandering/continuïteit*, voorbeeld. Dat zijn allemaal categorieën die je helpen om een begrip in de historische context te plaatsen.

- *Kan iemand aangeven wat er bedoeld wordt met historische context?*

- *Waarom is het van belang om een begrip in de historische context te plaatsen?*

Voor elk van die categorieën bedenk je een woord dat direct te maken heeft met het begrip dat erboven staat. Het woord dat je hier opschrijft mag je straks NIET gebruiken om het begrip uit te leggen.

2. Met je buurman/buurvrouw bespreek je de begrippen en de categorieën die eronder staan. Samen kom je bij elk begrip tot de definitieve versie.

- *Wat zijn de criteria om een woord bij een categorie te kiezen?*

3. We gaan drietallen maken, uit elke rij één persoon. Telkens moet je proberen om de andere twee klasgenoten het begrip dat bovenaan op je kaartje staat, te laten zeggen, zonder de begrippen die eronder staan te gebruiken. Ook mag je geen gebruik maken van non-verbale communicatie, zoals dat bijvoorbeeld bij Hints gebeurt. *Diegene die het woord als eerste zegt, krijgt het kaartje.*

4. Klassikale nabespreking

### 3. Waarom doen we dit?

Het gaat er dus om dat je de begrippen goed leert beheersen en dat je ze bovendien kunt plaatsen in een historische context. Dat helpt je om greep te krijgen op de stof, die je zo leert verdelen in fasen, perioden en ontwikkelingen, met name verandering en continuïteit. Dat helpt je weer om de begrippen goed toe te passen bij de beantwoording van opdrachten.

#### Uitvoeren

De docent doet één begrip (dat niet op een van de kaartjes staat) klassikaal voor (bv. Confessionele partijen). Daarvoor wordt het begrip op het bord gezet en worden dezelfde categorieën als op de kaartjes er onder gezet. Via een onderwijsleergesprek wordt dit begrip klassikaal besproken. Vragen daarbij zijn:

- *Wat wordt er bedoeld met jaren (persoon, oorzaak, gevolg, verandering/continuïteit, voorbeeld)?* Gevolgd door voorstellen van woorden die in deze categorie ingevuld kunnen worden. Tijdens dit onderwijsleergesprek moet aandacht zijn voor:
  - *Hoe kom je aan informatie die je nodig hebt om de categorieën goed te vullen?*
  - *Hoe selecteer je de begrippen die kunt gebruiken?*
  - *Welke begrippen zijn beter om in te vullen dan andere?*

Nadat dit voorbeeld is besproken en voor de leerlingen duidelijk is wat ze moeten doen, worden de gekleurde bladen uitgedeeld. Elke rij krijgt een andere kleur, met andere begrippen daarop. De leerlingen beginnen te werken. De docent kiest ervoor om de leerlingen al dan niet gebruik te laten maken van het boek.

Docent loopt rond en let op of het merendeel van de groep klaar is. Als dit het geval is, dan vraagt de docent om stilte en aandacht

Richtvragen bij de tussenevaluatie.

- *Hoe was het om dit te doen?*
- *Wat deed je waardoor het goed ging?*

Je gaat nu met je buurman/buurvrouw de begrippen bespreken. Daarbij kom je tot de definitieve woorden bij de categorieën. Je bepaalt dus samen welke woorden het beste zijn. Je krijgt daar 10 minuten voor.

De docent loopt weer rond en begeleid/stimuleert waar nodig. Als alle groepen klaar zijn wordt de aandacht weer gericht.

- *Knip nu alle kaartjes los, zodat je viert kaartjes hebt.*

Opnieuw de aandacht richten.

- Er worden drietallen gemaakt. Elk drietal bestaat uit leerlingen met elk een eigen kleur. Dus in elk groepje zitten drie kleuren.

- Nogmaals wordt uitgelegd wat de bedoeling is en er nadrukkelijk op gewezen dat het gaat om de begrippen in een historische context te plaatsen en dat daar het omschrijven dus op gericht moet zijn (en het dus geen taalspelletje of Hints mag worden).

- Nadrukken wordt aangegeven dat het niet de bedoeling is om maar wat te raden en te roepen, maar dat je goed moet luisteren en tot goede pogingen moet komen. Dit voorkomt ook dat het geluid boven wenselijk niveau uit komt.

#### Nabespreken

Deze nabespreking is er vooral op gericht om de leerlingen te helpen om zicht te krijgen op de eigen kennis en vaardigheden. Er wordt dus minder aandacht besteed aan 'hoe' de begrippen zijn omschreven, want dat is in het onderwijsleergesprek al aan bod gekomen en ook niet aan 'waarom' dit gedaan is, want dat zal duidelijk zijn. Ten slotte wordt er aandacht besteed aan een vervolg.

De nabespreking kent daarom de volgende vragen:

- *Welke begrippen die aan bod zijn gekomen beheers je nu beter? Geef daarvoor ook een verklaring.*
- *Hoe kun je er zelf voor zorgen dat je de begrippen die je nog niet goed beheerst, ook gaat beheersen?*

#### Vervolg

Het vervolg van deze opdracht kan op diverse manieren gebeuren:

- de leerlingen zelf de verantwoordelijkheid geven om de begrippen die ze nog niet beheersen op een

zelfde manier aan te pakken. Dat kan gestimuleerd worden door elke leerling een setje te geven van alle gekleurde bladen. De opdracht kan natuurlijk ook als huiswerk meegegeven worden. In de les kan dan in tweetallen doorgesproken worden. Eventueel kan het spel herhaald worden.

- de leerlingen krijgen de volgende opdracht (als huiswerk): Maak vier begrippenparen (dus gebruik zes begrippen in totaal), waarvan je uitlegt waarom je die met elkaar verbindt.
- van de begrippen is ook een 'welk woord weg' opdracht te maken. Huiswerk kan zijn dat leerlingen zelf die combinaties maken van drie-vier woorden, maar de docent kan dat ook gedaan hebben. (zie hoofdstuk 'welk woord weg')

### Evalueren

- Het bleek dat de tijd hard nodig is om de oefening volledig uit te voeren. Mocht blijken dat het teveel is voor een les, dan kunt u ervoor kiezen om de eerste fase (individueel begrippen verwerken) op het einde van een les te starten en als huiswerk af te laten maken. U kunt dan ook overwegen om meer begrippen te geven. De tweede les start u dan meteen met het uitwisselen van de duo's.
- De leerlingen zijn actief bezig en vinden het een pittige opdracht, maar ervaren wel dat het heel goed is om op die manier met de begrippen bezig te zijn.
- De discussies worden gevoerd met historische argumenten. Bijvoorbeeld: Waarom past Willem Drees beter bij de *verzorgingsstaat* dan Joop den Uyl?

### Varianten

- De oefening kan eenvoudig aangepast worden aan een ander niveau of ander onderwerp. De begrippen die geraden moeten worden, kunnen vervangen worden door andere begrippen
- De categorieën kunnen vereenvoudigd worden, deels weggelaten worden of worden aangevuld met andere. Te denken is aan: tijd, periode, plaats, gebied, regio, direct-indirect oorzaak/gevolg, feit, mening, politiek, sociaal-economisch, cultureel, religieus, kenmerk, etc.

### Werkmateriaal

Hierachter volgen drie pagina's met begrippenkaartjes. Elke pagina moet op een ander gekleurd papier gekopieerd worden.

<p><b>verzorgingsstaat</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>	<p><b>provo</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>
<p><b>generatiekloof</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>	<p><b>multiculturele samenleving</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>
<p><b>verzorgingsstaat</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>	<p><b>provo</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>
<p><b>generatiekloof</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>	<p><b>multiculturele samenleving</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>

<p><b>Indonesië</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>	<p><b>tweede feministische golf</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>
<p><b>nozems</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>	<p><b>ontzuiling</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>
<p><b>Indonesië</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>	<p><b>tweede feministische golf</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>
<p><b>nozems</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>	<p><b>ontzuiling</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>

<p><b>verzuiling</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>	<p><b>generatiekloof</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>
<p><b>gastarbeiders</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>	<p><b>sociale wetgeving</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>
<p><b>verzuiling</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>	<p><b>generatiekloof</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>
<p><b>gastarbeiders</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>	<p><b>sociale wetgeving</b> verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. jaren</li> <li>2. persoon</li> <li>3. oorzaak</li> <li>4. gevolg</li> <li>5. verandering/continuïteit</li> <li>6. voorbeeld</li> <li>7.</li> </ol>

## Hoofdstuk 3

### Levenslijn

#### Algemeen

De 'tijd balk' is een veel gebruikt didactisch middel om leerlingen chronologie te laten ontdekken. Ook kan hij de plaats van een enkele gebeurtenis in een grotere historische periode weergeven. De tijd balk brengt in een schematisch-abstracte vorm gebeurtenissen in kaart. Deze historische gebeurtenissen worden vaak beschreven als feiten: *1492, Columbus ontdekt Amerika*. Achter zo'n veralgemenisering gaan talloze andere gebeurtenissen, personen, oorzaken en gevolgen schuil. Daarmee is de tijd balk een dubbele abstractie: de tijd balk zelf en de abstracte omschrijving van de gebeurtenis.

'Levenslijn' bevat ook een tijd balk en historische gebeurtenissen. De leerlingen laten via 'inlevings-opdrachten' de tijd balk en de historische gebeurtenissen tot leven komen. Doordat daarbij veel ruimte is ingeruimd voor persoonlijke inbreng krijgt het verworven ' historisch overzicht' een grote betekenis voor de leerlingen. Daarmee wordt aan een belangrijke voorwaarde voldaan om kennis en vaardigheden beter te laten beklijven.

#### Vormen van 'Levenslijn'

De leerlingen krijgen in 'Levenslijn' allereerst een bepaalde historische rol: zij moeten zich inleven in een historisch personage. In de eerste levenslijn vorm in dit boek zijn dit bijvoorbeeld Willem van Oranje en Filips II. Vervolgens krijgen de leerlingen een reeks gebeurtenissen/jaartallen. Ze moeten vervolgens aangeven en beargumenteren wat de historische personages van die gebeurtenis vinden. Dit doen ze door op een tijd balk in de vorm van een assenstelsel (de levenslijn) een waardering (van plus vijf tot min vijf) bij die gebeurtenis te plaatsen.

Afhankelijk van het historische onderwerp, het niveau van de klas en de beschikbare lestijd kan worden gekozen voor één of meerdere historische personen en voor een groot of beperkt aantal jaartallen en gebeurtenissen. 'Levenslijn' is een zeer flexibele activiteit die snel aan de inzichten en voorkeuren van docent en leerlingen kan worden aangepast.

De eerste versie, 'De Opstand', laat dit goed zien. De basis van de activiteit wordt op HAVO/VWO-niveau in leerlingenduo's uitgevoerd. Er worden echter ook aanwijzingen en voorbeelden gegeven voor een VMBO-versie, waarbij leerlingen individueel werken.

In de tweede vorm over de Verenigde Staten in de 19e eeuw ligt het accent ook op 'inleving' in historische personen. Daaraan wordt wel een element toegevoegd: in welke mate verklaren de gebeurtenissen en de reacties daarop van de slavenhouder en de abolitionist het uitbreken van de burgeroorlog?

In de laatste 'Levenslijn' wordt het abstractieniveau nog verder uitgediept door leerlingen in de rol te laten kruipen van een ondernemer en een arbeider, waardoor het Marxistische begrip 'klassenstrijd' een concrete betekenis krijgt.

In alle varianten is de nabespreking/evaluatie met leerlingen weer van belang om leerlingen bewust te laten worden van hun leerresultaat (product) en de denkstrategieën die daartoe hebben geleid (proces).

#### Ervaringen

De ervaringen met 'Levenslijn' zijn verbluffend. Leerlingen krijgen ineens een heel ander type opdrachtenblad, de levenslijn grafiek, wat al interesse oproept. Daarnaast werkt de gestructureerde vorm van overleg met klasgenoten ook goed bij de leerlingen.

Wat het meest blijft zijn echter de werkhouding en de leerresultaten. Leerlingen weten echt betekenis te geven aan wat tot dusver 'dode jaartallen' en 'de zoveelste gebeurtenis' waren. Op toetsen scoren de leerlingen bij vragen die een directe relatie met de 'Levenslijnen' hebben significant hoger dan bij vragen



die op meer traditionele wijzen zijn behandeld.

Een 'Levenslijn' is door een docent snel te maken. Een serietje gebeurtenissen en een historisch personage zijn snel gevonden. Wil 'Levenslijn' echter goed tot zijn recht komen, dan is een weldoordachte keuze van de gebeurtenissen, de formulering van de gebeurtenissen en de afbakening in de tijd van groot belang. Het onderwerp moet bijvoorbeeld elementen van conflict of dilemma in zich hebben

De periodisering van de 'Levenslijn' hangt nauw samen met het doel: moet er inzicht komen over een stuk lange termijn geschiedenis, of over een korte termijn?

Ook het aantal gebeurtenissen dat gekozen wordt is van belang. Als lange-termijn geschiedenis wordt de 'Levenslijn', zeker voor lagere niveaus, moeilijk te overzien en te interpreteren.

Bij de eerste 'levenslijn-activiteiten' maakten de leerlingen de levenslijn-assenstelsels zelf. Ondanks de aanwijzingen van de docent leverde dit zoveel uiterlijke verschillen op dat dit de interpretatie van de gebeurtenissen beïnvloedde. Daarom is na korte tijd overgegaan op kant-en-klare (door de docent gemaakte) 'levenslijngrafieken'. De verhoudingen in de levenslijngrafiek werd bij alle leerlingen hetzelfde, wat een vergelijking tussen de resultaten eenvoudiger maakt. Een ander voordeel was dat hierdoor in de les meer tijd overbleef voor de activiteit zelf (betekenis geven aan gebeurtenissen in een historisch overzicht).

### Didactische achtergronden

Tijdbalken zijn nauw verbonden met geschiedenisonderwijs. Zij zijn een middel om leerlingen zicht te geven op chronologie, zodat ze feiten beter kunnen ordenen en plaatsen. We zien in vele lesmethoden tijdbalken waarin bijvoorbeeld een reeks gebeurtenissen achter elkaar worden gezet.

Leerlingen worden ook getraind om bij die tijdbalken vragen te beantwoorden, waarbij de data uit de tijdbalk moeten worden geïnterpreteerd. Uitstekende opdrachten, maar door de abstracte vorm die een tijdbalk nu eenmaal kent en de opsomming van algemene gebeurtenissen, zijn er helaas maar weinig leerlingen die echt warm lopen voor dit soort tijdbalkopdrachten.

'Levenslijn' geeft leerlingen de gelegenheid om

- betekenis (in persoonlijke en historische zin) te geven aan historische gebeurtenissen;
- betekenis (in persoonlijke en historische zin) te geven aan 'abstracte' jaartallen;
- de hoofdzaken, de 'rode draad', uit een historische periode te destilleren;
- informatie bij elkaar te brengen en in samenhang te zien (oorzaak - gevolg - (dis)continuïteit - verandering);
- algemene ontwikkelingen en persoonlijke omstandigheden te interpreteren;
- persoonlijke omstandigheden in het verleden te koppelen aan algemene ontwikkelingen (uniek - generiek);
- gebeurtenissen vanuit verschillende gezichtspunten te interpreteren (inleving, standplaatsgebondenheid);
- hun standpunten te beargumenteren;
- meningen en argumenten van anderen (zowel historische personen als medeleerlingen) te wegen in relatie met de eigen opvattingen en kennis;
- hun beslissingen te beargumenteren;
- zorgvuldige hun denkprocessen - ideeën te verwoorden;
- creatief te denken; associatief, verbeelding ("Stel je nou voor, dat .....");
- eigen ideeën te ontwikkelen.

### 'Actief historisch denken'

De leeractiviteiten rondom 'Levenslijn':

- laten leerlingen verbanden/samenhangen ontdekken;
- laten leerlingen de dimensie 'tijd' ervaren:
  - Voor een juist inzicht/beeld van een historische periode is zowel inleving als analyse van belang.
  - Ontwikkelingen en veranderingen doen zich voor op verschillende niveaus (persoonlijk en maatschappelijk) en in verschillende gedaantes (evolutie / revolutie / geleidelijk / schoksgewijs / (dis)continuïteit).

## Nederlandse Opstand - betekenis geven aan jaartallen - tweetallen

Jaartallen leren, een zware last voor veel leerlingen. Met deze werkvorm leren leerlingen op een andere manier met jaartallen om te gaan. Niet alleen staan het jaartal en de gebeurtenis centraal, maar ook hoe de hoofdrolspelers het beleefden.

De les is geschreven voor een H/V klas. Maar er wordt ook kort uitgelegd hoe deze les te gebruiken is in het VMBO. Bij het werkmateriaal is een aangepaste versie voor het VMBO opgenomen.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Tachtigjarige Oorlog.  
Met deze activiteit behandelt u de periode voorafgaand aan de oorlog tot en met de moord op Willem van Oranje (1545-1584).
- Activiteit:** Leerlingen verplaatsen zich in het leven van Filips II en Willem van Oranje. Van hun bevindingen tekenen ze een grafiek.
- Tijdsduur:** Lesuur van 50 minuten.
- Doelen:**
- Inleven in historische personages.
  - Overleggen in groepsverband.
  - Meningsvorming.
  - Argumenteren op basis van historische gegevens.
- Beginsituatie:** Niveau: brugklas Havo/VWO  
In de klas is de inrichting van het bestuur in de Nederlanden reeds besproken.  
In het werkmateriaal is ook een VMBO-leerlingenversie opgenomen.
- Voorbereiden:** Voor iedere leerling het instructieblad en het invulblad kopiëren.
- Instrueren:**
- **Wat:** Vandaag bekijken we de aanloop naar en de eerste jaren van de Tachtigjarige Oorlog.
  - **Hoe:** We kijken hoe Willem van Oranje en Filips II reageerden op de belangrijkste gebeurtenissen in die periode. Van hun reacties maken jullie een grafiek.
  - **Waarom:** Met deze werkvorm leer je de belangrijkste jaartallen. Tevens leer je te begrijpen waarom mensen in die tijd op een bepaalde manier gereageerd hebben.
  - Eerste gebeurtenis klassikaal doornemen en op het bord voordoen.
- Uitvoeren:** Geef iedere leerling een instructie- en een invulblad. Laat de leerlingen in tweetallen de grafiek maken.
- Nabespreken:**
- **Wat:** Wat zijn de opvallende jaartallen/gebeurtenissen voor Filips II en Willem van Oranje?
  - **Hoe:** Praat met de leerlingen over hun aanpak. Hoe hebben ze het gedaan? Waarom op die manier?
  - **Waarom:** Vraag aan de leerlingen wat ze hebben in de les geleerd? Wat was anders aan deze manier van werken?
- Vervolg:** De gebeurtenissen uit deze opdracht zijn belangrijk voor het proefwerk.

## Doelen

Jaartallen leren, is voor leerlingen vaak saai. Ook snappen ze vaak niet waarom ze die jaartallen moeten leren. Met deze werkvorm leren ze inzien dat gebeurtenissen gevolgen hebben op het leven van mensen. Leerlingen oefenen dus hun inlevingsvermogen. Door intensief en actief met de jaartallen te werken en door er betekenis aan te geven, zullen deze ook beter bekijken.

De leerling kan de opdracht individueel maken, maar het rendement is hoger als ze gezamenlijk de opdracht maken. Ieder vult zijn eigen grafiek-levenslijn in maar ze discussiëren over de waarde die ze aan de verschillende gebeurtenissen toe kennen. Dit betekent dat de leerlingen inhoudelijk moeten praten over gebeurtenissen en vervolgens moeten bepalen hoe een gebeurtenis nu eigenlijk is geweest. Door met elkaar te praten en dingen aan elkaar uit te leggen zijn de leerlingen veel actiever bezig. Het rendement is dan veel hoger.

## Beginsituatie

In de vorige les is gesproken over de Nederlanden en de relatie met Spanje, met name hoe de Nederlanden in Spaanse handen zijn gekomen. Tegelijkertijd is over de bestuurlijke inrichting (landvoogd, stadhouder, gewesten ed.) gesproken. Ook is een korte introductie gegeven met betrekking tot de belangrijkste personen (Willem van Oranje, Karel V en Filips II). Het is niet nodig de oorlog met Spanje te bespreken voordat de leerlingen met deze werkvorm aan de slag gaan.

## Vorbereiden

Kopieer voor iedere leerling het opdracht- en het invulblad. Zet de tafels in groepjes van drie of vier. Plaats de tafels zo dat de leerlingen uit ieder groepje elkaar kunnen aankijken.

## Instrueren

### 1. Wat gaan we doen?

Vandaag bestuderen we het begin van de Tachtigjarige Oorlog. Het vormt een belangrijk onderdeel van de Nederlandse geschiedenis. Bij dit onderwerp is het belangrijk om een aantal gebeurtenissen te kennen.

### 2. Hoe gaan we het doen?

We gaan kijken hoe Willem van Oranje en Filips II reageerden op de belangrijkste gebeurtenissen in die periode. Van hun reacties maken jullie een grafiek: de levenslijn. De grafiek maak je in groepjes van drie of vier leerlingen. Overleg met elkaar. Zorg dat je bij ieder jaartal kan uitleggen waarom je een bepaalde waarde gekozen hebt. Als de grafiek af is krijg je een schrijfpdracht waarvoor je de grafiek nodig hebt.

### 3. Waarom doen we dit?

In deze opdracht zijn de belangrijkste jaartallen van de Tachtigjarige Oorlog aan bod gekomen. Tevens heb je gezien hoe de belangrijkste personen uit die periode er op gereageerd hebben. Hierdoor kun je het conflict tussen de Nederlanden en Spanje beter begrijpen, en dus is het makkelijker te leren.

## Uitvoeren

Het is de eerste keer dat de leerlingen met deze werkvorm werken. Daarom wordt de eerste gebeurtenis klassikaal gedaan. De docent tekent een grafiek op het bord en kijkt met de klas naar het eerste jaartal. Laat de leerlingen eerst voor zichzelf bedenken welke waarde ze aan Willem en Filips willen toekennen. Laat vervolgens een aantal leerlingen aan het woord en laat hun vooral uitleggen waarom ze een bepaald antwoord hebben gekozen. Als het goed is zullen de meeste leerlingen op ongeveer dezelfde waarde uitkomen. Argumentatie is het belangrijkste onderdeel van deze werkvorm, een leerling moet kunnen uitleggen waarom hij of zij voor een bepaalde waarde gekozen heeft. Een verschil van een punt bij de waarde toekenning is dus niet van belang.

Vervolgens gaan de leerlingen zelf aan de slag. Ze krijgen allemaal het invulblad, maar mogen/moeten we met hun buurman/buurvrouw overleggen bij het maken van de grafiek. Zo ontstaat er een gesprek tussen leerlingen over de jaartallen en gebeurtenissen.

Er kan voor gekozen worden om de leerlingen de grafiek eerst helemaal individueel te laten maken en dan pas te overleggen in tweetallen, drietallen of viertallen.

### Nabespreken

Bij de inhoudelijke nabespreking wordt eerst ingegaan op de grafiek, zoals de leerlingen die hebben gemaakt. Als de groepjes wordt gevraagd **WAT** hen opvalt aan de grafieken van Willem en Filips, komt er weinig respons. Een aantal leerlingen zegt dat de grafiek erg op en neer loopt.

Vervolgens wordt de vraag scherper geformuleerd: "Wat valt je op als je naar het eerste deel van de grafiek kijkt en naar het tweede deel van de grafiek?" Bij de meeste groepen gaat het lichtje branden. Willem en Filips zijn eerst dikke maatjes en vervolgens lopen hun belangen steeds uit elkaar. Vervolgens moeten de groepen een antwoord vinden op de vraag: "Vanaf welk jaar lopen de belangen van Filips II en Willem van Oranje uit elkaar?" Drie jaartallen komen naar voren: 1565, 1566 en 1567. De argumentatie van de leerling is hierbij zeer belangrijk. Probeer hen ook uit te dagen een volledig antwoord te geven op basis van de tekst en de grafiek.

Vervolgens wordt de leerlingen gevraagd welke jaartallen het belangrijkste zijn. Buiten de jaartallen die hiervoor vermeld staan, noemen ze vooral 1555, 1572, 1581 en 1584. Een gesprek volgt over wat echt belangrijk is en wat niet. Maar de leerlingen wordt toch meegegeven dat ze voor het proefwerk alle jaartallen moeten leren.

Als er veel tijd over is voor nabespreken dan kan nog worden gevraagd naar de doelstellingen van Willem en Filips, oftewel wat ze bereiken wilden. Het aspect van de religie halen alle leerlingen er wel uit. Hierbij moet wel opgelet worden. Sommige leerlingen denken dat Willem van Oranje alleen het protestantse geloof wilde toestaan in de Nederlanden. Naar aanleiding hiervan wordt in de klas gesproken over verdraagzaamheid en godsdienstvrijheid.

De opdracht is vrij gesloten, dat wil zeggen dat de grafiek die te voorschijn komt bij iedereen ongeveer hetzelfde moet zijn. Het is dus mogelijk om de leerlingen te laten zien welke grafiek de docent gemaakt zou hebben. Door de leerlingen de eigen grafieken te laten vergelijken met de grafiek van de docent kunnen ze bekijken welke jaartallen ze verkeerd geïnterpreteerd hebben. Mochten ze er in overleg niet uitkomen, dan kan een klassengesprek de laatste problemen wegnemen.

Aangezien het de eerste keer is dat de klas met deze werkvorm werkt, is het belangrijk veel aandacht te besteden aan de aanpak (het proces) en het waarom van de opdracht

Infomeer **HOE** de verschillende groepen het hebben aangepakt. Had iedereen evenveel inbreng? Was het moeilijk om tot overeenstemming te komen? Werd er naar elkaar geluisterd? Vonden ze het een lastige opdracht?

Besprek vervolgens met de leerlingen wat ze van deze aanpak, deze les/werkvorm vonden. Op de vraag wat ze geleerd hebben komt vaak een antwoord dat over de inhoud gaat. Een aantal leerlingen plaatst de opmerking dat ze geleerd hebben zich in te leven in de gedachtenwereld van Filips en Willem. Als de leerlingen geconfronteerd worden met het feit dat ze eigenlijk alleen praten over de inhoud, wordt de vraag nogmaals herhaald. Daarbij voegt de docent de vraag **WAAROM** hij deze werkwijze heeft gekozen en niet de jaartallen gewoon op het bord heeft gezet. Deze toevoeging zet de leerlingen aan het denken. De koppeling met actief bezig zijn wordt nu wel gelegd. Een leerlinge merkt op dat ze de jaartallen nu makkelijker leert omdat ze ermee heeft gewerkt. Kon iedere les maar op zo'n manier eindigen.

### Evaluatie

De opdracht krijgt veel positieve respons van de leerlingen, niet alleen omdat het weer eens iets anders is. Ze vinden het leuk om samen te werken en te discussiëren. Na de uitleg van de opdracht en het voordoen van het eerste jaartal gaat iedereen aan de slag. Een half uur lang wordt driftig onderling gesproken. Hier en daar moet uitleg worden gegeven maar de meeste groepen werken de hele jaartallenlijst zelfstandig af.

Bij de nabespreking blijkt dat de leerlingen een beetje op weg geholpen moeten worden. De vragen die gesteld worden zijn te algemeen. Door scherper te formuleren worden ze op het juiste spoor gezet

### Vervolg

Aan de opdracht kan een inlevingsopdracht gekoppeld worden over Willem van Oranje. Een voorbeeld is opgenomen bij varianten hieronder.

Ook wordt vaak van leerlingen verwacht dat ze bij dit thema jaartallen leren. De belangrijkste jaartallen komen in de opdracht naar voren. Het is handig de leerlingen daarop te wijzen. Ze kunnen het opdrachtenblad gebruiken om voor hun proefwerk te leren.

### Varianten

Bij het werkmateriaal is ook een VMBO-versie opgenomen. In vergelijking met de H/V-versie zijn een aantal jaartallen weggelaten en zijn de beschrijvingen ingekort. Verder hoeft er aan de opdracht weinig te veranderd te worden. Eventueel kan besloten worden leerlingen een grafiek van één persoon te laten maken, bijv. Willem van Oranje. Dit doet hij of zij samen met de buurman. Als de grafiek af is kunnen ze deze vergelijken met de grafiek van een ander koppel dat de grafiek van Filips II heeft gemaakt.

Als verwerking van deze opdracht (huiswerk) en om er voor te zorgen dat het geleerde beklijft kan aan de leerlingen een inlevingsopdracht worden uitgereikt:

### Inlevingsopdracht

Op 10 juli 1584 wordt Willem van Oranje vermoord. In een binnenzak van zijn jas wordt een brief gevonden. De brief is een soort testament waarin hij uitlegt hoe er langzaam een steeds grotere kloof is ontstaan tussen hem en Filips II.

Stel je bent Willem van Oranje. Wat zou jij in de brief geschreven hebben?

Schrijf een brief, maximaal 1 A4. Gebruik daarbij de jaartallen van het opdrachtenblad en je eigen grafiek.

Verwerk in je brief de volgende onderdelen:

- Waardoor groeiden Willem en Filips uit elkaar?
- Welke gebeurtenissen in de oorlog tussen de Nederlanden en Spanje waren het belangrijkste? Waarom?
- Wat wilde Willem van Oranje bereiken? Is dat gelukt?

Lever je brief netjes en verzorgd in. Zorg er voor dat hij zo echt mogelijk uit ziet! Zet op de achterkant je naam.

Veel succes!

### Werkmateriaal

- |                                     |                            |
|-------------------------------------|----------------------------|
| 1 Levenslijn - VWO-instructieblad.  | Opstand in de Nederlanden. |
| 2 Levenslijn - VMBO-instructieblad. | Opstand in de Nederlanden. |
| 3 Levenslijn - Invulblad.           | Opstand in de Nederlanden. |

## Levenslijn - VWO-instructieblad

### Opstand in de Nederlanden

#### Wat gaan we doen?

We gaan een grafiek maken over het leven van Filips II en Willem van Oranje. Beide personen waren hoofdrolspelers tijdens de opstand in de Nederlanden.

#### Hoe ga je te werk?

- Hieronder staan jaartallen met bijbehorende gebeurtenissen. Lees ze eerst allemaal door.
- Vraag jezelf af hoe jouw hoofdpersonen op deze gebeurtenis gereageerd zouden hebben. Heel erg blij is +5, neutraal is 0 en niet blij is -5, maar alles er tussenin is ook mogelijk.
- Zet een punt of een kruisje in de grafiek. Neem voor Willem van Oranje de kleur **rood** en voor Filips II **blauw**.
- Als je alle jaartallen hebt gehad verbind je de punten met elkaar: de levensgrafiek is klaar.

#### De gebeurtenissen

- 1545** Willem van Oranje krijgt samen met Filips II een opleiding en opvoeding in Brussel, aan het hof van Karel V.
- 1555** Filips II wordt koning van Spanje en heer van de Nederlanden. Willem van Oranje is eregast bij de inhuldigingsplechtigheid en ondersteunt de moeilijk lopende vader van Filips: Karel V.
- 1559** Filips II verlaat de Nederlanden en gaat naar Spanje. Margaretha van Parma neemt het bestuur over.  
Filips benoemt Willem van Oranje tot stadhouder van Holland, Utrecht en Zeeland.
- 1561** Willem van Oranje stuurt brief naar Filips waarin hij klaagt over de beperkte macht van de Nederlandse adel in het bestuur van de Nederlanden. In het antwoord van Filips II zegt de koning dat het allemaal wel goed komt. Hij geeft Willem zelfs toestemming om te trouwen met een protestantse vrouw.
- 1565** Poging van de Nederlandse adel, waaronder Willem van Oranje, om meer macht te krijgen in het bestuur mislukt. Filips II stuurt aan landvoogdes Margaretha van Parma een brief waarin hij aangeeft dat het bestuur in de Nederlanden blijft zoals het is. Hij schrijft verder dat Margaretha de protestanten harder moet aanpakken.
- 1566** De Beeldenstorm: Filips II is woedend en stuurt zijn leger onder leiding van de Hertog van Alva naar de Nederlanden. Ook Willem van Oranje veroordeelt de beeldenstorm, hij is voorstander van verdraagzaamheid tussen godsdiensten.
- 1567** Margaretha van Parma vraagt aan de adel om een contract te tekenen waarin ze trouw beloven aan Filips II. Willem van Oranje weigert om dit te doen. Als de Hertog van Alva in Brussel aankomt vlucht Willem naar Duitsland en is geen stadhouder meer.
- 1568** Alva begint een harde vervolging van de protestanten en opstandelingen.  
Willem van Oranje probeert terug te vechten, maar dat mislukt. Begin Tachtigjarige Oorlog.
- 1572** De watergeuzen veroveren Den Briel en eisen de stad op voor Willem van Oranje.  
Holland en Zeeland benoemen Willem van Oranje weer tot stadhouder.
- 1576** Pacificatie van Gent: tot vreugde van Willem van Oranje besluiten de noordelijke en de zuidelijke gewesten samen de Spaanse troepen uit de Nederlanden te verdrijven.
- 1579** De zuidelijke gewesten besluiten Filips te steunen. Als reactie hierop gaan de Noordelijk gewesten samenwerken: de Unie van Utrecht.
- 1581** Plakkaat van Verlatinghe: De Noordelijke gewesten verklaren dat Filips II niet meer hun koning is en dat Willem van Oranje hun leider is.
- 1584** Willem van Oranje wordt in Delft door Balthasar Gérards vermoord.  
Maurits, de zoon van Willem van Oranje, wordt tot Prins van Oranje benoemd.

## Levenslijn - VMBO-instructieblad

### Opstand in de Nederlanden

#### Wat gaan we doen?

We gaan een grafiek maken over het leven van Filips II en Willem van Oranje. Beide personen waren hoofdrolspelers tijdens de opstand in de Nederlanden.

#### Hoe ga je te werk?

- Hieronder staan jaartallen met bijbehorende gebeurtenissen. Lees ze eerst allemaal door.
- Vraag jezelf af hoe Willem en Filips op een gebeurtenis gereageerd zouden hebben. Heel erg blij is +5, neutraal is 0 en niet blij is -5, maar alles er tussenin is ook mogelijk.
- Zet een punt of een kruisje in de grafiek. Neem voor Willem van Oranje de kleur **rood** lijn en voor Filips II **blauw**.
- Als je alle jaartallen hebt gehad verbind je de punten met elkaar, de levensgrafiek is klaar.

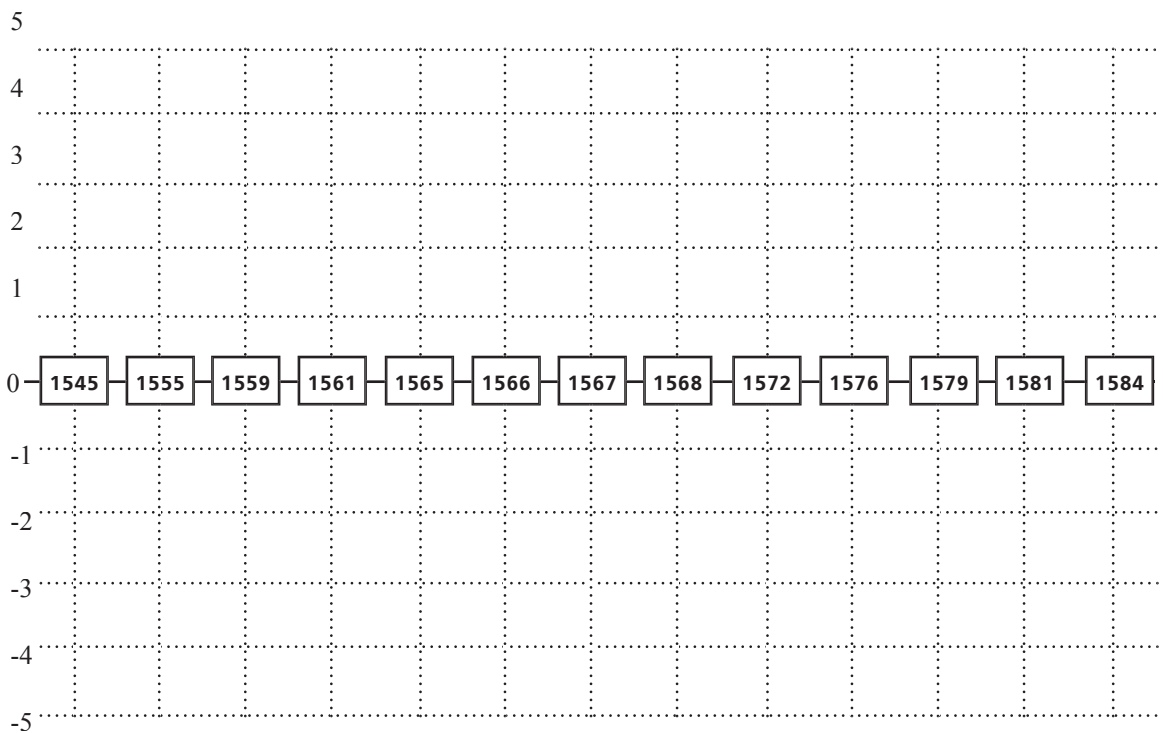
#### De gebeurtenissen

- 1545** Willem krijgt samen met Filips zijn opvoeding in het paleis van Keizer Karel de Vijfde.
- 1555** Willem is eregast op het feest van Filips als deze koning over de Nederlanden wordt.
- 1559** Filips benoemt Willem van Oranje tot stadhouder van Holland, Utrecht en Zeeland.
- 1561** Willem krijgt toestemming van Filips om te trouwen met een protestantse vrouw.
- 1566** De Beeldenstorm: protestanten vernielen katholieke kerken. Filips is woedend. Willem is ook boos want hij is voor vrijheid van godsdienst.
- 1568** Een Spaans leger om de protestanten te straffen komt aan in Nederlanden, Willem vlucht, begin Tachtigjarige Oorlog.
- 1572** De watergeuzen veroveren Den Briel, de eerste stad die vrij is van de Spanjaarden.
- 1579** Omdat het Zuiden Filips helpt gaat het Noorden samen verder, de Unie van Utrecht.
- 1581** Plakkaat van Verlatinghe: de noordelijk provincies zetten Filips af als hun koning.
- 1584** Willem van Oranje wordt vermoord door Balthasar Gerards.

## Levenslijn - Invulblad

### Opstand in de Nederlanden

Vul in:  
met rood → Willem van Oranje  
met blauw → Filips II





## VS in de 19e eeuw - historisch overzicht / inleving - samenwerkend leren

De 'slavernij' wordt als één van de belangrijkste oorzaken voor het uitbreken van de Amerikaanse burgeroorlog gezien. Daarbij blijven veelal de economische tegenstellingen tussen de Noordelijke en Zuidelijke staten en de verschillende veranderingen in de wetten niet onbesproken. Het is voor leerlingen lastig om deze zaken in een samenhangend historisch overzicht te plaatsen en de consequenties aan te geven voor individuele burgers. Deze levenslijnactiviteit geeft de leerlingen handvatten om dat gestructureerd te doen: met argumenten aangeven welke uitwerking een historische gebeurtenis zou kunnen hebben op een voor- (plantageslavenhouder) en tegenstander (abolitionist) van de slavernij in het licht van het uitbreken van de burgeroorlog.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Amerikaanse Burgeroorlog.  
Met deze werkvorm wordt de aanloop naar de Amerikaanse Burgeroorlog en het verloop van de oorlog behandeld. Hierbij ligt het accent op de slavernij.
- Activiteit:** Leerlingen verplaatsen zich in het leven van twee personen uit de 19e eeuw in de Verenigde Staten door gebeurtenissen grafisch te waarderen.
- Tijdsduur:** Lesuur van 50 minuten
- Doelen:**
- Inleven in een historisch personage.
  - Betekenis van historische gebeurtenissen en jaartallen voor verschillende partijen bij het uitbreken van de Amerikaanse Burgeroorlog.
  - Vormen van een mening op basis van historische gegevens.
- Beginsituatie:** Niveau: Tweede klas VWO. Ook bruikbaar voor de bovenbouw.  
Reeds behandeld: onafhankelijkheidsstrijd, slavernij, federale staat
- Vorbereiden:**
- Huiswerk (vorige les opgegeven) lezen deel van het boek over Amerikaanse burgeroorlog.
  - Voor elke leerling een blad met instructie/ jaartallen en een blad met de grafiek en de vragen (zie werkmateriaal).
- Instrueren:**
- **Wat:** We gaan vandaag het leven van een persoon in de tijd van de Amerikaanse Burgeroorlog bestuderen
  - **Hoe:** Jullie maken een grafiek van het gevoelsleven van een persoon aan de hand van een aantal gebeurtenissen.
  - **Waarom:** Invloed van gebeurtenissen op het leven van een persoon.
- Uitvoeren:**
- Er zijn twee personages, de klas in tweeën delen, ieder deel van de klas een personage.
  - Leerlingen maken de grafiek in groepjes van drie of vier.
  - Leerlingen maken de vragen individueel en bespreken deze in hun groep.
- Nabespreken:**
- **Inhoud:** Rol van de slavernij in en tijdens de burgeroorlog aan de hand van de bevindingen van de leerlingen. Bij de nabespreking wordt vooral ingegaan op de redering van de leerlingen. Belangrijke rol in de nabespreking speelt het jaar 1863.
  - **Waarom:** Door je te verdiepen in een onderwerp kun je er een oordeel over geven. Het is dus belangrijk om eerst informatie te verzamelen en te bestuderen voordat je een mening vormt. Door je in het leven van een historisch persoon te verdiepen, kun je het handelen van mensen verklaren en dus beter begrijpen.
- Vervolg:** Het inleven is belangrijk bij het gebruik van bronnen, zoals in proefwerken.

### Doelen

- De leerling kan zich verplaatsen in het denken en doen van een historisch personage.
- De leerling kan een beargumenteerde waardering geven aan historische gebeurtenissen/jaartallen.
- De leerling kan een mening vormen op basis van historische gegevens.

### Beginsituatie

De les is opgezet voor een 2 VWO klas. De leerlingen hebben al een paar lessen aandacht besteed aan de geschiedenis van de Verenigde Staten. Onderwerpen die zijn behandeld: onafhankelijkheidsstrijd, federale staat en slavernij. Als huiswerk voor deze les moesten ze uit het boek de bladzijden over de Amerikaanse Burgeroorlog lezen. Het is de eerste keer dat ze met deze werkvorm werken.

### Tijdsduur

De activiteit beslaat in totaal (instructie , uitvoering en uitvoerige nabespreking) een heel lesuur van 45-50 minuten.

### Vorbereiden

- Voor iedere leerling moet er een blad zijn met de instructie/ jaartallen en een blad met de vragen en de grafiek. Er zijn twee personages, de ene helft van de klas krijgt de plantagehouder (John Freeze), de andere helft de abolitionist (Harry Hawk).
- Vorige les huiswerk opgegeven: lezen paragraaf over de Amerikaanse Burgeroorlog.

### Uitvoeren

Deel de klas in tweeën en maak groepjes van drie of vier personen. Er zijn twee personages, een abolitionist en een plantagehouder. Ieder deel van de klas krijgt één personage. Geef iedere leerling het blad met jaartallen en de opdrachten. De leerlingen lezen de tekst bij het jaartal. Dan bepalen ze in hun groep hoe de persoon gereageerd zou hebben op de betreffende gebeurtenis. Dit geven ze aan in de grafiek: -5 is erg teleurgesteld tot +5, dat is heel erg blij. Dan gaan ze door met de volgende gebeurtenis. Als alle jaartallen zijn verwerkt, kunnen de leerlingen de punten met elkaar verbinden. Als de punten met elkaar verbonden zijn wordt in een grafiek zichtbaar hoe het gevoelsleven van het historische personage zich ontwikkelde.

Aan de hand van de grafiek gaan de leerlingen uit ieder groepje zelfstandig de vragen beantwoorden. Hun bevindingen kunnen ze in groepsverband uitwisselen en worden daarna klassikaal besproken.

### Nabespreken

Bij de nabespreking wordt ingegaan op de inhoud en het nut van de opdracht. Oftewel wat leren ze er van.

De **inhoudelijke** bespreking van de opdracht richt zich op de vragen van het opdrachten blad. De eerste twee vragen zijn vrij open. Leerlingen die zich inleven in de plantagehouder vinden het Missouri Compromis of de Voortvluchtige Slavenwet vaak het meest positief voor hun persoon. De verkiezing van Lincoln wordt als het meest negatieve moment gezien. Deze gebeurtenis wordt door het andere deel van de klas juist als het meest positieve moment voor de abolitionist ervaren. Dit vormt een mooi aanknopingspunt voor de derde en de vierde vraag waar veel aandacht aan wordt besteed in de nabespreking. In beide grafieken is 1863 een belangrijk keerpunt in het leven van de hoofdpersonen. De eerste jaren van de burgeroorlog blijkt dat de euforie of de angst voor de verkiezing van Lincoln niet overeenkomt met zijn daden. Pas in 1863 is de abolitionist tevreden over zijn president en de plantagehouder ziet dan pas dat zijn angst werkelijkheid wordt. Met de klas wordt deze ommekeer uitgebreid besproken.

Wat waren de redenen voor deze ommekeer?

Waarom juist op dat moment?

Waarom niet eerder?

Wat waren de gevolgen van het besluit van Lincoln?

Het is de eerste keer dat de klas deze werkvorm gebruikt, de leerlingen zijn erg enthousiast. Wegens tijdgebrek is de leerlingen gevraagd op de achterkant van hun blad te schrijven wat ze geleerd hebben. Veel leerlingen verwijzen naar de inhoudelijk kant met de opmerking: 'hoe de burgeroorlog in elkaar zat'. Een aantal leerlingen geeft ook aan geleerd te hebben hoe iemand dacht voor en tijdens de burgeroorlog. Een week na deze werkvorm wordt in de klas een kleine test gehouden. Leerlingen moeten zelf de vijf belangrijkste gebeurtenissen en de bijbehorende jaartallen bedenken en opschrijven. Daarna zet de docent de vijf begrippen en namen op het bord en vraagt hun alles op te schrijven wat ze er van weten. De eerste opdracht vonden de leerlingen erg moeilijk. Wat het meeste was blijven hangen waren het begin en het einde van de burgeroorlog. De tweede opdracht verliep veel beter. Begrippen als Liberator, Bleeding Kansas en Lincoln en het jaar 1863 wisten de meeste leerlingen redelijk tot goed te omschrijven. Bij de naam Dred Scott hadden de leerlingen meer moeite.

### Evaluatie

De klas vond de opdracht leuk. Het was te merken aan de energie die erin werd gestoken door de leerlingen. In alle groepjes werd een half uur lang inhoudelijk gediscussieerd over de ontwikkelingen voor en tijdens de Amerikaanse Burgeroorlog. De derde vraag liep een beetje mis omdat een aantal leerlingen de jaartallen die er bij horen totaal anders had geïnterpreteerd. De tekst bij deze jaartallen is daarom aangepast. Wat leerlingen vooral leuk vonden aan deze werkvorm was dat ze op een andere manier met jaartallen en gebeurtenissen omgingen.

In deze klas zaten de leerlingen qua niveau in homogene groepen. Dit had als voordeel dat iedereen op zijn eigen niveau kon discussiëren en praten. Ook wordt zo het gevaar voorkomen dat iedereen in het groepje overschrijft wat de slimste bedenkt. Een nadeel is dat bij sommige groepjes af en toe iets misgaat omdat ze door een beperktere beheersing van de taal de gebeurtenis niet goed interpreteren. In heterogene groepen wordt dit waarschijnlijk voorkomen. De gebeurtenissen die de meeste problemen opleverden zijn aangepast door de tekst te vereenvoudigen.

De tegenstelling plantagehouder-abolitionist is voor de leerlingen naar voren gekomen in de bespreking van de vragen. Bij een klas die meer ervaring heeft met deze werkvorm kan een andere aanpak gekozen worden. In groepen van vier werken twee leerlingen aan de abolitionist en twee aan de plantagehouder. Zij vergelijken onderling de resultaten. Klassikaal kunnen dan de opvallende resultaten besproken worden.

### Vervolg

Bij geschiedenis speelt het bestuderen van bronnen een belangrijke rol. Vaak is een bron geschreven vanuit een bepaald gezichtspunt. Het inleven in de schrijver is belangrijk bij het snappen van de bron. Deze oefening komt dus terug bij het bestuderen van bronnen in proefwerken.

### Achtergrondinformatie/Literatuur

Naast de gebruikelijke hand- en lesboeken voor de jaartallen en gebeurtenissen is vooral geput uit:

- Zinn, H. (2003). *A people's history of the United States, 1492-present*. New York: Harper & Collins.
- Berkin, C & Wood, I. (1983). *Land of Promise. A History of the United States*. Glenview (Ill): Scott, Foresman and company.

### Werkmateriaal

- |                               |  |
|-------------------------------|--|
| 1 Levenslijn - Instructieblad | VS Noord en Zuid 19e eeuw - John Freeze    |
| 2 Levenslijn - Instructieblad | VS Noord en Zuid 19e eeuw - Harry Hawk     |
| 3 Levenslijngrafiek           | VS Noord en Zuid 19e eeuw - Opdrachtenblad |

## Levenslijn - Instructieblad

### VS Noord en Zuid 19e eeuw - John Freeze

#### Wat gaan we doen?

We gaan een grafiek maken over het leven van John Freeze. John Freeze was een plantagehouder in het Zuiden van de Verenigde Staten.

#### Hoe ga je te werk?

- Hieronder staan jaartallen met bijbehorende gebeurtenissen. Lees ze eerst allemaal door.
- Vraag jezelf af hoe jouw hoofdpersoon op deze gebeurtenis gereageerd zou hebben. Heel erg blij is +5, neutraal is 0 en niet blij is -5, maar alles er tussenin is ook mogelijk. Zet een punt of een kruisje in de grafiek.
- Als je alle jaartallen hebt gehad verbind je de punten met elkaar, de levensgrafiek is klaar.
- Als de grafiek klaar is pak je een andere kleur pen of potlood. Zet bij het begin van de Amerikaanse Burgeroorlog een lijn van boven naar beneden in de grafiek.

- 1820** Missouri Compromis. De Noordelijke en Zuidelijke staten spreken een denkbeeldige grens af. Boven deze grens zullen de staten geen slavernij mogen hebben, onder deze grens is slavernij wel toegestaan.
- 1831** The Liberator, de eerste krant voor afschaffing van de slavernij.
- 1850** De 'Voortvluchtige Slaven Wet' wordt aangenomen in het Congres. Gevluchte slaven in het Noorden moeten terug naar hun eigenaar. In ruil hiervoor worden de nieuwe staten die deel gaan uitmaken van de VS (zoals bijv. Californië) slavenvrije staten.
- 1856** Bleeding Kansas. In de staat Kansas mogen de inwoners beslissen over de invoering van slavernij. Kansas ligt voor een deel ten noorden van de afgesproken grens uit het Missouri Compromis. De voorstanders van slavernij winnen de stemming.
- 1857** Hoogerechtshof verklaart dat de slaaf Dred Scott geen rechtszaak kan aanspannen om zijn vrijheid te krijgen, omdat hij geen persoon is maar bezit.
- 1857** Panic of 1857. Het gaat slecht met de economie in het Noorden, het Zuiden heeft hier geen last van. Fabrikanten in het Noorden klagen over bevoordeling van de economie in het Zuiden.
- 1860** Lincoln wordt gekozen tot de nieuwe president van de Verenigde Staten. Lincoln is een tegenstander van de slavernij.
- 1861** Maart. Het Congres verhoogt de invoerrechten op textielproducten. Vooral de kledingsindustrie uit Engeland wordt hierdoor getroffen. De industrie in Engeland maakt veel gebruik van katoen uit de Zuidelijke staten van de VS.
- 1861** Fort Sumter wordt aangevallen: begin Amerikaanse Burgeroorlog.
- 1861** Lincoln herroept een besluit van de federale generaal J.C. Fremont om alle slaven vrij te laten in de gebieden die deze heeft veroverd.
- 1861** Zomer: Congres verklaart dat de inzet van de burgeroorlog het herstel van de unie tussen Noord en Zuid is, en verklaart dat het zich niet wil mengen in interne aangelegenheden van de staten.
- 1862** Lincoln laat in een brief blijken dat het herstel van de unie met het Zuiden zijn belangrijkste doel is. Het herstel van de unie van Noord en Zuid moet ten koste van alles worden bereikt.
- 1863** Het Noorden heeft met zware verliezen te maken en veel soldaten lopen weg uit het leger. Lincoln belooft vrijheid voor slaven in staten die nog tegen het behoud van de Unie blijven vechten.
- 1864** Aantal negers dat dienst neemt in het leger van het Noorden groeit sterk.
- 1865** Dertiende amendement (=wijziging) op de grondwet van de VS. Slavernij wordt verboden in alle staten van de VS, de ex-slaven krijgen burgerrechten.

## Levenslijn - Instructieblad

### VS Noord en Zuid 19e eeuw - Harry Hawk

#### Wat gaan we doen?

We gaan een grafiek maken over het leven van Harry Hawk. Harry Hawk was een abolitionist die in het Noorden van de Verenigde Staten woonde.

#### Hoe ga je te werk?

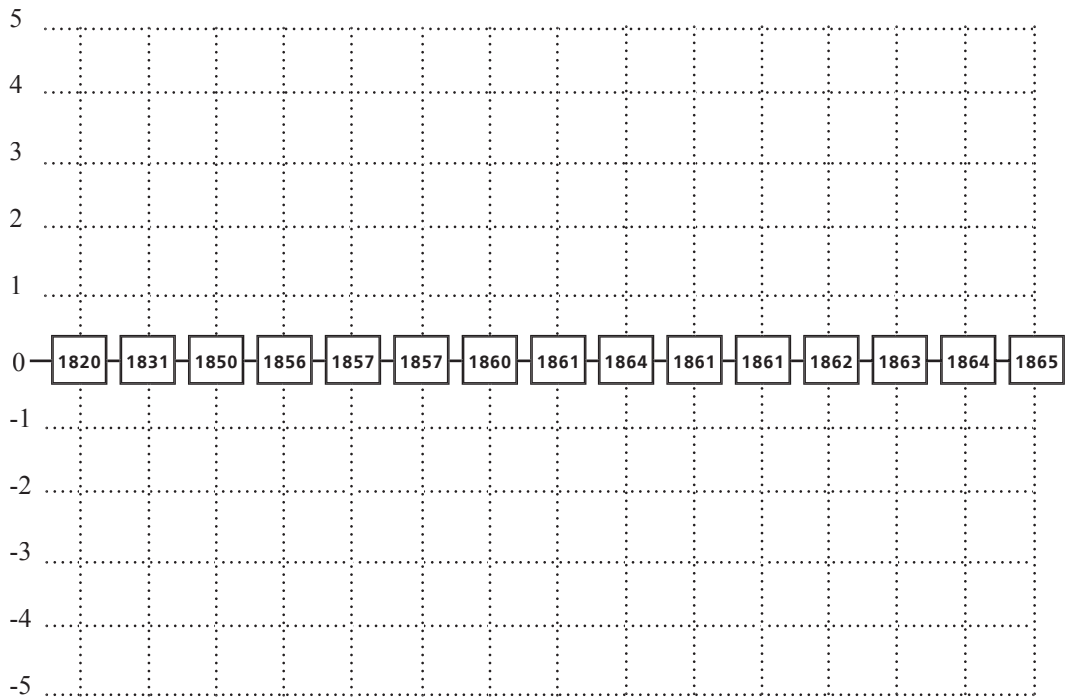
- Hieronder staan jaartallen met bijbehorende gebeurtenissen. Lees ze eerst allemaal door.
- Vraag jezelf af hoe jouw hoofdpersoon op deze gebeurtenis gereageerd zou hebben. Heel erg blij is +5, neutraal is 0 en niet blij is -5, maar alles er tussenin is ook mogelijk. Zet een punt of een kruisje in de grafiek.
- Als je alle jaartallen hebt gehad verbind je de punten met elkaar: de levensgrafiek is klaar.
- Als de grafiek klaar is pak je een andere kleur pen of potlood. Zet bij het begin van de Amerikaanse Burgeroorlog een lijn van boven naar beneden in de grafiek.

- 1820** Missouri Compromis. De Noordelijke en Zuidelijke staten spreken een denkbeeldige grens af. Boven deze grens zullen geen staten slavernij mogen hebben, onder deze grens is slavernij wel toegestaan.
- 1831** The Liberator, de eerste krant voor afschaffing van de slavernij.
- 1850** De 'Voortvluchtige Slaven Wet' wordt aangenomen in het Congres. Gevluchte slaven in het Noorden moeten terug naar hun eigenaar. In ruil hiervoor worden de nieuwe staten die deel uit gaan maken van de VS (zoals bijv. Californië) slavenvrije staten.
- 1856** Bleeding Kansas. In de staat Kansas mogen de inwoners beslissen over de invoering van slavernij. Kansas ligt voor een deel ten noorden van de afgesproken grens uit het Missouri Compromis. De voorstanders van slavernij winnen de stemming.
- 1857** Hooggerechtshof verklaart dat de slaaf Dred Scott geen rechtszaak kan aanspannen om zijn vrijheid te krijgen, omdat hij geen persoon is maar bezit.
- 1857** Panic of 1857. Het gaat slecht met de economie in het Noorden, het Zuiden heeft hier geen last van. Fabrikanten in het Noorden klagen over bevoordeling van de economie in het Zuiden.
- 1860** Lincoln wordt gekozen tot de nieuwe president van de Verenigde Staten. Lincoln is een tegenstander van de slavernij.
- 1861** Maart. Het Congres verhoogt de invoerrechten op textielproducten. Vooral de kledingindustrie uit Engeland wordt hierdoor getroffen. De industrie in Engeland maakt veel gebruik van katoen uit de Zuidelijke staten van de VS.
- 1861** Fort Sumter wordt aangevallen: begin Amerikaanse Burgeroorlog.
- 1861** Generaal Fremont, van het Noorden, besluit om alle slaven vrij te laten in de gebieden die hij heeft veroverd. President Lincoln zorgt dat dit besluit niet wordt uitgevoerd.
- 1861** Zomer: Congres verklaart dat het doel van de oorlog het herstel van de unie tussen Noord en Zuid is. Het Congres maakt duidelijk dat het zich niet wil bemoeien met interne aangelegenheden van de staten (zoals slavernij).
- 1862** Lincoln laat in een brief blijken dat het herstel van de unie met het Zuiden zijn belangrijkste doel is. Hij wil de slavernij in het Zuiden dus niet afschaffen.
- 1863** Het Noorden heeft met zware verliezen te maken en veel soldaten lopen weg uit het leger. Lincoln belooft vrijheid voor slaven in staten die nog tegen het behoud van de Unie blijven vechten.
- 1864** Aantal negers dat dienst neemt in het leger van het Noorden groeit sterk. Het Noorden wint in de oorlog steeds meer terrein.
- 1865** Dertiende amendement (=wijziging) op de grondwet van de VS. Slavernij wordt verboden in alle staten van de VS, de ex-slaven krijgen burgerrechten.

## Levenslijngrafiek

### VS Noord en Zuid 19e eeuw

#### Opdrachtenblad



#### Opdrachten bij de Levenslijn

1. Op welk moment vóór de Amerikaanse Burgeroorlog was jouw hoofdpersoon het meest blij? Leg je antwoord uit.

.....

.....

2. Op welk moment vóór de Amerikaanse Burgeroorlog was jouw hoofdpersoon het minst blij? Leg je antwoord uit.

.....

.....

3. Denk je dat jouw hoofdpersoon bij de verkiezingen in 1860 op Lincoln heeft gestemd? Komt deze keuze overeen met zijn beleving van de eerste twee jaren van de burgeroorlog? Leg je antwoord uit.

.....

.....

4. Welke gebeurtenis in de Amerikaanse Burgeroorlog zorgde voor een grote verandering in het leven van de hoofdpersoon? Geef een verklaring voor die verandering.

.....

.....

.....

## Industriële Revolutie in Tilburg - ontwikkeling klassentegenstellingen - tweetallen

Deze levenslijn laat leerlingen zich inleven in de verschillende klassen die ontstonden tijdens de Industriële Revolutie. Leerlingen zullen zien dat de ontwikkelingen van de Industriële Revolutie niet automatisch tot klassentegenstellingen leidden, maar dat ondernemers en arbeiders/thuiswevers soms dezelfde belangen hadden. Deze levenslijn is bedoeld om in te gaan op bijvoorbeeld de sociale kwestie of de discussie over welke rol de Industriële Revolutie heeft gehad voor de bestaanszekerheid van de onderste klassen.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Industriële Revolutie - Klassenstrijd
- Activiteit:** Leerlingen beoordelen gebeurtenissen op emotionele gronden en onderbouwen deze beoordeling met historische argumenten. De activiteit leent zich goed voor toepassing/verwerking van handboekteksten.
- Tijdsduur:** 1 lesuur
- Doelen:** Leerlingen kunnen zich inleven in personen uit het verleden.  
Leerlingen krijgen zicht op sociale kwesties en klassentegenstellingen tijdens de Industriële Revolutie.
- Beginsituatie:** Bovenbouw havo-vwo, met name als een link gelegd wordt met de theorie van Marx.  
Op eenvoudiger niveau is het mogelijk om de levenslijn in te zetten om leerlingen zich in te laten leven in de tegenstellingen tijdens de Industriële Revolutie.
- Voorbereiden:** Voor elke groepje van twee leerlingen één blad met de instructie en de gegevens en één blad met de levenslijn om in te vullen. Deze moeten vooraf gekopieerd worden.
- Instrueren:**
- **Wat:** Tweetallen, daarna in andere tweetallen.
  - **Hoe:** Elk tweetal beoordeelt elk gegeven en plaatst een punt in de grafiek. De keuze wordt met argumenten onderbouwd. Als de grafiek gemaakt is, worden nieuwe tweetallen gemaakt, waar men de grafieken met elkaar vergelijkt en de keuzes uitlegt.
  - **Waarom:** De levenslijn zorgt ervoor dat je voelt hoe het was om tijdens de Industriële Revolutie te leven. Daardoor kun je een beter oordeel vellen over de Industriële Revolutie.
- Uitvoeren:**
- Leerlingen gaan in tweetallen aan de slag.
  - Daarna bespreken leerlingen in andere tweetallen met elkaar de resultaten.
- Nabespreken:**
- **Wat:** Er wordt aandacht besteed aan hoe sociale klassen reageren op ingrijpende ontwikkelingen tijdens de Industriële Revolutie
  - **Waarom:** Door inleving in personen kun je de klassentegenstellingen duidelijk maken, waarbij je leert dat de problematiek vaak genuanceerd is.
- Vervolg:** Inleven is een belangrijke vaardigheid bij geschiedenis en komt bij elk onderwerp aan bod.  
Je leert dat interpretaties van gebeurtenissen afhankelijk zijn van argumenten en opvattingen.

### Doelen

Doel van de les is om leerlingen zicht te laten krijgen op hoe ontwikkelingen tijdens het mechanisatieproces van de Industriële Revolutie invloed op mensen hebben. Leerlingen krijgen zo zicht op sociale tegenstellingen en antwoord op de vraag waarom de Industriële Revolutie terecht een trage revolutie wordt genoemd.

- Leerlingen kunnen met historische argumenten aangeven waarom en hoe bepaalde sociale groepen of personen op gebeurtenissen hebben gereageerd.
- Leerlingen kunnen naar aanleiding van een zelfgemaakte grafiek conclusies trekken over sociale tegenstellingen en ontwikkelingen.

### Beginsituatie

Het onderwerp Industriële Revolutie komt op verschillende niveaus en in verschillende curricula terug. Deze levenslijn is vooral gericht op de tweede fase, omdat de dubbele grafiek die wordt uitgezet de levenslijn complexer maakt, maar daardoor wel mogelijkheden biedt om meer diepgang te krijgen. De levenslijn kan het best worden ingezet als de leerlingen al vertrouwd zijn met het onderwerp en bepaalde basiskennis over de Industriële Revolutie besproken is. De levenslijn dient dan om de overgang te maken naar de sociale dimensie van de Industriële Revolutie.

Mochten de leerlingen op de hoogte zijn van de Marxistische opvattingen dan kan in de nabespreking de link gelegd worden naar deze theorie, waarbij leerlingen zullen zien dat de klassentegenstellingen pas later sterker naar voren komen, maar dat vooral in de beginfase van het mechanisatieproces de klassentegenstelling nog niet zo groot waren en dat fabrikanten en wevers deels dezelfde belangen hadden.

### Tijdsduur

35-45 minuten. De instructie en het uitdelen van het materiaal duurt circa 10 minuten. Het invullen van de grafiek duurt circa 20 minuten. Het nabespreken en trekken van conclusies duurt circa 10 minuten.

### Voorbereiden

- Per twee leerlingen moet er een blad met de inleiding en de gebeurtenissen zijn en één met de tijdbalk.
- De leerlingen hebben twee kleuren potlood/pen nodig.

### Uitvoeren

- Deze opdracht kan het beste in tweetallen gedaan worden.
- De bedoeling van de opdracht wordt uitgelegd. Daarbij staan de volgende punten centraal:
  - er wordt op gewezen dat "het goede antwoord" niet bestaat, maar dat er meerdere antwoorden zijn.
  - de antwoorden en de argumenten ter ondersteuning moeten worden genoteerd.
  - iedereen moet na afloop in staat zijn om het eigen antwoord aan de anderen te kunnen presenteren en te bediscussiëren.
  - iedereen moet na afloop in staat zijn om de antwoorden van anderen te beoordelen en ter discussie te stellen
- Het blad met de jaarbalk wordt uitgereikt.
- Daarna wordt het blad met de hoofdvraag en de gebeurtenissen gegeven.
- Hier is gekozen voor twee vragen, zodat de tegengestelde belangen duidelijk worden;
  - *Hoe voelt een thuiswever zich tijdens de mechanisatie van de Tilburgse textielindustrie?*
  - *Hoe voelt de textielabrikant Diepen zich tijdens de mechanisatie van de Tilburgse textielindustrie?*
- Het is eventueel mogelijk om kort een eenvoudig voorbeeld te geven. Dat kan het beste door de eerste gebeurtenis klassikaal te doen en in te vullen. Let daarbij op dat het niet zozeer gaat om de waarde die wordt toegekend aan de emotie, als wel om de argumentatie om die waarde toe te kennen. Laat de leerlingen die argumentatie noteren.
- De tweetallen gaan aan het werk.
- Als de groepjes de grafiek hebben ingevuld, kan ervoor gekozen worden om nieuwe tweetallen te maken, waarbij de ene leerling aan de andere uitlegt waarom bepaalde keuzes gemaakt zijn.



### Nabespreking

In de nabespreking moet de nadruk liggen op de totale grafiek en minder op de keuzes die de leerlingen gemaakt hebben bij bepaalde punten. Het doel van de nabespreking is om leerlingen zicht te geven op de ontwikkeling en hoe die het denken en handelen van de verschillende sociale klassen heeft beïnvloed. Daarbij kunnen de volgende vragen gesteld worden:

- Kijk naar alle gebeurtenissen waar de twee grafieken (bijna) dezelfde reactie hebben. Geef een verklaring waarom bij die gebeurtenissen de thuiswevers en de fabrikanten ongeveer hetzelfde reageren.
- Vanaf welk moment zie je dat de twee grafieken uit elkaar gaan lopen?
- Kun je verklaren waarom dat vanaf dat moment gebeurt?
- Karl Marx en Friedrich Engels hebben in hun geschriften gewezen op de klassenstrijd die plaats vond in de industriële samenleving. Geef met argumenten aan of de grafiek het idee van een intensieve klassenstrijd bevestigt of ontkent.
- De opdracht gaat over Tilburg. Welke elementen uit de ontwikkelingen in Tilburg komen ook terug in andere regio's waar het mechanisatieproces invloedrijk is geweest (Twente, Lancashire, Ruhrgebied, etc.)

### Evaluatie

Het blijkt dat leerlingen door deze opdracht heel goed zicht krijgen op de verschillen tussen de sociale klassen en herkennen dat de laagste klassen en de fabrikanten soms dezelfde belangen hadden. Daarmee kunnen ze een genuanceerder oordeel vellen over de klassenstrijd.

Ook krijgen leerlingen zicht op de chronologie van het mechanisatieproces. Ze zien dat die mechanisatie niet een mooie lineaire ontwikkeling is, maar met horten en stoten is gegaan.

Leerlingen vinden het heel moeilijk om van de concrete gebeurtenissen los te komen en maken zich erg druk of de emotionele waarde nu vier of vijf moet zijn. Het is de taak van de docent om in de nabespreking door gerichte vragen de leerlingen te helpen om het geheel te zien.

### Vervolg

De opdracht leent er zich goed voor om de leerlingen een stelopdracht te laten schrijven, waarin inleving centraal staat.

De opdracht is ook een uitstekend uitgangspunt om in te gaan op de sociale verhoudingen tijdens de Industriële Revolutie en op de structuurbegrippen verandering en continuïteit. Dat kan gebeuren door leerlingen opdrachten te geven waarin ze moeten aangeven hoe dat het mechanisatieproces verlopen is, of hoe de verhoudingen tussen de sociale klassen in de loop van de negentiende eeuw zijn veranderd.

### Achtergrondinformatie/Literatuur

- HFJM v.d. Eerenbeemt, HJAM Schurink (red), *De opkomst van Tilburg als industriestad. Anderhalve eeuw economische en sociale ontwikkelingen*, Nijmegen 1959.
- HFJM v.d. Eerenbeemt (red), *Geschiedenis van Noord-Brabant*, Amsterdam 1996. Delen 1 en 2.
- C. Gorisse (red.), *Tilburg, stad met een levend verleden. De geschiedenis van Tilburg vanaf de steentijd tot en met de twintigste eeuw*, Tilburg 2001.
- PJM v. Gorp, *Wollen stoffen. De industriële revolutie in Nederland*, Tilburg 1985.
- PJM v. Gorp, *Tilburg, eens de wolstad van Nederland. Bloei en ondergang van de Tilburgse wollenstoffenindustrie*, Tilburg 1987.
- Nederlands Textielmuseum, Lesbrieft: *De opkomst van de textielindustrie in Nederland*, Tilburg 1990.
- T. Wagemakers, Over buitenwevers, kinderarbeid, lonen en hun woningen naar enquête 1887. In: *Actum Tilliburgis*. Driemaandelijks tijdschrift van de heemkundekring 'Tilborch' 12 (1981).

### Werkmateriaal

- 1 De mechanisatie van de Tilburgse textielindustrie
- 2 De mechanisatie van de Tilburgse textielindustrie

- Opricht-instructieblad.  
Levenslijnwerkblad

## De mechanisatie van de Tilburgse textielindustrie

### Opdracht

In de 19<sup>e</sup> eeuw is de textielindustrie van Tilburg langzaam gemechaniseerd. Dat had grote gevolgen voor zowel de thuiswevers als voor de textielabrikanten. In de grafiek moet je aangeven hoe een thuiswever en hoe een textielabrikant zich voelen tijdens die industrialisatie. De twee vragen luiden:

- *Hoe voelt een thuiswever zich tijdens de mechanisatie van de Tilburgse textielindustrie?*

Gebruik **rood** om dit aan te geven.

- *Hoe voelt textielabrikant Diepen zich tijdens de mechanisatie van de Tilburgse textielindustrie?*

Gebruik **blauw** om dit aan te geven.

Bestudeer de onderstaande gebeurtenissen. Lees ze eerst allemaal goed door. De genoemde data staan op de horizontale as. Zet vervolgens een punt (rood en blauw) bij het gevoel dat de betrokkene heeft gehad volgens jou. Zorg dat je telkens kunt uitleggen waarom je die keus gemaakt hebt. Schrijf dat ook op. Verbind ten slotte de punten met elkaar, zodat twee lijngrafiekken ontstaan.

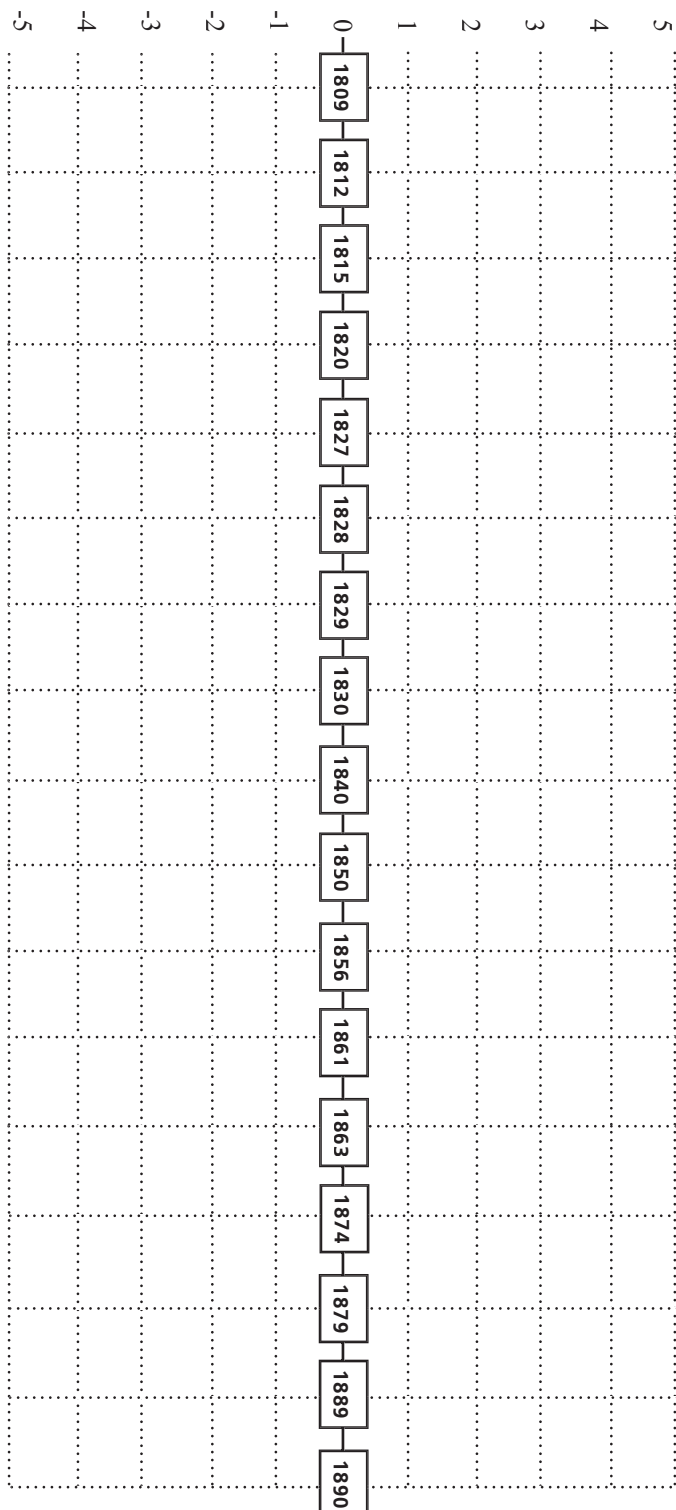
### Gebeurtenissen

- 1809** Koning Lodewijk-Napoleon verleent Tilburg het predikaat 'stad', omdat hij erg onder de indruk is van de industriële bedrijvigheid.
- 1812** Vanuit Frankrijk komen grote orders om het leger van Napoleon te kleden. De fabrieken zijn te klein om de opdrachten aan te kunnen en de fabrikanten maken intensief gebruik van thuiswevers.
- 1815** Napoleon wordt verslagen en de militaire orders vallen weg.
- 1820** Koning Willem I komt met protectionistische maatregelen om de jonge Nederlandse industrie te beschermen.
- 1827** Fabrikant Pieter van Dooren plaatst de eerste stoommachine in Tilburg. De machine wordt gebruikt voor het spinnen van de wol.
- 1828** De firma Diepen plaatst zijn eerste stoommachine.
- 1829** In totaal vindt 50% van de textielindustrie plaats in fabrieken en manufacturen. De arbeiders maken werkdagen van 12 uur. De lonen van de arbeiders zijn laag in vergelijking met andere ambachtsslieden.
- 1830** België scheidt zich af van Nederland, waardoor een groot afzetgebied wegvalt.
- 1840** Overleven kan alleen door de productie op te voeren en de kosten te drukken. Er worden massaal stoommachines in gebruik genomen. Vooral de kleine textielindustrie heeft het heel zwaar.
- 1850** De firma Diepen start met het maken van flanel, om de monopoliepositie van Engeland te ondermijnen. Dat wordt een groot succes.
- 1856** De firma Diepen neemt als eerste machinale weefstoelen in gebruik.
- 1861** Door de Amerikaanse burgeroorlog stijgt de vraag naar uniformen.
- 1863** Tilburg krijgt zijn eerste spoorlijn (naar Breda).
- 1874** Het Kinderwetje van Van Houten verandert de situatie in de fabrieken niet, want daar werken vooral kinderen ouder dan 12 jaar. Voor de thuiswevers wordt het moeilijker om de kinderen te laten werken, omdat ze naar school moeten.
- 1879** Van de 133 textielabrieken in Tilburg werken er slechts 54 met stoommachines. Voor de kleinere fabrieken was het goedkoper om met thuiswevers te werken.
- 1889** De arbeidswet legt de maximum werktijden per dag vast om excessen te voorkomen. Door de wet worden ook minder meisjes en vrouwen tewerkgesteld.
- 1890** De kleine fabrieken houden het niet meer vol en gaan failliet. Alleen de grote gemechaniseerde bedrijven blijven bestaan.

## De mechanisatie van de Tilburgse textielindustrie

**rood:** gevoelens van een thuiswever

**blauw:** gevoelens van de textielabrikant Diepen



## Hoofdstuk 4

### Levende Grafiek

#### Algemeen

Statistische gegevens, vaak in de vorm van grafieken of tabellen, maken steeds meer deel uit van het lesmateriaal in het geschiedenisonderwijs. Een grafiek is een visueel middel om leerlingen zicht te geven op ontwikkelingen. We zien in vele methoden grafieken waarin bijvoorbeeld de groei van de industrie in de 19e eeuw wordt gevisualiseerd. Leerlingen krijgen bij deze die grafieken en tijdbalken vragen te beantwoorden, waarbij de data uit de grafiek wordt geïnterpreteerd.

Veel leerlingen vinden deze opdrachten saai of moeilijk. En dat is niet verbazingwekkend: cijfers zeggen slechts in abstracte-indirecte vorm iets over de feitelijke gebeurtenissen en ontwikkelingen. En dat geldt zeker als de cijfers in een grafiekvorm worden gezet: nog een abstrahering erbij.

'Levende Grafiek' laat een grafiek tot leven komen in een dubbele betekenis: leerlingen moeten actief betekenis geven aan de in de grafiek getoonde cijfers. Actief in de zin dat zij samen in gesprek gaan over de cijfers. En betekenis geven in de zin van dat zij concrete historische gebeurtenissen in verbinding brengen met de 'dode' cijfers uit de grafiek.

#### Vormen van 'Levende Grafiek'

De leerlingen krijgen in 'Levende Grafiek' een lijngrafiek of een diagram voorgeschoteld. Deze grafiek beslaat in vrijwel alle gevallen een grotere periode, zodat bepaalde ontwikkelingen visueel worden neergezet. Bij deze grafiek krijgen ze vervolgens een aantal uitspraken of gebeurtenissen. De leerlingen moeten deze, met argumenten, op de juiste plaats in de grafiek plaatsen.

In het eerste voorbeeld doen leerlingen dit aan de hand van de winst- en verliesposten van de VOC. Elke gebeurtenis is zo geformuleerd dat, met wat denkwerk, deze slechts op één plaats in de grafiek geplaatst kan worden. Daarmee is het werken met de VOC-grafiek een goede manier om met de principes en procedure van 'Levende Grafiek' kennis te maken.

In de grafiek met de landbouwproductie van Rusland wordt meer van de leerlingen gevraagd. De plaats in de grafiek van de verschillende uitspraken/gebeurtenissen ligt niet meer zo voor de hand. Leerlingen worden uitgedaagd om hun argumentatie uit te diepen en te verbreden.

Dit is helemaal het geval in het derde voorbeeld van 'Levende Grafiek' met cijfers over de werkloosheid in Duitsland tussen 1921 en 1939. Nog meer dan in de tweede versie moeten leerlingen de argumenten gieten in een sluitende redenering.

In de drie versies ligt dus achtereenvolgens het accent op denken, argumenteren en redeneren.

#### Ervaringen

'Levende Grafiek' is, van alle gepresenteerde activiteiten in dit boek, de werkvorm waarin 'argumenteren en redeneren' het zwaartepunt vormt. De leerlingen ervaren dat ook zo. Opmerkingen in de trant van 'We hebben nog nooit zo zwaar moeten nadenken als in deze les' werden regelmatig gehoord na een 'Levende Grafiek'-les. Daarnaast is het zo dat niet alleen de meer intelligente leerlingen zich aangesproken voelden door de activiteit. Door het open karakter van de uitspraken konden ook de wat minder begaafde leerlingen in de klas volop meedoen in de discussies.

Het is wel zo dat de laatste groep leerlingen minder is staat is om naast het aandragen van argumenten in staat bleken te zijn om deze vervolgens te rangschikken en te gebruiken in een sluitende redenering.

## Didactische achtergronden

De verschillende leerlingactiviteiten rondom 'Levende Grafiek':

- laten leerlingen het verband ontdekken tussen een abstractie (de grafiek) en concrete gebeurtenissen en processen (de uitspraken/gebeurtenissen);
- leren leerlingen argumenteren en redeneren;
- leren leerlingen te identificeren, te classificeren, te ordenen, te relateren;
- doen een beroep op algemene vaardigheden van leerlingen: luisteren, begrijpend lezen, onderzoeken, argumenteren, inleven;
- brengen de voorkennis van leerlingen in kaart (argumentatie rondom het plaatsen van de uitspraken op de grafiek);
- maken gebruik van de verschillende leerstijlen van leerlingen (denker-doener);
- doen een beroep op de verschillende intelligenties van leerlingen (cijfers, taal, afbeelding, argumenteren, luisteren, lezen, schrijven).

## 'Actief historisch denken'

De leeractiviteiten rondom 'Levende Grafiek':

- laten leerlingen verbanden/samenhangen ontdekken;
- laten leerlingen de dimensie 'tijd' ervaren:
  - Voor een juist inzicht/beeld van een historische periode is zowel inleving als analyse van belang.
  - Ontwikkelingen en veranderingen doen zich voor op verschillende niveaus (persoonlijk en maatschappelijk) en in verschillende gedaantes (evolutie / revolutie / geleidelijk / schoksgewijs / (dis)continuïteit).
- laten leerlingen het nut van feitelijke kennis ervaren:
  - Het betrekken van meer en gevarieerdere kennis levert een ander beeld en een andere interpretatie op;
  - Leren leerlingen argumenteren en laten leerlingen ontdekken dat een met feiten gestaafde argumentatie belangrijker is dan 'zomaar' een goed antwoord
- laten leerlingen (historisch) onderzoeksvaardigheden toepassen;
  - Dat het startpunt van een onderzoek wordt bepaald door hun eigen kennis, opvattingen, ideeën (standplaatsgebondenheid van de leerlingen zelf);
  - Dat een onderzoek een inventariserende/beschrijvende, een analyserende/verklarende en een concluderende/reflecterende fase kent.

## VOC en de Gouden Eeuw - interpreteren van grafiek - individueel/tweetallen

Bij het bestuderen van de Republiek in de 17<sup>e</sup> eeuw zijn er enkele klassieke thema's:

- 17<sup>e</sup> eeuw: Gouden Eeuw.
- Gouden Eeuw: welvaart door de handel van de VOC.

Veelal worden deze onderwerpen in de les behandeld met behulp van wat algemene uitspraken als "De handel in specerijen bracht veel op waarbij de stapelmarkt in Amsterdam een belangrijke rol vervulde." Maar: hoeveel bracht die handel dan eigenlijk op en wat is de positie geweest van Amsterdam gedurende de gehele 17<sup>e</sup> eeuw? Deze 'Levende Grafiek' laat zien hoe politiek en in het bijzonder oorlogen verbonden zijn met de opbrengsten van de VOC-handel.

Deze 'Levende Grafiek' is geschikt om de principes van deze activiteit duidelijk te maken. Iedere gebeurtenis kan eigenlijk maar op één plaats in de grafiek geplaatst worden.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** VOC en de Gouden Eeuw.  
Deze activiteit is met name geschikt om eerder opgedane kennis (huiswerk) te toetsen en te verwerken.
- Activiteit:** Leerlingen plaatsen uitspraken/gebeurtenissen op de juiste plaats in een grafiek. Zij verantwoorden hun keuze met een redenering waarin het gebruik van historische kennis centraal staat.
- Tijdsduur:** 1 Lesuur.
- Doelen:**
- Leerlingen kunnen de relatie tussen politiek (in het bijzonder buitenlandse politiek en oorlogsvoering) en economie met behulp van de grafiek en de uitspraken benoemen.
  - Leerlingen weten dat het verval van de Gouden Eeuw en de VOC vanaf 1650 plaats vond en na 1690 een feit was.
  - Leerlingen kunnen bij het geven van argumenten de waarde van historische kennis benoemen.
- Beginsituatie:** Niveau: HAVO/VWO 2. Ook te gebruiken in de bovenbouw HAVO/VWO.
- Vorbereiden:** Voor iedere leerlingen moet het instructieblad worden gekopieerd.
- Instrueren:** De instructie staat uitgeschreven op het instructieblad.  
Klassikale behandeling van de eerste uitspraak voorkomt vragen, problemen en halfslachtige resultaten.
- **Wat:** VOC en de Gouden Eeuw.
  - **Hoe:** individueel opdrachten maken, daarna in duo's bespreken.
  - **Waarom:**
    - kennis over de betekenis van de VOC-handel voor de Republiek.
    - kennis over de Gouden Eeuw',
    - leren redeneren;
    - andere werkvorm.
- Uitvoeren:** Leerlingen doen de activiteit: eerst maken ze opdracht individueel. Daarna vergelijken ze hun resultaten met die van een klasgenoot, waarbij zij hun keuze moeten beargumenteren.
- Nabespreken:**
- **Wat:** wat heb je geleerd, op welke plaats hoort welke uitspraak?
  - **Hoe:** hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
  - **Waarom:** zo leer je meer en beter op een andere manier.
- Vervolg:** Een volgende 'Levende Grafiek' zal iets anders (moeilijker) zijn.  
Volgende les gaan we hiermee verder en dit wordt ook op de toets gevraagd.

## Doelen

- Leerlingen kunnen begrippen als VOC, Gouden Eeuw, stapelmarkt in eigen woorden omschrijven.
- Leerlingen weten dat het verval van de Gouden Eeuw en de VOC vanaf 1650 plaats vond en na 1690 een feit was.
- Leerlingen kunnen de gevolgen van oorlogen voor de VOC aangeven.
- Leerlingen kunnen winst- en verliescijfers interpreteren en deze een concrete inhoud geven.
- Leerlingen realiseren zich dat bij de interpretatie van afzonderlijke uitspraken het gebruik van meer samenhangende historische kennis de kwaliteit en de betrouwbaarheid van de interpretatie vergroot.
- Leerlingen kunnen argumenten met elkaar uitwisselen en deze samen beoordelen.

## Beginsituatie

In deze HAVO/VWO-2 klas was in algemene termen al de Gouden Eeuw en de VOC behandeld als uitvloeisel van de Nederlandse opstand. Belangrijk voor deze 'Levende Grafiek'-activiteit was dat een aantal jaartallen als het Twaalfjarig Bestand, het einde van de Tachtigjarige Oorlog en het rampjaar al de revue waren gepasseerd. De les werd gebruikt om deze algemene kennis eerder gedane kennis op te frissen en als een soort diagnostische test voor de toets. Alle begrippen en gebeurtenissen uit de grafiek waren dus al eerder aan bod gekomen.

## Tijdsduur

De activiteit duurde een lesuur van 50 minuten. Daarbij kwam wel alles aan bod: een inleidend onderwijsleergesprek over de inhoud (opfrissen voorkennis/huiswerk), de klassikale inoefening, de uitvoering zelf en een uitgebreide nabespreking.

De activiteit kan over twee lessen gespreid worden, omdat de leerlingen de opdracht individueel thuis kunnen maken.

## Vorbereiden

Voor elke leerling moet het instructieblad zijn gekopieerd.

Op het schoolbord staat het schema voor de les/activiteit:

### VOC en Gouden Eeuw

1. VOC-handel: winst of superwinst?
2. Denken en redeneren.
3. Individueel maken - Bespreking in duo's.
4. Klassikale bespreking
  - VOC en de Houden Eeuw;
  - Denken en redeneren.

## Instrueren

Met gebruik van het schema op het bord geeft de docent de instructie voor de activiteit.

### 1. Wat gaan we doen?

De docent vertelt dat de les een voorbereiding op de toets is: twee belangrijke worden in deze les behandeld: VOC en de Gouden Eeuw.

In deze les - en in de toets - is niet alleen van belang dat je weet wat beide zaken zijn, maar ook dat je de relatie tussen deze twee kunt aangeven.

### 2. Hoe gaan we het doen?

De docent deelt het instructieblad uit.

Het is verstandig om de instructie samen te lezen en klassikaal te bespreken.

Benadruk uit de instructie vooral:

*Bij elke periode van tien jaar hoort één gebeurtenis.*

Dit houdt in dat als je niet precies weet waar een bepaalde uitspraak hoort, je die kan overslaan en aan het eind bekijkt waar deze alsnog hoort.

Daarna wordt uitspraak 1 klassikaal met behulp van het bord geoefend. In de bespreking ervan kan gewezen worden dat de uitspraak bestaat uit verschillende gedeelten en dat deze in samenhang bekeken moeten worden.

De inoefening wordt besloten door de werkwijze te herhalen: eerst individueel maken, daarna met klasgenoot bespreken. De leerlingen moeten daarbij voorop hun argumentatie letten.

### 3. Waarom doen we dit?

Dit onderdeel is lastig om op dit moment in de les uit te voeren. Want leerlingen willen/moeten na uitleg van de werkwijze direct aan het werk. Het is wel goed om in de **wat** en **hoe**-instructie het volgende tussendoor te bespreken:

Laat leerlingen zoveel mogelijk onderstaande zaken zelf benoemen.

- Je krijgt zo meer kennis en begrip van de stof (begrippen en ontwikkelingen), wat handig is voor het proefwerk.
- Je leert meer en onthoudt zaken beter door met elkaar inhoudelijk te discussiëren en zelf te ontdekken wat je wel of niet weet.
- Met deze werkvorm doen we weer eens een keer iets heel anders.

### Uitvoeren

Na de instructie volgen de leerlingen de aanwijzingen op en maken de opdracht. De docent loopt rond en assisteert de leerlingen. Tijdens de begeleiding let de docent goed op welke opmerkingen en inzichten van de leerlingen hij kan gebruiken in de nabespreking.

### Nabespreken

Nabespreking met leerlingen heeft drie fases:

#### ■ **Wat** hebben we geleerd?

Bij deze fase van de nabespreking laat de docent vooral de leerlingen met elkaar in gesprek gaan over mogelijke goede antwoorden. Als leidraad voor de bespreking van de goed antwoorden gebruikt de docent het antwoordenmodel (zie werkmateriaal).

Al naar gelang de concentratie van de leerlingen, de mate van deelname door een groeiend of dalend aantal leerlingen stuurt de docent bij.

Aandachtspunten daarbij zijn:

- De invloed van de oorlog op de winst- en verliescijfers; uitspraken 1, 3, 6, 7, 8.
- De effecten van de oorlog met Spanje (gunstig voor de VOC en de oorlogen met Engeland (ongunstig voor de VOC); vergelijk bijvoorbeeld uitspraken 2 en 6 met 7.
- Voor de VOC stopt de 'Gouden Eeuw' al na 1650 (forse winstdaling) en zeker na 1690 (eerste verlies).

#### ■ **Hoe** hebben we het gedaan?

Richtvragen voor deze fase van de nabespreking kunnen zijn:

- Wat is nu belangrijk bij het plaatsen van een uitspraak in de grafiek?
- Waardoor veranderde je in de bespreking in duo's of in de klassikale bespreking je eerste keuze?
- Als we zo'n opdracht nog eens zouden doen, wat zou je dan anders aanpakken of zou je het weer zo doen?

#### ■ **Waarom** hebben we het gedaan?

In een onderwijsleergesprek vorm de leerlingen zoveel mogelijk zelf conclusies kunnen laten trekken over het **waarom** van deze oefening. Aandachtspunten daarbij kunnen zijn:

- Voorbereiding op het proefwerk (completer begrip, beklijft beter, in eigen woorden);
- Argumenteren en redeneren (je moet veel meer zaken, met name historische kennis in een antwoord betrekken als je in eerste instantie denkt);
- Variatie in de les.



## Vervolg

Als opstap naar de wat complexere 'Levende Grafieken' (zie de volgende twee voorbeelden in dit boek), kan de docent het volgende aan de orde stellen

"Neem uitspraak 3 voor je. Als daar nu niet had bij gestaan *Door de hoge specerijenprijs stijgt de winst een beetje*. Waar zou dan de uitspraak in de grafiek geplaatst moeten worden?

Richtlijnen voor antwoorden:

- *Dan moet je weten wanneer die oorlog met Engeland en Frankrijk was.* (historische kennis)

Als je niet weet wanneer die oorlog was, dan kun je volgende bedenken:

- *Dan moet je weten welke invloed een oorlog met Engeland en Frankrijk op de VOC heeft?* (redenering opzetten aan de hand van historische benaderingswijzen oorzaak-gevolg)

Daarbij moet je weer weten waar de oorlog werd uitgevochten (Indië, zeeroutes), wat het belang van de zee daarin is, enz. (historische kennis).

- *Als je ervan uitgaat dat de specerijenhandel te lijden had onder de oorlog, dan zou deze uitspraak kunnen komen bij elke decennium wat een daling t.o.v. het vorige laat zien:*

- 1651-1660;
- 1661-1670;
- 1691-1700;
- 1701-1710.

De docent kan aan de hand hiervan aangeven:

- hoe meer kennis je hebt hoe beter je antwoord kunt geven;
- in een volgende 'Levende Grafiek' staat bij de uitspraken minder informatie. Dat betekent dat je nog beter moet nadenken en zoveel mogelijk kennis nodig hebt. Kortom: maak en leer het huiswerk.

De docent vertelt dat de VOC en de 'Gouden Eeuw' terugkomen op het proefwerk.

## Evaluatie

De leerlingen zijn - vrijwel zonder uitzondering - goed en enthousiast aan het werk gegaan. Voor veel leerlingen was het lastig om de opdracht eerst individueel te maken. Al snel werd er overlegd met elkaar, maar dat kwam de inhoud van de les alleen maar te goede.

Een aantal leerling had problemen met de juiste jaartallen. De eerder behandelde stof was toch niet echt blijven hangen. Halverwege de activiteit gaf de docent de klas het advies om de tijdbalk en jaartallijst uit het lesboek te gebruiken. Teveel tijd ging verloren in zijn begeleiding door de jaartallenproblematiek op te lossen in plaat van de leerlingen bij te staan bij het redeneren en 'historisch denken'. Om leerlingen tijdens de activiteit meer aanknopingspunten te geven voor het plaatsen van de gebeurtenissen, kan voor of in het begin van de les (via een onderwijsleergesprek) de volgende jaartallen op het bord worden gezet:

1568-1648: Tachtigjarige Oorlog.

1609-1621: Twaalfjarig Bestand.

1672: Rampjaar, schrijf de jaartallen op het bord.

## Varianten

De opdracht kan meer een VWO/Gymnasium-opdracht worden door de laatste zin bij elke uitspraak te schrappen (zie ook hierboven bij *Vervolg*).

## Werkmateriaal

1 De winst en het verlies van de VOC tussen 1621-1710

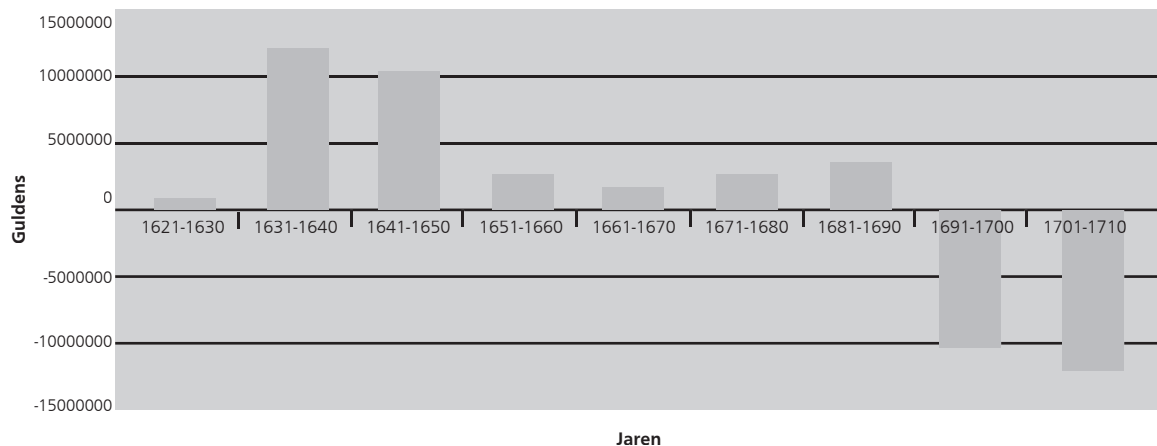
Leerlinginstructie

2 De winst en het verlies van de VOC tussen 1621-1710

Antwoordenmodel voor docent

## De winst en het verlies van de VOC tussen 1621-1710

### Leerlinginstructie



#### Wat is de bedoeling?

- Bekijk bovenstaande grafiek.
- Lees onderstaande gebeurtenissen.
- Zet de cijfers van de onderstaande gebeurtenissen op de juiste plaats in de grafiek. We werken steeds met periodes van tien jaar. Bij elke periode van tien jaar hoort één gebeurtenis. Beargumenteer waarom je een bepaald cijfer op een bepaalde plek in de grafiek plaatst. Mocht je er niet uitkomen, gebruik dan je boek of de aantekeningen.
- Maak de opdracht eerst alleen. Vergelijk daarna je antwoorden met je buurman of buurvrouw.
- Luister goed naar zijn of haar antwoorden en verander eventueel je antwoorden.
- Breng je antwoorden in als we met de hele klas dit bespreken. Zorg ervoor dat je voldoende argumenten hebt om een bepaalde uitspraak bij een bepaald jaar te zetten;
- Deze grafiek en enkele uitspraken komen terug op het proefwerk.

#### Gebeurtenissen

1. Oorlog in Azië (Ceylon en Malabar), oorlog met Engeland. Frankrijk en Engeland beschermen steeds meer hun handel met invoerrechten. Winst van de VOC zakt naar een dieptepunt.
2. Door eigen succes van de VOC en de komst van de concurrentie zakt de prijs van specerijen licht.  
Einde van de oorlog tussen de Republiek en Spanje.
3. Oorlogen met Engeland en Frankrijk.  
Door de hoge specerijprijs stijgt de winst een beetje.
4. De vraag naar specerijen stijgt sterk waardoor de prijs zeer hoog is. Door haar monopolie in deze handel gaat het zeer goed met de VOC.
5. Door toename van het aantal soldaten en ambtenaren in Azië nemen de kosten voor de VOC erg toe. Londen is de nieuwe stapelmarkt van Europa.
6. Acte van Navigatie: in Engeland mag alleen handel worden gedreven door Engelsen. Oorlog tussen Engeland en de Republiek. Grote winstdaling voor de VOC.
7. Einde van het twaalfjarig bestand: hervatting van de oorlog met Spanje, wat hoge kosten voor de vloot met zich meebrengt. Amsterdam wordt in Europa het middelpunt van de handel in specerijen.
8. Korte opbloei van de handel door vrede in Europa.
9. Kosten blijven voor de VOC blijven verder toenemen terwijl de opbrengst verder blijft afnemen. De Gouden Eeuw is voor de VOC en de Republiek is nu zeker voorbij.

## De winst en verlies van de VOC tussen 1621-1710

### Antwoordenmodel voor de docent

#### Literatuur:

Gaastra, F.S. (2002). *De geschiedenis van de VOC*. Zutphen: De Walburg Pers.

Dit is een antwoordenmodel voor de docent, niet voor de leerlingen.

Onderstaande beargumentering van mogelijke antwoorden geeft alleen aanwijzingen. Het hanteren van eigen normen, interpretaties en argumenten door leerlingen wordt aanbevolen.

- 
- 1. Oorlog in Azië (Ceylon en Malabar), oorlog met Engeland.  
Frankrijk en Engeland beschermen steeds meer hun handel met invoerrechten.  
Winst van de VOC zakt naar een dieptepunt.**

**Antwoord: 1661-1670.**

De VOC moest veel geld uitgeven voor de oorlogen met lokale vorsten in Azië. De Republiek betaalde hier namelijk niets aan mee. De oorlog met Engeland werd wel gewonnen, maar was wel een hinderpaal mbt de handel. De invoerrechten van de Engelsen en Fransen deden het meeste kwaad. De opbrengsten van de handel namen hierdoor af.

- 
- 2. Door eigen succes van de VOC en de komst van de concurrentie zakt de prijs van specerijen licht.  
Einde van de oorlog tussen de Republiek en Spanje.**

**Antwoord: 1641-1650.**

De VOC blijft in deze periode veel winst maken, maar de prijzen van de specerijen dalen iets door het toegenomen aanbod. De winst neemt daardoor iets af, maar is nog zeer hoog. Het einde van de oorlog met Spanje (1648) zorgt verder voor rust (gunstig voor handel) en een afname van de beveiligingskosten van de vloot.

- 
- 3. Oorlogen met Engeland en Frankrijk.  
Door de hoge specerijprijs stijgt de winst een beetje.**

**Antwoord: 1671-1680.**

1672 staat bekend als rampjaar voor de Republiek: oorlog met Engeland, Frankrijk, Keulen en Münster. Op zee is er oorlog met Engeland en op land valt Frankrijk ons land binnen. Hierdoor nemen de oorlogskosten voor de VOC toe en wordt de handel belemmerd. Hierdoor is wel de prijs van specerijen hoog en weet de VOC een kleine winst te boeken.

- 
- 4. De vraag naar specerijen stijgt sterk waardoor de prijs zeer hoog is. Door haar monopolie in deze handel gaat het zeer goed met de VOC.**

**Antwoord: 1631-1640.**

Door de hoge prijs van de specerijen en enkele zeer succesvolle jaren mbt terugkeer van de vloten weet de VOC in deze periode haar grootste winst te halen.

- 
- 5. Door toename van het aantal soldaten en ambtenaren in Azië nemen de kosten voor de VOC erg toe. Londen is de nieuwe stapelmarkt van Europa.**

**Antwoord: 1691-1700.**

De VOC verliest in deze periode haar dominante positie op de specerijenhandel. De Engelsen

nemen de topositie over en Londen wordt het nieuwe handelscentrum. De kosten voor de VOC worden zeer hoog omdat de positie in Azië verdedigd moet worden. Er wordt ook een eerste aanzet geven tot verdere veroveringen van grondgebied voor de eerste kolonisatie. Dit vraagt de inzet van veel mensen en kost dus veel geld.

---

**6. Acte van Navigatie: in Engeland mag alleen handel worden gedreven door Engelsen. Oorlog tussen Engeland en de Republiek. Grote winstdaling voor de VOC.**

**Antwoord: 1651-1660.**

In 1651 kondigt Engeland de Acte van Navigatie af. Deze zorgde ervoor dat er geen tussenhandel meer mogelijk was voor de Hollanders en de VOC. Mede als gevolg hiervan kwam er de Eerste Engelse Oorlog tussen de Republiek en Engeland. Dit leidde tot het afnemen van de winst van de VOC.

---

**7. Einde van het twaalfjarig bestand: hervatting van de oorlog met Spanje, wat hoge kosten voor de vloot met zich meebrengt. Amsterdam wordt in Europa het middelpunt van de handel in specerijen.**

**Antwoord: 1621-1630.**

In 1621 liep het 12-jarig bestand af, waardoor de VOC zijn bezittingen in Azië t.o.v. de Spanjaarden verder kon uitbreiden. Ook werd de handel vanuit Spanje weer naar het noorden geblokkeerd, waardoor de VOC meer winst kon maken. Door de hernieuwde blokkade wist Amsterdam zijn positie als middelpunt van de specerijen verder uit te breiden. Door de kosten voor de oorlog was deze winst echter klein. Pas vanaf 1619 ging de VOC een centrale boekhouding houden.

---

**8. Korte opbloei van de handel door vrede in Europa.**

**Antwoord: 1681-1690.**

Na een periode van oorlogen en onrust volgt een betrekkelijke periode van rust in Europa. Dit is goed voor de handel, maar de Engelsen hebben langzaam maar zeker de dominante positie in de handel overgenomen. De winst van de VOC is wel weer iets hoger dan in de voorgaande periodes.

---

**9. Kosten blijven voor de VOC blijven verder toenemen terwijl de opbrengst verder blijft afnemen. De Gouden Eeuw is voor de VOC en de Republiek is nu zeker voorbij.**

**Antwoord: 1701-1710.**

Door de hoge kosten voor de soldaten en het personeel in Azië zal de VOC jaar op jaar verlies blijven lijden. Uiteindelijk neemt de Republiek de VOC over in 1795.

---

## Rusland/USSR, 1909-1939 - interpreteren van productiecijfers - individueel/tweetallen

De economische en sociale veranderingen in Rusland tussen 1910 en 1940 zijn enorm. De gevolgen van Wereldoorlog I, van de 1917-Revolutie, van de burgeroorlog, van de NEP en van de vijfjarenplannen met de landbouwcollectivisatie vinden hun weerslag in bijvoorbeeld de landbouwproductie.

Achter kille en abstracte productiecijfers gaan politieke besluiten en menselijk handelen op verschillende niveaus schuil. Deze 'Levende Grafiek' laat dat de leerlingen ontdekken. Waar de leerlingen ook achter komen, is dat ze inhoudelijke kennis nodig hebben om productiecijfers goed te kunnen interpreteren. In eerste instantie blijken namelijk de cijfers voor meerdere interpretaties vatbaar, maar bij het gebruik van historische kennis blijkt een bepaalde interpretatie/argumentatie een betere uitkomst op te leveren.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Economische en sociale veranderingen in Rusland/USSR, 1909-1939.  
Deze activiteit is met name geschikt om eerder opgedane kennis (huiswerk) te toetsen en te verwerken.
- Activiteit:** Leerlingen plaatsen uitspraken/gebeurtenissen op de juiste plaats in een grafiek. Zij verantwoorden hun keuze met een redenering waarin het gebruik van historische kennis en historische vaardigheden centraal staat.
- Tijdsduur:** 1 Lesuur.
- Doelen:**
- Leerlingen begrijpen de economische en sociale veranderingen in Rusland.
  - Leerlingen kunnen bij het geven van argumenten de waarde van historische kennis en vaardigheden benoemen.
- Beginsituatie:** Niveau: VWO3. Ook te gebruiken in de bovenbouw HAVO/VWO.
- Vorbereiden:** Voor iedere leerlingen moet het instructieblad worden gekopieerd.
- Instrueren:** De instructie staat uitgeschreven op het instructieblad.  
Klassikale behandeling van de eerste uitspraak voorkomt vragen, problemen en halfslachtige resultaten.
- **Wat:** economische veranderingen in Rusland leren aan de hand van een grafiek.
  - **Hoe:** individueel opdrachten maken, daarna in duo's bespreken.
  - **Waarom:**
    - kennis en inzicht in sociale en economische veranderingen van de USSR.
    - leren redeneren;
    - andere werkvorm.
- Uitvoeren:** Leerlingen doen de activiteit: eerst maken ze opdracht individueel. Daarna vergelijken ze hun resultaten met die van een klasgenoot, waarbij zij hun keuze moeten beargumenteren.
- Nabespreken:**
- Wat: wat heb je geleerd, op welke plaats hoort welke uitspraak?
  - Hoe: hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
  - Waarom: zo leer je meer en beter op een andere manier.
- Vervolg:** Volgende les gaan we hiermee verder en dit wordt ook op de toets gevraagd.

### Doelen

- Leerlingen kunnen begrippen als collectivisatie, kolchozen, vijfjarenplannen, burgeroorlog in eigen woorden omschrijven.
- Leerlingen kunnen de economische en sociale gevolgen van de burgeroorlog, de NEP en de vijfjarenplannen (collectivisering) voor de landbouwproductie aangeven.
- Leerlingen kunnen productiecijfers interpreteren en deze een concrete inhoud geven.
- Leerlingen kunnen argumenten met elkaar uitwisselen, samen deze beoordelen om vervolgens te gebruiken in een redenering.

### Beginsituatie

De les werd in een VWO3 gegeven als één na laatste les voor het gemeenschappelijke proefwerk. De activiteit werd gebruikt om eerder gedane kennis op te frissen en als een soort diagnostische test voor de toets. Alle begrippen en gebeurtenissen uit de grafiek waren dus al eerder aan bod gekomen.

### Tijdsduur

De activiteit neemt, inclusief de nabespreking, een lesuur in beslag.

De activiteit kan over twee lessen gespreid worden, omdat de leerlingen de opdracht individueel thuis kunnen uitvoeren.

### Voorbereiden

Voor elke leerling moet het instructieblad zijn gekopieerd.

Op het schoolbord staat het schema voor de les/activiteit:

#### Veranderingen in Rusland

1. Landbouwproductiecijfers
2. Denken en redeneren
3. Individueel maken - Bespreking in duo's.
4. Klassikale bespreking
  - Veranderingen in Rusland;
  - Denken en argumenteren.

### Instrueren

Met gebruik van het schema op het bord geeft de docent de instructie voor de activiteit.

#### 1. Wat gaan we doen?

De docent vertelt dat de les een voorbereiding op de toets is: alle belangrijke economische en sociale veranderingen komen in deze les nog eens aan bod. Daarbij wordt als voorbeeld genomen hoe het met de landbouw in Rusland tussen 1910 en 1940 ging. In deze les - en in de toets - is niet alleen van belang dat je iets alleen maar uit het hoofd hebt geleerd, maar dat je ook bepaalde gebeurtenissen en ontwikkelingen kunt beargumenteren.

#### 2. Hoe gaan we het doen?

De docent deelt het instructieblad uit en laat de leerlingen dit zelfstandig bestuderen met een aantal controlevragen aan het eind.

Benadruk uit de instructie vooral:

*Beargumenteer waarom je een bepaald cijfer op een bepaalde plek in de grafiek plaatst.*

*Sommige cijfers kunnen bij meerdere jaartallen geplaatst worden. Andere cijfers juist niet.*

Als de klas voor de eerste keer met de activiteit 'Levende Grafiek' werkt, is het verstandig om de instructie samen te lezen en klassikaal te bespreken. Daarna wordt uitspraak 1 klassikaal met behulp van het bord geoefend. In de bespreking ervan kan nogmaals gewezen worden op de verschillende plaatsen waar uitspraak 1 in de grafiek kan staan, maar dat een bepaalde plaats in de grafiek beter past dan een andere positie (zie het antwoordenmodel in het werkmateriaal).

### 3. Waarom doen we dit?

Laat leerlingen zoveel mogelijk onderstaande zaken zelf benoemen.

- Je krijgt zo meer kennis en begrip van de stof (begrippen en ontwikkelingen), wat handig is voor het proefwerk.
- Je ziet zo de relatie tussen economische cijfers en het politieke en dagelijkse leven.
- Je leert meer en onthoudt zaken beter door met elkaar inhoudelijk te discussiëren en zelf te ontdekken wat je wel of niet weet.
- Met deze werkvorm doen we weer eens een keer iets heel anders.

### Uitvoeren

Na de instructie volgen de leerlingen de aanwijzingen op en maken de opdracht. De docent loopt rond en assisteert de leerlingen. Tijdens de begeleiding let de docent goed op welke opmerkingen en inzichten van de leerlingen hij kan gebruiken in de nabespreking.

### Nabespreken

Nabespreking met leerlingen heeft drie fases:

#### ■ Wat hebben we geleerd?

Bij deze fase van de nabespreking laat de docent vooral de leerlingen met elkaar in gesprek gaan over mogelijke goede antwoorden. Als leidraad voor de bespreking van de goede antwoorden gebruikt de docent het antwoordenmodel (zie werkmateriaal).

Al naar gelang de concentratie van de leerlingen, de mate van deelname door een groeiend of dalend aantal leerlingen stuurt de docent bij.

#### ■ Hoe hebben we het gedaan?

Richtvragen voor deze fase van de nabespreking kunnen zijn:

- Wat is nu belangrijk bij het plaatsen van een uitspraak in de grafiek?
- Waardoor veranderde je in de bespreking in duo's of in de klassikale bespreking je eerste keuze?
- Als we zo'n opdracht nog eens zouden doen, wat zou je dan anders aanpakken of zou je het weer zo doen?

#### ■ Waarom hebben we het gedaan?

In een onderwijsleergesprek vorm de leerlingen zoveel mogelijk zelf conclusies kunnen laten trekken over het **waarom** van deze oefening. Aandachtspunten daarbij kunnen zijn:

- Voorbereiding op het proefwerk (completer begrip, beklijft beter, in eigen woorden);
- Argumenteren; een argument gaat vergezeld van bewijsmateriaal: historische feiten.
- Variatie in de les.

### Vervolg

De docent geeft aan de onderdelen van de 'Levende Grafiek' terugkomen op het proefwerk. Daarnaast benadrukt hij dat bij andere hoofdstukken en zeker in de hogere klassen steeds meer naar de kwaliteit van het argumenteren en redeneren van leerlingen gevraagd zal worden.

### Evaluatie

De leerlingen waren verrast dat zij nu bij dezelfde stof ineens op een heel andere manier en op een heel ander niveau moesten werken: "We hebben het wel gehad, maar we moeten nu heel anders denken. Tot nu toe leerden we het gewoon, maar nu moesten we ook onderzoeken of het klopte en wanneer en waarom nu iets echt gebeurde."

De meeste leerlingen vonden de opdracht bepaald niet makkelijk, maar kwamen er in vrijwel alle gevallen goed uit. Het inzicht dat, afhankelijk van de kennis die je gebruikt, een bepaalde uitspraak op verschillende posities in de grafiek kon staan, was voor een aantal leerlingen - met name de faalangstige - toch lastig aanvaardbaar.

Het bleek desondanks van belang om het tempo wat hoog te houden in de hele les. Met name de wat intelligentere en sociaal-vaardige leerlingen konden zich bijna helemaal verliezen in het discussiëren over één enkele uitspraak.

De weinige leerlingen die (te) snel klaar waren, bleken zonder uitzondering de calculerende leerlingen te zijn. Deze werden eerst uitgenodigd om hun argumenten aan te vullen om vervolgens getraakteerd te worden op enkele aanvullende vragen (zie hieronder bij varianten).

### Varianten

Geef in de instructie aan dat leerlingen zoveel mogelijk zonder het lesboek werken. Het schoolboek kan gebruikt worden, maar dan moeten leerlingen dit gebruik in de argumentatie melden. Als een bepaald gedeelte van de stof uit de grafiek nog niet is behandeld kan via het bord aangegeven worden op welke bladzijde in het schoolboek zij informatie over een bepaalde uitspraak kunnen vinden.

In de inhoudelijke nabespreking kunnen de volgende verdiepvragen worden gesteld:

- Waar is sprake van monocausaliteit?

*Antwoord: 1936: daling door rampzalig weer.*

- Waar is sprake van multicausaliteit?

*Antwoord: 1929-1932; daling door*

- *rampzalig weer;*
  - *boeren vernietigen dieren;*
  - *de-koelakkisering;*
  - *vorming sovchozen en kolchozen;*
  - *boeren vernietigen dieren.*
- Had Stalin in 1928 beter moeten weten met de introductie van de vijfjarenplannen voor de landbouw  
*Antwoord: Ja, want na de collectivisering van 1917-1918 was er ook een sterke daling van de productie. Stalin geeft dat zelf ook toe (uitspraak 13).*

In klassen met intelligente leerlingen kan de docent in de nabespreking kan in de waarom-fase aan het eind vragen in hoeverre hun reacties nu ook beantwoorden aan 'historisch denken'? Met andere woorden: kunnen leerlingen de transfer maken om het geleerde aan de hand de 'Levende Grafiek' (redeneren en argumenteren) ook gebruiken in een andere redeneerinhoud (de nabespreking)?

### Achtergrondinformatie/literatuur

De grafiek is een Nederlandse bewerking van de diagram uit:

Davies, R.W., Harrison M. & S.G. Wheatcroft (eds.), *The economic transformation of the Soviet Union, 1913-1945*. Cambridge: University Press, 1994. p. 114.

De argumentatie voor de antwoorden is ook op dit boek gebaseerd. Zie het antwoordenmodel.

### Werkmateriaal

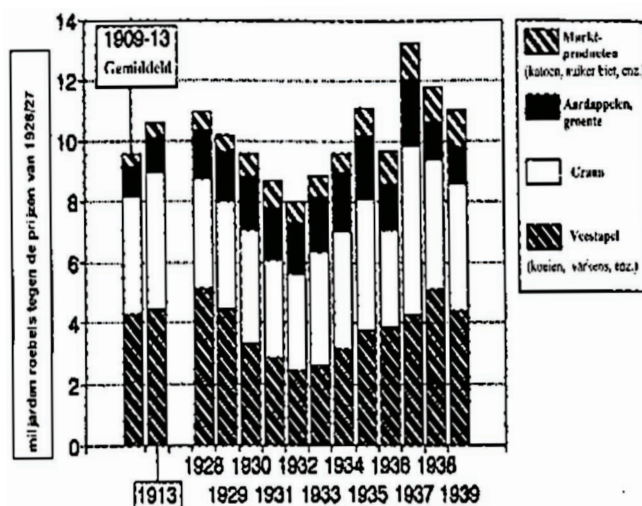
- 1 Landbouwproductie in Rusland/Sovjet-Unie, 1909-1913 tot 1939    Leerlinginstructie
- 2 Landbouwproductie in Rusland/Sovjet-Unie, 1909-1913 tot 1939    Antwoordenmodel voor de docent



## Leerlinginstructie

### Landbouwproductie in Rusland/Sovjet-Unie, 1909-1913 tot 1939

in miljarden roebels voor de prijzen van 1927/1927.



Uit: Davies, R.W., Harrison M. en S.G. Wheatcroft (eds.), *The economic transformation of the Soviet Union, 1913-1945*. Cambridge University Press, 1994. p. 114

#### Wat is de bedoeling?

- Bekijk bovenstaande grafiek.
- Lees onderstaande uitspraken.
- Zet de cijfers van de onderstaande uitspraken op de juiste plaats in de grafiek. Beargumenteer waarom je een bepaald cijfer op een bepaalde plek in de grafiek plaatst. Sommige cijfers kunnen bij meerdere jaartallen geplaatst worden. Andere cijfers juist niet.
- Maak de opdracht eerst alleen. Vergelijk daarna je antwoorden met je buurman of buurvrouw.
- Luister goed naar zijn of haar antwoorden en verander eventueel je antwoorden.
- Breng je antwoorden in als we met de hele klas dit bespreken. Zorg ervoor dat je voldoende argumenten hebt om een bepaalde uitspraak bij een bepaald jaar te zetten;
- Deze grafiek en enkele uitspraken komen terug op het proefwerk.

#### Uitspraken

1. Door de burgeroorlog wordt een groot deel van het platteland verwoest.
2. Boeren doden massaal hun dieren.
3. Het verzet tegen de collectivisering is neergeslagen.
4. De kolchozen en sovchozen vergroten hun productie aanzienlijk.
5. De boeren werken niet hard op de kolchozen en sovchozen.
6. De anti-koelakken campagne is in volle gang.
7. Het vijfjarenplan is een groot succes: de landbouwproductie is gestegen.
8. In dit jaar is er een grote hongersnood.
9. Het weer in de zomer en de winter was uitstekend voor de landbouw.
10. In dit jaar was het weer slecht voor de landbouw.
11. De geringe graanopbrengst leidde tot hongersnood en afname van de veestapel.
12. In dit jaar was het weer rampzalig voor de landbouw.
13. Het gaat niet goed met de landbouwproductie. We moeten de boeren wat meer vrijheid geven.

## Landbouwproductie in Rusland/Sovjet-Unie, 1909-1913 tot 1939

### Antwoordenmodel voor de docent

Landbouwproductie in Rusland/Sovjet-Unie, 1909-1913 tot 1939  
in miljarden roebels voor de prijzen van 1927/1927.

Davies, R.W., Harrison M. & S.G. Wheatcroft (eds.), *The economic transformation of the Soviet Union, 1913-1945*. Cambridge: University Press, 1994. p. 114.

Dit is een antwoordenmodel voor de docent, niet voor de leerlingen.

Onderstaande beargumentering van mogelijke antwoorden geeft alleen aanwijzingen. Hanteren van eigen normen, interpretaties en argumenten door leerlingen wordt aanbevolen.

---

#### 1. Door de burgeroorlog wordt een groot deel van het platteland verwoest.

De Burgeroorlog is van 1919-1922. De periode die gebukt gaat onder de burgeroorlog is 1920-1923.

Voor deze periode geeft de diagram geen gegevens; al deze jaren kunnen dus goed zijn.

Als leerlingen niet weten wanneer de burgeroorlog was, kunnen ze ook elke daling van de productie daaraan toeschrijven:

1914 t/m 1927 cijfers onbekend, dus er zou een daling kunnen zijn.

1929-1932; daling van de landbouwproductie.

1936; daling van de landbouwproductie.

De daling van de landbouwproductie in 1938 en 1939 is niet zo groot dat er een verband is met de 'verwoesting' van het platteland.,

*Antwoord in de literatuur: 1920. In: Davies, p. 110.*

---

#### 2. Boeren doden massaal hun dieren.

De enige daling van de veestapel is tussen 1928-1932. Dit antwoord kan dus onderbouwd worden.

De vraag kan wel gesteld worden of de daling van de veestapel daaraan geweten moet worden en niet aan een andere oorzaak.

*Antwoord in de literatuur: 1929-1931. In: Davies, p. 118.*

---

#### 3. Het verzet tegen de collectivisering is neergeslagen.

Dit is een interpretatieve uitspraak. Wat zijn namelijk de conclusies van het neerslaan van de collectivisering?

- De productie zal nu stijgen; er is geen verzet meer, iedereen kan aan het werk.
- De productie zal nu dalen; niemand wilde op de collectieve boerderijen werken.
- De productie hiervoor was laag, want iedereen was bezig met het verzet.

Daarbij zijn er twee golven van collectivisering/de-koelakkisering geweest: 1917-1918 en 1929-1931.

Zowel 1920, 1932 als 1933 (productiestijging) kunnen goed gerekend worden.

*Antwoord in de literatuur: 1920 en 1932. In: Davies, p. 110 en 118.*

---

#### 4. De kolchozen en sovchozen vergroten hun productie aanzienlijk.

Er zijn twee stijgingen van de productie: 1935 en 1937. Ook al weten de leerlingen niet wanneer de vorming van kolchozen begon (vanaf 1928) dan nog kunnen dit de enige goede antwoorden zijn.

*Antwoord in de literatuur: 1937. In: Davies, p. 129.*

---

#### 5. De boeren werken niet hard op de kolchozen en sovchozen.

De kolchozen/sovchozen worden vanaf 1928 gevormd. In de periode 1929-1932 daalt de

productie.

Als leerlingen niet weten wanneer de stichting van de kolchozen/sovchozen begon, kunnen ook de periode 1914-1927 en 1936 als antwoord gegeven kunnen worden.

*Antwoord in de literatuur: 1930-1933. In: Davies, p. 118.*

**6. De anti-koelakken campagne is in volle gang.**

Er zijn twee golven van collectivisering/de-koelakkisering geweest: 1917-1918 en 1929-1931.

Als leerlingen niet weten wanneer de anti-koelakken campagne was, dan kunnen zij op basis van de daling van de landbouwproductie deze traceren.

Alleen worden voor de periode 1917-1918 geen cijfers gegeven en is de daling in 1936 geen gevolg van de anti-koelakken campagne.

*Antwoord in de literatuur: 1917-1918 en 1929-1931. In: Davies, p. 110 en 118.*

**7. Het vijfjarenplan is een groot succes: de landbouwproductie is gestegen.**

Het eerste vijfjarenplan eindigde in 1933, de tweede in 1938. De diagram ondersteunt alleen het succes van het tweede vijfjarenplan. De grote stijging in 1937.

*Antwoord in de literatuur: rede van Stalin, zowel in 1933 als 1938.*

**8. In dit jaar is er een grote hongersnood.**

Hongersnood is het gevolg van een tekort aan voedsel. In de diagram zien we dat terug voor de periode 1929-1932, waarbij 1932 het laagste niveau heeft.

Er was ook een hongersnood in 1921/22, maar er zijn geen cijfers die dit ondersteunen.

*Antwoord in de literatuur: Hongersnood in de winter van 1921/1922 en in 1932/33.*

*In: Davies, resp. p. 111 en p. 117, 125-126.*

**9. Het weer in de zomer en de winter was uitstekend voor de landbouw.**

Met gunstig weer zal de productie gewoonlijk stijgen. Dat is het geval in de periodes: 1913, 1933-1935 en 1937.

*Antwoord in de literatuur: Gunstig weer tussen 1909-1913 en tussen 1937 en 1945. In: Davies, p. 126.*

**10. In dit jaar was het weer slecht voor de landbouw.**

Met slecht weer zal de productie gewoonlijk dalen.

Vergelijk ook met uitspraak 12, waar niet gesproken wordt van slecht weer, maar van rampzalig weer.

Bij deze uitspraak zijn we dus op zoek naar een daling; de periode 1929-1932 en 1936.

*Antwoord in de literatuur: Slecht weer in de jaren 1920-1924. In: Davies, p. 125-126.*

**11. De geringe graanopbrengst leidde tot hongersnood en afname van de veestapel.**

Daling van de graanopbrengst in combinatie met afname van veestapel 1931-1932.

In 1936 daalt de graanopbrengst wel, maar niet de veestapel.

*Antwoord in de literatuur: 1929-1933. In: Davies, p. 117.*

**12. In dit jaar was het weer rampzalig voor de landbouw.**

Het woord rampzalig suggereert een sterke daling. Die is er vooral in 1936. Ook de daling in de periode 1929-1931 zou toegeschreven kunnen worden aan 'rampzalig weer'.

Vergelijk ook met uitspraak 10, waar niet gesproken wordt van rampzalig weer, maar van slecht weer.

In 1929 daalt de productie ook, maar was het weer niet slecht; zie hieronder.

*Antwoord in de literatuur: Extreem slecht weer in de jaren 1930, 1931, 1932, 1936. In: Davies, p. 125-126.*

**13. Het gaat niet goed met de landbouwproductie. We moeten de boeren wat meer vrijheid geven.**

De jaren in de diagram die een verslechtering laat zien zijn 1929-1932 en 1936.

*Antwoord in de literatuur: Vanaf 1922 (de NEP) en in 1930 (Stalin's 'Duizelig van het succes'), In Davies, p. 111 en rede Stalin 1930.*

## Weimar Republiek / opkomst NSDAP - werkloosheidscijfers - individueel/tweetallen

De behandeling van het Interbellum in Duitsland kent zijn vaste economische onderdelen als de inflatieperiode, de wereldcrisis van 1929 en de NSDAP-economie. Daarnaast wordt de grote werkloosheid na 1929 als een belangrijke oorzaak gezien voor het succes van de NSDAP. Deze 'Levende Grafiek' laat leerlingen de ontwikkelingen in de werkloosheid in verband brengen met andere economische en politieke ontwikkelingen. Daarbij is het gebruik van historische kennis in hun argumentering van groot belang. Ook dat maakt de 'Levende Grafiek' levend: samenhangende historische kennis is onmisbaar voor een goede interpretatie van losse uitspraken/gebeurtenissen.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Duitse economie en politiek tussen 1920 en 1939.  
Deze activiteit is met name geschikt om eerder opgedane kennis (huiswerk) te toetsen en te verwerken.
- Activiteit:** Leerlingen plaatsen uitspraken/gebeurtenissen op de juiste plaats in een grafiek. Zij verantwoorden hun keuze met een redenering waarin het gebruik van historische kennis en historische vaardigheden centraal staat.
- Tijdsduur:** 1 Lesuur.
- Doelen:**
- Leerlingen begrijpen de economische en politieke veranderingen in Duitsland.
  - Leerlingen kunnen bij het geven van argumenten de waarde van historische kennis en vaardigheden benoemen.
- Beginsituatie:** Niveau: VWO3. Ook te gebruiken in de bovenbouw HAVO/VWO.
- Voorbereiden:** Voor iedere leerlingen moet het instructieblad worden gekopieerd.
- Instrueren:** De instructie staat uitgeschreven op het instructieblad.  
Klassikale behandeling van de eerste uitspraak voorkomt vragen, problemen en halfslachtige resultaten.
- **Wat:** economie en politiek in Duitsland aan de hand van een grafiek.
  - **Hoe:** individueel opdrachten maken, daarna in duo's bespreken.
  - **Waarom:**
    - kennis en inzicht in Duitsland tussen 1920 en 1939..
    - leren redeneren;
    - andere werkvorm.
- Uitvoeren:** Leerlingen doen de activiteit: eerst maken ze opdracht individueel. Daarna vergelijken ze hun resultaten met die van een klasgenoot, waarbij zij hun keuze moeten beargumenteren.
- Nabespreken:**
- **Wat:** wat heb je geleerd, op welke plaats hoort welke uitspraak?
  - **Hoe:** hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
  - **Waarom:** zo leer je meer en beter op een andere manier.
- Vervolg:** Volgende les gaan we hiermee verder en dit wordt ook op de toets gevraagd.

## Doelen

- Leerlingen kunnen begrippen als inflatie, wereldcrisis 1929 (beurskrach) en NSDAP in eigen woorden omschrijven.  
Leerlingen kunnen de gevolgen van de wereldcrisis 1929 voor de werkgelegenheid en de opkomst van de NSDAP aangeven.
- Leerlingen kunnen werkloosheidscijfers interpreteren en deze een concrete inhoud geven.
- Leerlingen realiseren zich dat bij de interpretatie van afzonderlijke uitspraken het gebruik van meer samenhangende historische kennis de kwaliteit en de betrouwbaarheid van de interpretatie vergroot.
- Leerlingen kunnen argumenten met elkaar uitwisselen, samen deze beoordelen om vervolgens te gebruiken in een redenering.

## Beginsituatie

De les werd in een VWO3 gegeven als één na laatste les voor het gemeenschappelijke proefwerk. De activiteit werd gebruikt om eerder gedane kennis op te frissen en als een soort diagnostische test voor de toets. Alle begrippen en gebeurtenissen uit de grafiek waren dus al eerder aan bod gekomen. De klas had zes weken voor deze al met de activiteit 'Levende Grafiek' gewerkt (zie voorbeeld 2 in dit boek: Rusland).

## Tijdsduur

De activiteit neemt, inclusief de nabespreking, een lesuur in beslag.

De activiteit kan over twee lessen gespreid worden, omdat de leerlingen de opdracht individueel thuis kunnen uitvoeren.

## Vorbereiden

Voor elke leerling moet het instructieblad zijn gekopieerd. De tafeltjes-opstelling moet zo zijn dat leerlingen gemakkelijk in tweetallen kunnen werken.

Op het schoolbord staat het schema voor de les/activiteit:

### Duitsland 1920-1939

1. Weimar-Republiek en Derde Rijk: werkloosheid
2. Denken en redeneren
3. Individueel maken - Bespreking in duo's.
4. Klassikale bespreking
  - Veranderingen in werkgelegenheid;
  - Denken en redeneren.

## Instrueren

Met gebruik van het schema op het bord geeft de docent de instructie voor de activiteit.

### 1. Wat gaan we doen?

De docent vraagt of de leerlingen de vorige 'Levende Grafiek' nog kunnen herinneren. Hij inventariseert wat de leerlingen daarvan vonden en nog weten.

Hij vertelt dat deze les ook weer een 'Levende Grafiek' op het programma staat als voorbereiding op de toets. Centraal staat de veranderingen in de werkloosheid om vandaar uit te kijken naar de economische en politieke ontwikkelingen.

### 2. Hoe gaan we het doen?

De docent deelt het instructieblad uit en laat de leerlingen dit zelfstandig bestuderen met een aantal controlevragen en verwijzingen naar de vorige 'Levende Grafiek'. Hij laat leerlingen het belang verwoorden van het volgende uit de instructie:

*Beargumenteer waarom je een bepaald cijfer op een bepaalde plek in de grafiek plaatst.*

*Sommige cijfers kunnen bij meerdere jaartallen geplaatst worden. Andere cijfers juist niet.*

### 3. Waarom doen we dit?

Laat leerlingen zoveel mogelijk onderstaande zaken zelf benoemen.

- Je krijgt zo meer kennis en begrip van de stof (begrippen en ontwikkelingen), wat handig is voor het proefwerk.
- Je ziet zo de plaats van de werkloosheid in de economie en de politiek.
- Je leert hoe je een (historische) redenering moet opzetten.
- Je leert meer en onthoudt zaken beter door met elkaar inhoudelijk te discussiëren en zelf te ontdekken wat je wel of niet weet.

### Uitvoeren

Na de instructie volgen de leerlingen de aanwijzingen op en maken de opdracht. De docent loopt rond en assisteert de leerlingen. Tijdens de begeleiding let de docent goed op welke opmerkingen en inzichten van de leerlingen hij kan gebruiken in de nabespreking.

### Nabespreken

Nabespreking met leerlingen heeft drie fases:

#### ■ **Wat** hebben we geleerd?

Bij deze fase van de nabespreking laat de docent vooral de leerlingen met elkaar in gesprek gaan over mogelijke goede antwoorden. Als leidraad voor de bespreking van de goede antwoorden gebruikt de docent het antwoordenmodel (zie werkmateriaal).

Al naar gelang de concentratie van de leerlingen, de mate van deelname door een groeiend of dalend aantal leerlingen stuurt de docent bij.

#### ■ **Hoe** hebben we het gedaan?

Richtvragen voor deze fase van de nabespreking kunnen zijn:

- Wat is nu belangrijk bij het plaatsen van een uitspraak in de grafiek?
- Waardoor veranderde je in de bespreking in duo's of in de klassikale bespreking je eerste keuze?
- Als we zo'n opdracht nog eens zouden doen, wat zou je dan anders aanpakken of zou je het weer zo doen?

#### ■ **Waarom** hebben we het gedaan?

In een onderwijsleergesprek vorm de leerlingen zoveel mogelijk zelf conclusies kunnen trekken over het **waarom** van deze oefening. Aandachtspunten daarbij kunnen zijn:

- Voorbereiding op het proefwerk (completer begrip, beklijft beter, in eigen woorden);
- Argumenteren en redeneren. Je moet niet alleen een argumenten vergezeld laten gaan van bewijsmateriaal daarvoor (historische kennis), maar deze ook in een samenhangend verhaal (redenering) presenteren. In een samenhangende redenering komen historische feiten, historische begrippen en een veelvoud van invalshoek (politiek, economie, sociale omstandigheden, enz.) in een logisch verband (oorzaak-gevolg, chronologie) samen.
- Variatie in de les.

### Vervolg

De docent geeft aan de onderdelen van de 'Levende Grafiek' terugkomen op het proefwerk. Daarnaast benadrukt hij dat bij andere hoofdstukken en zeker in de hogere klassen steeds meer naar de kwaliteit van het argumenteren en redeneren van leerlingen gevraagd zal worden.

### Evaluatie

Onlangs dat de leerlingen redelijk snel voor de tweede keer met 'Levende Grafiek' moesten werken, was de animo er niet minder om. Ze vonden deze 'Levende Grafiek' over Duitsland lastiger dan de vorige over Rusland (zie voorbeeld 2). Met name de uitspraken 3, 4 en 5 leverden veel discussie op. Daarbij wilden enkele leerlingen gewoon gelijk krijgen, in plaats van dat zij op een rationele wijze de argumenten voor-en-tegen konden afwegen. Zij bleven zoeken naar wegen om hun standpunt geaccepteerd te krijgen.

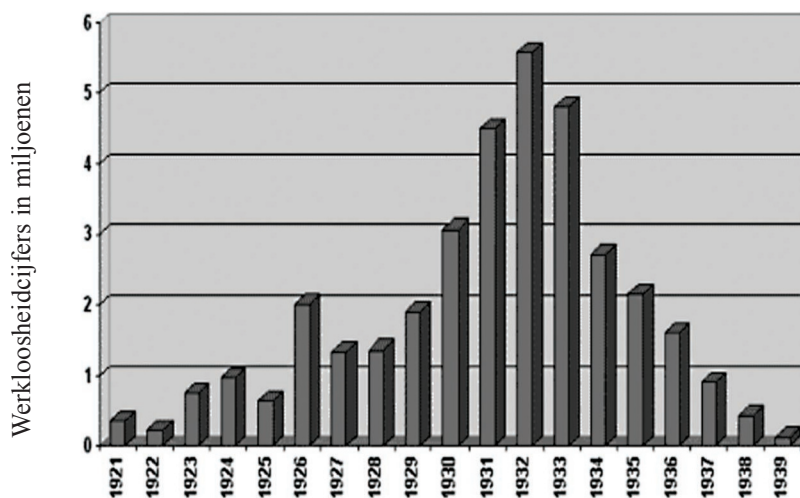
### Werkmateriaal

- |   |                    |
|---|--------------------|
| 1 De werkloosheid in Duitsland, 1921-1939 | Leerlinginstructie |
| 2 De werkloosheid in Duitsland, 1921-1939 | Antwoordenmodel    |

## De werkloosheid in Duitsland, 1921-1939

### Leerlinginstructie

De werkloosheid in Duitsland 1921-1939.



Bron: Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich, 1939-1940.

#### Wat is de bedoeling?

- Bekijk bovenstaande grafiek.
- Lees onderstaande uitspraken.
- Zet de cijfers van de onderstaande uitspraken op de juiste plaats in de grafiek. Beargumenteer waarom je een bepaald cijfer op een bepaalde plek in de grafiek plaatst. Sommige cijfers kunnen bij meerdere jaartallen geplaatst worden. Andere cijfers juist niet.
- Maak de opdracht eerst alleen. Vergelijk daarna je antwoorden met je buurman of buurvrouw.
- Luister goed naar zijn of haar antwoorden en verander eventueel je antwoorden.
- Breng je antwoorden in als we met de hele klas dit bespreken. Zorg ervoor dat je voldoende argumenten hebt om een bepaalde uitspraak bij een bepaald jaar te zetten;
- Deze grafiek en enkele uitspraken komen terug op het proefwerk.

#### Uitspraken

1. Ten gevolge van de beurskrach neemt de Duitse export met tweederde af.
2. De aanleg van de "Autobahnen" is onderdeel van een grootschalig werkverschaffingsprogramma.
3. Britse producten zijn aanzienlijk goedkoper dan Duitse.
4. Er is meer vraag dan aanbod op de arbeidsmarkt.
5. De productie in de Duitse industrie wordt verder gemechaniseerd en geperfectioneerd.
6. Het succes van de NSDAP is nauw verbonden met de groei van de werkloosheid.
7. Elke werknemer is verplicht te werken op de plaats die de overheid hem aanwijst.
8. De Duitse productie stijgt voor het eerst weer boven het peil van 1913.
9. Door de superinflatie in het najaar worden de lonen dagelijks uitbetaald.
10. De tijd van "Das deutsche Wirtschaftswunder".
11. De regering besteedt nu 15 miljard aan bewapening; dat is een kwart van alle staatsuitgaven.
12. Een werkverschaffingsprogramma van de regering heeft nauwelijks resultaat.

## De werkloosheid in Duitsland, 1921-1939

### Antwoordenmodel

#### De werkloosheid in Duitsland, 1921-1939.

Literatuur:

Capelle, H. van (1978). *De nazi-economie. Economie en buitenlandse handel in nationaal-socialistisch Duitsland*. Assen: Van Gorcum.

Dit is een antwoordenmodel voor de docent, niet voor de leerlingen.

Onderstaande beargumentering van mogelijke antwoorden geeft alleen aanwijzingen. Het hanteren van eigen normen, interpretaties en argumenten wordt aanbevolen.

---

#### 1. Ten gevolge van de beurskrach neemt de Duitse export met tweederde af.

De beurskrach van 24 oktober 1929 leidde een economische werelddepressie in. Het aantal werklozen stijgt in 1929, maar er komt niet veel bij in 1930. In 1931 stijgt het aantal zeer sterk en komt in 1932 tot een hoogtepunt.

Vermoedelijk zijn de gevolgen van de beurskrach pas in 1931 ten volle merkbaar. De stijging van 1929 is wellicht door andere factoren te verklaren dan door de beurskrach die pas laat in het jaar plaatsvond.

Als de leerlingen weten dat de beurskrach in 1929 was zijn de jaren 1929-1933 goed.

*Antwoord in de literatuur:*

1929-1933. In deze periode neemt de uitvoer af van 13,5 tot 4,9 miljard mark. Zonder voldoende export kon de Duitse industrie haar fabrieken niet draaiende houden met als gevolg een drastische daling in de industriële productie en een stijging van het aantal werklozen. (Capelle, p. 13)

---

#### 2. De aanleg van de "Autobahnen" is onderdeel van een grootschalig werkverschaffingsprogramma.

De bouw van de autobanen was een beroemd project van de nazi's in hun succesvolle poging de werkloosheid terug te dringen; alle jaren vanaf 1933 zijn goed.

*Antwoord in de literatuur:*

1933-1934. De autobanen waren onderdeel van het "Reinhardt Plan" uit juni 1933, dat aan 700.000 tot 800.000 mensen werk moest verschaffen. Met de aanleg van de autobanen werd effectief pas een jaar later begonnen. (Capelle, p. 126)

---

#### 3. Britse producten zijn aanzienlijk goedkoper dan Duitse.

In dit geval zal de Duitse export afnemen, de productie dalen en de werkloosheid stijgen. De jaren 1925, 1926, 1929, 1931 en 1932 kunnen hierop van toepassing zijn.

*Antwoord in de literatuur:*

1931. Nadat Groot-Brittannië in het najaar van 1931 als maatregel tegen de crisis de gouden standaard heeft losgelaten en tot devaluatie van het Pond Sterling is overgegaan, worden de Britse producten goedkoper; de Duitse export daalt en de import stijgt hierdoor. (Capelle, p.16)

---

#### 4. Er is meer vraag dan aanbod op de arbeidsmarkt.

Meer vraag dan aanbod kan normaal gesproken alleen voorkomen bij zeer lage werkloosheid. De jaren 1921-1924, 1927, 1936, 1937, 1938, 1939 zijn goed.

*Antwoord in de literatuur:*

1936. (Capelle, p. 115)

---

#### 5. De productie in de Duitse industrie wordt verder gemechaniseerd en geperfectioneerd.

Een vergaande mechanisatie en systematisering van het productieproces betekent een groeiend



overschot aan arbeid. Op de jaren 1925 en 1926, 1929, 1931, 1932 kan dit van toepassing zijn. De jaren vanaf 1929 en zeker vanaf 1931 zijn eerder onwaarschijnlijk door de werelddepressie. In een aantal gevallen leidt mechanisering niet tot arbeidsoverschot. Leerlingen die deze redenering volgen, komen uit op andere jaren of beargumenteren dat alle jaren kunnen.

*Antwoord in de literatuur:*

***1925-1926. Door de Amerikaanse investeringen die mogelijk waren door het Dawes-plan (1924) waren de Duitse ondernemers in staat hun productietechnieken naar het Amerikaanse model van het "scientific management" te perfectioneren en systematiseren.***

***De productie stijgt zeer snel tot 22% boven het vooroorlogse niveau. (Capelle, p. 12)***

## 6. Het succes van de NSDAP is nauw verbonden met de groei van de werkloosheid.

		19-1-1919	6-6-1920	4-5-1924	7-12-1924	20-5-1928	14-9-1930	31-7-1932	6-11-1932	5-3-1933
Communisten	KPD	Boycot	4	62	45	54	77	89	100	81
Onafh. Socialisten	USPD	22	84	Fusie met SPD						
Socialisten Sociaal-democraten	SPD	163	102	100	131	153	143	133	121	120
Duits-Democraten Links-liberaal	DDP na 1930: DStP	75	39	28	32	25	20	4	2	5
Katholiek Centrum	Zentrum en BVP	91	85	81	88	88	87	97	90	92
Duitse Volkspartij Rechts-liberaal	DVP	19	65	45	51	45	30	7	11	2
Nationalen Conservatieven	DNVP	44	71	95	103	73	41	37	52	52
Nationaal-Socialisten	NSDAP			32	14	12	107	230	196	288
Overige		7	9	25	19	49	72	11	12	7
<b>Totaal</b>		<b>421</b>	<b>459</b>	<b>468</b>	<b>483</b>	<b>491</b>	<b>577</b>	<b>608</b>	<b>584</b>	<b>647</b>

De NSDAP had haar sterkste groei bij de Rijksdagverkiezingen tussen 1928-1930-1932.

De werkloosheid groeit in die jaren ook het sterkst (economische wereldcrisis vanaf oktober 1929).

De grafiek geeft niet aan hoe de werkloosheid groeide tussen 1920 en 1924. De relatieve groei van de NSDAP in die periode is daarmee moeilijker vanuit die factor te verklaren (wel aannemelijk te maken).

*Antwoord in de literatuur:*

***Vanaf 1929. 'Het succes van die partij was dan ook het spiegelbeeld van de heersende economische situatie. (...) Hierbij kunnen wij vermelden dat het succes van de N.S.D.A.P. nauw verbonden was met de groei van de werkloosheid, een van de voornaamste gevolgen van de heersende economische wereldcrisis.' (Capelle, p. 85-86)***

## 7. Elke werknemer is verplicht te werken op de plaats die de overheid hem aanwijst.

De aard van deze maatregel doet vermoeden dat hij in de nazi-tijd, dus na 1933, is genomen en waarschijnlijk juist voor het uitbreken van de Tweede Wereldoorlog. Door de grote administratieve consequenties zal de maatregel bovendien alleen bij lage werkloosheidscijfers genomen zijn.

Ieder jaartal vanaf 1937 is goed.

*Antwoord in de literatuur:*

**1939.** *De 'arbeidsconscriptie' werd op 22 juni 1939 ingevoerd. (Capelle, p. 119)*

**8. De Duitse productie stijgt voor het eerst weer boven het peil van 1913.**

Al zeggen productiecijfers niet altijd iets over werkloosheid, er kan vanuit gegaan worden dat de jaren 1924, 1927 en 1936-1939 in aanmerking komen.

*Antwoord in de literatuur:*

**1927.** *Door het succesvolle "scientific management" van het productieproces sinds 1924 nam ook de export toe en zo uiteindelijk ook de werkgelegenheid. (Capelle, p. 12)*

**9. Door de superinflatie in het najaar had het dagelijks uitbetalen van de lonen geen zin meer.**

Deze uitspraak zegt niets over de werkloosheid. Afhankelijk hoe leerlingen de oorzaken en gevolgen van 'superinflatie' benoemen, kan een jaar uitgekozen worden.

In het najaar van 1923 vindt de superinflatie plaats. Het land is economisch ontreddeerd, maar de inflatie leidt niet tot hoge werkloosheid.

	1914	1922	zomer 1923	november 1923
1 ei	8 Pfennig	25 Pfennig	5.000 Mark	80 miljard Mark
1 pond vlees	90 Pfennig	200 Pfennig	90.000 Mark	3,2 biljoen Mark
1 pond boter	140 Pfennig	300 Pfennig	150.000 Mark	6 biljoen Mark
1 glas bier	13 Pfennig	17 Pfennig	3.000 Mark	150 miljard Mark

*Antwoord in de literatuur:*

**1923.** *In het najaar van 1923, tijdens het hoogtepunt van de superinflatie, was het zelfs de gewoonte dat de winkels tegen het middaguur sloten, om tegen de namiddag weer open te gaan met "bijgewerkte" prijzen. (Capelle, pp. 7-8)*

**10. De tijd van "Das deutsche Wirtschaftswunder".**

In vergelijking met 1933 is de werkloosheid in 1934 met ongeveer 40% gedaald, en in 1935 is het aantal werklozen nog maar eenderde van het aantal in 1933.

De jaren 1926, 1934 en 1935 zijn goed; de laatste twee jaren te prefereren omdat het om een "wonder", dus een dramatische verbetering, gaat.

*Antwoord in de literatuur:*

**1934-1935.** *In 1936 verscheen het boek "Das deutsche Wirtschaftswunder" van H.E. Priester over het opzienbarend economisch herstel onder de nazi's. (Capelle, p. 115)*

**11. De regering besteedt nu 15 miljard aan bewapening; dat is een kwart van alle staatsuitgaven.**

Omdat grootscheepse investeringen in bewapening niet waren toegestaan volgens het Verdrag van Versailles, moet dit in de nazi-tijd geweest zijn, en vermoedelijk direct voor de oorlog. Een uitbreiding van de wapenproductie zal de werkloosheid verder doen dalen.

De jaren 1937, 1938 en 1939 zijn goede antwoorden.

*Antwoord in de literatuur:*

**1938.** *De economische politiek wordt door de nazi's aangewend om de particuliere consumptie terug te dringen, opdat zoveel mogelijk productiefactoren beschikbaar zouden komen voor de aanmaak van kapitaalgoederen ten behoeve van de herbewapening. (Capelle, p. 136-137)*

**12. Een werkverschaffingprogramma van de regering heeft nauwelijks resultaat.**

Alleen 1933 komt in aanmerking; de werkloosheid is slechts licht gedaald ten opzichte van het voorgaande jaar. Weliswaar is dit ook in 1939 het geval, maar het is onlogisch dat de regering bij zulke lage werkloosheidscijfers overgaat tot werkverschaffing.

*Antwoord in de literatuur:*

**1933.** *In 1932 had de regering Von Papen het plan "Belebung der Wirtschaft" opgesteld. Door de beperkte omvang van de werkverschaffing waren de resultaten teleurstellend. (Capelle, 16-17)*

## Hoofdstuk 5

### Beelden om te onthouden

#### Algemeen

'Beelden om te onthouden' is een activiteit waarin leerlingen een afbeelding (schilderij, tekening, spotprent, schema) moeten natekenen, zodat een zo goed mogelijke kopie ontstaat. Het is een korte opdracht die veel enthousiaste reacties bij leerlingen en leraren oproept. Het doet, in een licht-competitieve spelvorm, een beroep op: teamwork, visuele kwaliteiten, aandacht voor het detail en het onderkennen van het belang van het algemene beeld.

#### Vormen van 'Beelden om te onthouden'

In dit hoofdstuk bespreken we drie vormen van 'Beelden om te onthouden'.

In de eerste versie ligt de nadruk op de kennismaking met de activiteit en het duidelijk maken van de principes en procedures van de activiteit. Met deze basisvorm leren leerlingen een schilderij te beschrijven en te analyseren. Daarbij blijkt dat er op een schijnbaar overzichtelijke afbeelding veel verborgen schatten verborgen zitten.

Deze vorm van 'Beelden om te onthouden' is de grondslag voor alle andere vormen van deze denkactiviteit.

In de tweede vorm wordt de 'observant' geïntroduceerd om leerlingen nog verder op weg te helpen hun denkstappen en de strategische samenwerking in kaart te brengen.

In de laatste versie van 'Beelden om te onthouden' ligt het accent op het natekenen van een complexe, abstracte afbeelding: een staatsinrichtingschema van het bestuur in Nederland.

In alle varianten is de nabespreking/evaluatie met leerlingen van belang om leerlingen bewust te laten worden van hun leerresultaat (product) en de denkstrategieën die daartoe hebben geleid (proces).

Algemene tips daarvoor:

- Hou de doelen van de oefening in de gaten: leerlingen informeren over cognitieve vaardigheden en leerstrategieën.
- Stel open vragen en moedig aan ("Heeft een andere groep ook iets dergelijks? Zijn er andere opvattingen? Waarom?, Licht eens toe? Iedereen mee eens?", enz.).
- Luister bij de groepen, om die opmerkingen te gebruiken in de nabespreking ("Ik hoorde jullie zojuist iets zeggen over ....").
- Ga in op "onverwachte" inzichten en opmerkingen.

#### Ervaringen

Uit lessen met dezelfde afbeelding in verschillende niveaueklassen (VMBO t/m VWO) blijkt, dat:

- Intelligentere leerlingen veel '*plannen*' en veel en goede afspraken (op voorhand) maken.
- Intelligentere leerlingen eerst de "big picture" proberen te krijgen en dan in detail gaan werken.
- Intelligentere leerlingen elkaar helpen door bijvoorbeeld vragen te stellen of juist eerst stil te zijn.
- Intelligentere leerlingen bestaande kaders (voorkennis) gebruiken om te voorspellen wat er gaat komen/gedaan moet worden.
- Intelligentere leerlingen zeer taakgericht zijn.

### Didactische achtergronden

'Beelden om te onthouden' is belangrijk om een afbeelding goed te beschrijven.

In het geschiedenisonderwijs en in de moderne beeldcultuur nemen visuele bronnen een steeds grotere plaats in. Maar: zien we wel wat we zien?

'Beelden om te onthouden' dwingt leerlingen een afbeelding zeer goed te beschrijven, voordat ze (te snel) conclusies trekken. En dat is een belangrijk onderdeel van het historische ambacht: eerst de feiten, dan de interpretatie en daarna pas de conclusie.

Door de opzet kunnen belangrijke principes van samenwerkend leren als *positieve wederzijdse afhankelijkheid*, *individuele aanspreekbaarheid*, *directe interactie* en *sociale vaardigheden toegepast* worden.

'Beelden om te onthouden' maakt denkprocessen en cognitieve stappen van leerlingen zichtbaar, doordat leerlingen moeten communiceren over hun groepsoplossingen, de eigen inbreng in het groter geheel, enzovoorts.

Als leraar is het vaak niet mogelijk om precies de uitkomst van de les te bepalen, noch om alle vragen van de leerlingen te beantwoorden. Nu wordt dit in de les ingebouwd:

'Beelden om te onthouden' helpt docenten bij het ontwikkelen van de eigen professionaliteit. Het geeft inzicht in hoe leerlingen werken, denken en redeneren. Daar kan in alle andere lessen gebruik van worden gemaakt.

### 'Actief historisch denken'

De leeractiviteiten rondom 'Beelden om te onthouden' laten leerlingen:

- verbanden/samenhangen ontdekken (historische context);
- beseffen dat geïsoleerde kennis weinig betekenis heeft (historische context);
- het nut van feitelijke kennis ervaren:

Het betrekken van meer en gevarieerdere kennis levert een ander beeld en een andere interpretatie op.

- ervaren dat een goede beschrijving van een begrip een voorwaarde is voor een goed inzicht in de betekenis van dat begrip;
- ontdekken dat beschrijving van een begrip mede wordt bepaald door de eigen kennis, vaardigheden, ideeën en vooronderstellingen (standplaatsgebondenheid).

## Middeleeuwse stad - schilderij - oefenen van de werkvorm

Veel leerlingen beschouwen foto's en afbeeldingen slechts als illustratie. Alleen ter vermaak, niet ter lering. Dat je een afbeelding kunt gebruiken als bron, daar wordt vaak niet aan gedacht of het wordt vergeten. Om informatie uit een afbeelding te halen moet je eerst naar een afbeelding leren kijken. Deze werkvorm probeert leerlingen dat te laten ontdekken en kan in dit voorbeeld leerlingen van het VMBO op een speelse manier uitnodigen tot een actieve deelname.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Middeleeuwse stad.  
Bij deze activiteit wordt het leven in een Middeleeuwse stad besproken.
- Activiteit:** Leerlingen tekenen een afbeelding van een Middeleeuwse stad na en beantwoorden daar vervolgens vragen over.
- Tijdsduur:** Lesuur (40-50 minuten).
- Doelen:** Leerlingen leren goed naar een afbeelding te kijken.  
Leerlingen leren een afbeelding om te zetten in woorden.  
Leerlingen leren samen te werken.
- Beginsituatie:** Niveau: brugklas VMBO (basisberoeps).  
Middeleeuwse stad is in de les al aan bod gekomen.
- Voorbereiden:**
- Vergroting van de afbeelding op A4;
  - Tafels in groepjes van vier plaatsen;
  - Een wit A4-vel voor ieder leerlingengroepje om op te tekenen.
- Instrueren:**
- **Wat:** een afbeelding natekenen
  - **Hoe:** om de beurt mag één leerling per groep naar voren komen om te kijken. Iedere leerling mag in totaal twee keer kijken.
  - **Waarom:** belangrijk om goed een afbeelding te bestuderen.
- Uitvoeren:** Uit alle groepjes één leerling naar voren laten komen. Zij mogen 20 seconden naar de afbeelding kijken. Zij gaan terug naar hun groep, de volgende leerlingen mogen komen. Als iedereen is geweest volgt nog een tweede ronde waarin alle leerlingen nog een keer mogen kijken.
- Nabespreken:**
- **Hoe:** Hoe heb je naar de afbeelding gekeken?
  - **Waarom:** Waarom hebben jullie deze opdracht laten uitvoeren?
- Vervolg:** Gebruik deze manier om altijd goed naar afbeeldingen te kijken. Dan zie je meer.

### Doelen

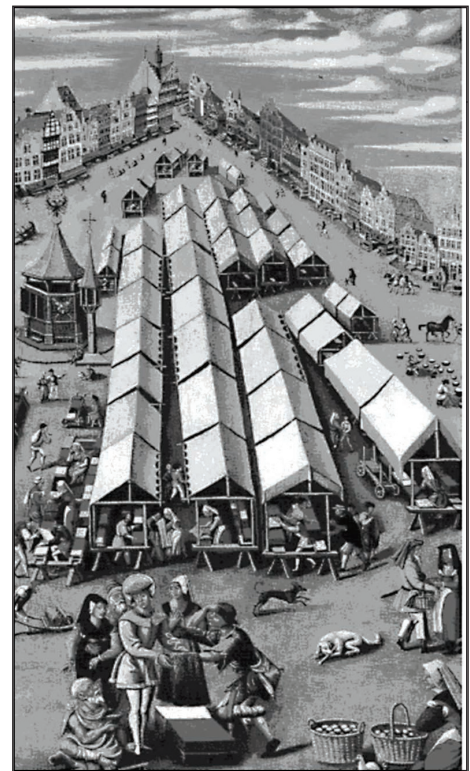
Doel van de les is leerlingen kritisch naar een afbeelding te laten kijken en die te analyseren. Met andere woorden: de afbeelding in verschillende elementen verdelen. Hoofd- en bijzaken leren onderscheiden. Leerlingen moeten nadenken over een strategie om een afbeelding te onthouden en na te tekenen. "Hoe gebruik ik mijn geheugen zo effectief mogelijk?" En leerlingen leren beelden om te zetten in woorden als ze met hun groepsgenoten moeten overleggen. Leerlingen moeten tenslotte bij deze opdracht samenwerken voor het beste resultaat.

### Beginsituatie

Deze werkvorm is uitgevoerd in een VMBO-brugklas van de basisberoepsgerichte leerweg met vijftien leerlingen. Deze specifieke brugklas is zeer zwak, zeer snel afgeleid en ook sociaal zwak. Samenwerken levert bij een aantal leerlingen problemen op: ze willen niet samenwerken, samenwerken met anderen leidt hen snel af, of leidt tot ruzietjes. Toch zijn ze welwillend en werken op hun manier heel hard.

De klas is al twee lessen bezig met het hoofdstuk over de Middeleeuwen. In het vorige hoofdstuk, over de Romeinen, hebben ze geleerd over markten, boeren die hun spullen op de markten verkochten, en over handelaren. Dat zijn zaken die nodig zijn om te begrijpen wat op de afbeelding te zien is. Het hoofdstuk over de middeleeuwen concentreert zich met name op het dagelijks leven tussen het jaar 1000 en 1500. De leerlingen weten deze periode te plaatsen in de tijd en zouden de meeste zaken die op de afbeelding te zien zijn, moeten kunnen herkennen.

Daarnaast weten ze dat het hoofdstuk gaat over de tijd na het jaar 1000, waarin de steden opkamen. Er is met de klas al eens geoefend met het kijken naar foto's en afbeeldingen. Bij die oefening hebben de leerlingen al wat meer over een afbeelding nagedacht. De leerlingen hebben moeten beschrijven wat ze zagen en nadenken over de betekenis. Ook is geprobeerd hun te leren niet alleen op hoofdzaken te letten, maar ook op de bijzaken acht te slaan. Ze hebben geprobeerd zoveel mogelijk informatie uit een eenvoudige afbeelding te halen.



### Tijdsduur

De activiteit kan in één lesuur van 50 minuten worden uitgevoerd. Bij een lestijd van 45 of 40 minuten kan tijd gewonnen worden door leerlingen korter te laten kijken, het onderlinge overleg te bekorten, leerlingen één keer minder te laten kijken of een deel van de nabespreking over te hevelen naar de volgende les.

### Voorbereiden

De afbeelding is een schilderij van de Bossche lakenmarkt, (zie hierboven en het werkmateriaal). Het origineel hangt in het Noordbrabants Museum in Den Bosch. Het schilderij heeft een voorgrond en een achtergrond; verschillende zaken mensen en activiteiten, enz. Bovendien is de afbeelding goed gevuld, waardoor leerlingen gedwongen worden goed op de bijzaken te letten. Maak een uitvergroting van het schilderij op een A4. Leg dit voor in de klas omgedraaid op een tafel. Zet de tafels in groepjes van vier.

## Instrueren

Nadat de leerlingen plaats hebben genomen, zegt de docent dat we vandaag iets heel anders gaan doen en dat we geen boeken nodig hebben. De werkvorm wordt als een spel geïntroduceerd.

In een onderwijsleergesprek wordt vervolgens herinnerd aan het kijken naar foto's en het ontstaan van de en laat de docent de leerlingen vertellen waarom markten in steden gehouden werden.

Vervolgens vormen de leerlingen zelf groepjes van vier. Bijeen ontoereikend aantal leerlingen moet vermeden worden om groepjes van twee te maken. In groepjes van drie kan de opdracht ook goed worden uitgevoerd. Leerlingen hebben zelf de groepjes samengesteld om ze veilig te laten voelen en eventuele irritaties die bij deze klas soms ontstaan, niet uit de hand te laten lopen. Daarna zijn de leerlingen nog eens geweest op een aantal regeltjes omtrent rustig werken e.d. Nadat de groepjes zich gevormd hebben, worden de leerlingen genummerd van 1 tot en met 4. Daarna kreeg iedere groep een blanco A4 blad. De groepjes mogen alleen een potlood en een gum op tafel hebben.

## OPDRACHT:

"Jullie krijgen een afbeelding te zien. Hier voor op het bureau ligt die afbeelding, waarnaar je jullie om de beurt kort om de beurt naar mogen kijken. Het is de bedoeling dat jullie die afbeelding zo goed mogelijk natekenen. Je mag tijdens het kijken geen papier, pen of potlood gebruiken. Bedenk een manier om dit zo goed mogelijk te doen."

## Uitvoeren

Vervolgens mogen de nummers 1 naar voren komen om de afbeelding te zien. Zij mogen 20 seconden naar de afbeelding kijken. Na 20 seconden zijn ze naar hun groepjes teruggekeerd en hebben de anderen geïnformeerd over wat er te zien was en hebben ze nagedacht over hoe dit probleem opgelost moest worden. De docent helpt de klas op weg, door ze de tip te geven om nog eens goed na te denken over een strategie ("Hoe kijk je naar een afbeelding?").

Na een minuut mogen de nummers 2 gaan kijken, waarna het hele proces zich herhaalt.

Ieder groepje mag twee keer komen kijken. Het groepje met drie leden mag acht keer komen kijken. De leerlingen krijgen geen rollen, er is bijvoorbeeld geen vaste tekenaar.

Ondertussen loopt de docent rond om te kijken wat er gaande was. Ordeproblemen zijn er, tot ieders verbazing (zie beginsituatie), er niet.

Als de groepjes twee keer geweest zijn, hebben ze nog vijf minuten de tijd om de tekening af te maken. De snelste groep blijkt nog 2,5 minuten nodig te hebben. Na vijf minuten zijn alle groepjes klaar.

## Nabespreken

De docent heeft de activiteit nabesproken om het meer te laten zijn dan een spel.

(Wat het natuurlijk ook is!)

Als eerste werd de groepjes gevraagd naar hun **strategie**. Er kwamen verschillende antwoorden:

- Twee groepjes hadden de tekening verdeeld in voorgrond, middenstuk en achtergrond, en telkens hun aandacht op een ander stuk gericht;
- Een groep had geprobeerd het stuk in vier vakken te verdelen en ieder lid zich te laten concentreren op één vak. Dat bleek naar eigen zeggen niet erg goed vol te houden;
- Een groep verklaarde niet echt een strategie te hebben gevolgd, maar na wat doorvragen bleken ze eerst naar de meest opvallende zaken te hebben gekeken en daarna de kleinere dingen te hebben ingetekend. Eén van de eerste twee groepjes merkte op dat zij zich in de tweede ronde ook meer gericht hadden op de details.

De tweede vraag was of er leerlingen waren die konden aangeven **of ze er iets van geleerd hadden**.

Ongeveer de helft gaf aan dat dat inderdaad het geval was. Als ze in de toekomst gevraagd zouden worden goed naar een afbeelding te kijken, zouden ze de in de oefening toegepaste strategie gebruiken. Enkele leerlingen zeiden dat ze zich meer bewust waren van details op een afbeelding en dat die misschien ook belangrijk zouden kunnen zijn.

De laatste vraag was of ze konden zeggen **waarom** we deze oefening gedaan hebben en wat hier het nut van was. Hierop kwamen allerlei antwoorden:

- Zo kon duidelijk worden hoe het geheugen werkt, of hoe je dat kunt gebruiken als je iets moet onthouden;
- Leren samenwerken;
- Leren een tekening te analyseren;
- Het is leuk;
- De oefening is eens wat anders;
- En één leerling zei dat hij het schilderij mooi was gaan vinden.

### Evalueren

In de nabespreking was bij de eerste vraag niet gevraagd of er groepjes waren die niet zozeer geprobeerd hebben het schilderij zo goed mogelijk na te tekenen, maar meer de impressie ervan hebben proberen weer te geven. Het zou interessant zijn dat te weten.

Ook is verzuimd om aan de leerlingen duidelijk te maken dat het geen tekenles is en het niet erg is als een leerling niet zo goed kan tekenen. Men loopt de kans op een hoop weerstand, als dit niet duidelijk gemaakt wordt.

Bij dit voorbeeld stond het schilderij ook in het boek. Dit maakte het verleidelijk om ook eens in het boek te kijken. Gelukkig konden de leerlingen de verleiding weerstaan. Verder bleek het schilderij bekend te zijn bij een paar leerlingen, die het dus in het boek hadden zien staan of elders gezien hadden. Ook dit bleek niet zo'n probleem, want er staan zoveel elementen op de afbeelding dat de bekendheid met het schilderij nauwelijks een voordeel is.

De les verliep, zoals gezegd, opvallend soepel: het was de leerlingen duidelijk wat de opdracht was en ze hielden zich aan de spelregels. De groepjes waren bijzonder serieus bezig na te denken over de aanpak van dit probleem. Het enige moment in de les, dat iets moeilijker was om in de hand te houden, was de laatste vijf minuten waarin de groepjes de tekeningen mochten afwerken. Enkele leerlingen probeerden bij andere groepjes af te kijken en een enkeling begon zich te vervelen. Maar ook hier was het opvallend dat men elkaar corrigeerde.

### Vervolg

Bij het bekijken van afbeeldingen in vervollessen kon meermalen gerefereerd worden aan deze les om leerlingen duidelijk te maken, dat ze bij 'kijken' toch heel veel zaken niet zien.

### Varianten

In de nabespreking werd vooral de aandacht gericht op het leerproces. Natuurlijk kan in de nabespreking ook op de inhoud worden ingegaan. De afbeelding kan gebruikt worden als kapstok om allerlei zaken uit de Middeleeuwse stad te behandelen: dagelijks brood, religie (er staat een heilige op de voorgrond), straffen (naast de put staat een schandpaal), arm en rijk, enz. Zie voor deze (en meer) vakinhoudelijke informatie hieronder.

### Achtergrondinformatie

De Lakenmarkt, voorstellende de Bossche Markt, is één van de bekendste schilderijen in de collectie van het Noordbrabants Museum. Niet alleen door de techniek, want in historisch perspectief beroert deze afbeelding veel historische middeleeuwse thema's.

Het werk uit de jaren rond 1530, van een onbekende maker, bestond oorspronkelijk uit meerdere panelen. Het is een van de best bewaarde stadsgezichten in West-Europa uit de late Middeleeuwen en wordt alleen al daarom een belangrijk schilderij gevonden. Bovendien heeft de schilder een positie ingenomen op de plaats waar zich vijf jaar eerder nog het atelier van Jeroen Bosch bevond. Het is dus goed mogelijk dat het werk in dat atelier geschilderd is.

De afgebeelde Heilige (man met aureool) op de voorgrond is Sint Franciscus. Een schijnbaar opvallende keuze als patroonheilige voor de lakenverkopers. Meestal hebben zij de heilige Martinus als patroon, omdat deze zijn mantel in twee stukken sneed en een deel aan de armen gaf - maar niet geheel ongebruikelijk. Franciscus was immers zoon van een stoffenhandelaar en van hem wordt verteld dat hij op een dag in een naburige stad op de markt de stoffen uit zijn vaders kraam aan de armen gaf. Deze



scène is ook afgebeeld op het schilderij (in de tweede rij kramen van links staat een man met een aureool stoffen uit te delen). Overigens staat op de lijst van het schilderij (hier niet afgebeeld) ook in gotische letters de naam Sint Franciscus.

Op de achterzijde van het schilderij staat een schaar afgebeeld, als verwijzing naar het ambacht van de lakenhandelaars.

Links op het schilderij bevindt zich de waterput (het grijsblauwe houten gebouwtje), die nog steeds op de Markt in Den Bosch staat. Rechts naast de waterput staat de schandpaal. Leerlingen die heel goed kijken, zien dat daaraan een ring zit, waarmee (vermeende) wetsovertreders werden vastgebonden.

Internetsites over de Lakenmarkt (april 2004):

<http://www.middeleeuwsestad.kennisnet.nl/flash.html>

<http://www.lakenmarkt.kennisnet.nl/flash.html>

<http://www.noordbrabantsmuseum.nl/intro.html>

### **Werkmateriaal**

Anoniem, *De lakenmarkt te 's-Hertogenbosch*, ca. 1530 ('s-Hertogenbosch, Noordbrabants Museum).



H5: Beelden om te onthouden

Middelieuwse stad

## Franse Revolutie - spotprent - groepswerk met observanten

'Stand' is voor leerlingen een redelijk abstract begrip. Als in tekeningen/spotprenten dat begrip ook nog eens symbolisch wordt weergegeven raken veel leerlingen het spoor bijster. Deze 'Beelden om te onthouden' laat leerlingen eerst de tekening beschrijven voordat de stap wordt gemaakt naar de symbolische, begripsmatige interpretatie. Een aanpak die in de praktijk zijn vruchten blijkt af te werpen.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Franse Revolutie  
Deze opdracht behandelt de **rol van de drie standen in de Franse Revolutie**.
- Activiteit:** Leerlingen tekenen in groepjes een spotprent na en analyseren die daarna individueel
- Tijdsduur:** Lesuur (40-50 minuten).
- Doelen:**
- Leerlingen leren goed naar een spotprent kijken en die vervolgens te analyseren.
  - Leerlingen kennen de rol van de drie standen bij het uitbreken van de Franse Revolutie.
  - Leerlingen kunnen in groepsverband samenwerken.
- Beginsituatie:** Niveau: Tweede klas Havo en VWO  
Behandelde begrippen: absolutisme, standensamenleving en Verlichting
- Vorbereiden:**
- Klas wordt verdeeld in groepjes van vier leerlingen.
  - Tafelopstelling maken voor deze groepjes van vier leerlingen.
  - Voor ieder groepje een wit vel (om te tekenen) en een blad met lijntjes, om de werkafspraken op te schrijven.
  - Voor de observanten in elk groepje het blad met de observatievragen geven (zie werkmateriaal).
  - Voor alle leerlingen het blad met de afbeelding en de vragen geven (zie werkmateriaal).
- Instrueren:**
- **Wat:** een afbeelding natekenen.
  - **Hoe:** in groepjes van drie of vier, om de beurt naar de tekening kijken.
  - **Waarom:** goed bekijken van een afbeelding belangrijk om de afbeelding te analyseren.
- Uitvoeren:**
- Leerlingen verdelen in groepjes van 4 of 5 leerlingen ( vier tekenen, één observeert)
  - Om de beurt mogen leerlingen 15 seconden naar de tekening kijken. Iedere leerling mag twee keer kijken.
  - Daarna moet iedere leerling voor zichzelf de vragen op het vragenblad beantwoorden. Observanten bespreken ondertussen de werkwijze.
  - Werkwijze van de groepen, met hulp van de observanten, en de vragen klassikaal bespreken.
- Nabespreken:**
- **Hoe:** Welke opdracht had de eerste kijker gekregen? Zijn jullie daarna van aanpak veranderd? Wat deden jullie waardoor het goed of fout?
  - **Waarom:** wat moet je doen om een afbeelding goed te begrijpen?
  - **Wat:** hoe zagen de drie standen er bij het uitbreken van de Franse Revolutie uit?
- Vervolg:** Het analyseren van afbeeldingen wordt vanaf dit hoofdstuk belangrijker.

### Doelen

- Leerlingen leren goed naar een spotprent kijken en deze vervolgens te analyseren.
- Leerlingen kennen de rol van de drie standen bij het uitbreken van de Franse Revolutie.
- Leerlingen kunnen in groepsverband samenwerken.

### Beginsituatie

De leerlingen hebben al een paar lessen aandacht besteed aan de geschiedenis van Frankrijk. Begrippen als absolutisme, standenmaatschappij en Verlichting zijn behandeld. De les is bedoeld als instap voor de Franse Revolutie. De les is gegeven in een 2 Havo klas.

### Tijdsduur

- Uitleg opdracht (10 minuten);
- Leerlingen kijken en tekenen (20 minuten);
- Leerlingen lezen en maken de opdrachten en observanten vullen het observatieformulier in (10 minuten);
- Nabespreking over het samenwerken en de prent (10 minuten).

Voor lesuren van 40 of 45 minuten kan in elk lesonderdeel wat gesnoeid worden om binnen de lestijd te blijven.

### Voorbereiden

Voor ieder groepje leerlingen moet er een wit vel papier zijn om op te kunnen tekenen en een blad met lijntjes om de afspraken over het samenwerken op te schrijven. Als er met observanten gewerkt wordt, moet voor hen de observatie-opdracht gekopieerd worden. Alle leerlingen krijgen het blad met vragen en een kleine weergave van de prent. Het is handig om de klas voor binnenkomst van de leerlingen in een groepjes opstelling te zetten. Tussen de tafelgroepen moet voldoende ruimte zijn om naar voren te lopen. Voor in de klas moet een plek zijn (docentenbureau) waar de afbeelding op gelegd wordt. Zorg dat andere leerlingen niet mee kunnen 'spieken'. Een horloge met digitale klok is handig om de tijden accuraat bij te houden.

### Instrueren en uitvoeren (afwisselend)

Er worden groepjes van vier leerlingen gevormd. De lege blaadjes, waarop getekend moet worden, worden uitgedeeld. De leerlingen krijgen uitleg over de opdracht. Aangezien het de eerste keer is dat ze met deze werkvorm geconfronteerd worden, kost dit veel tijd, ongeveer tien minuten.

De docent legt uit dat elk groepje de opdracht heeft om een afbeelding die voor in het klaslokaal ligt zo goed mogelijk te kopiëren/na te tekenen. Dat doen ze door om de beurt naar de afbeelding te kijken en dan in het groepje te tekenen. Voordat ze gaan kijken en tekenen, moeten ze eerst nadenken en opschrijven hoe ze dit alles gaan aanpakken: 'Welke strategie kiezen jullie?' Het kijken en tekenen zal in twee rondes gebeuren.

#### Eerste ronde

Tijdens de eerste ronde mag één leerling uit ieder groepje 15 seconden naar de afbeelding kijken. Daarna gaan ze terug naar de groep om te tekenen en te overleggen (ongeveer drie minuten). Als de eerste is geweest wordt aan de groepen gevraagd of ze van werkwijze willen veranderen. Eventuele verandering van aanpak moeten ze opschrijven. Vervolgens mogen ook de nummers twee, drie en vier uit de groepjes 15 seconden naar de afbeelding kijken. Telkens hebben ze drie minuten de tijd om te tekenen en te overleggen voor de volgende komt.

Voordat met de eerste kijk- en tekenronde opdracht wordt begonnen, is het belangrijk dat de leerlingen goed opschrijven hoe ze van plan zijn het aan te pakken. Zorg dat ze dit ook doen!

In deze les is vooraf geen observant aangewezen, maar hebben een paar leerlingen (één uit elk groepje) na de opdracht de observatie-vragen gemaakt.

In vrijwel alle gevallen storten de leerlingen zich in de eerste ronde op de afbeelding en verwaarlozen de tekst bij de afbeelding.

Nadat alle leerlingen één keer hebben gekeken, krijgen de groepen van de docent de mededeling dat ze iets belangrijks over het hoofd zien.

Wederom moeten de groepen hun werkwijze aanpassen en opschrijven! Ieder groepje mag iemand uit zijn midden kiezen waar het van denkt dat hij of zij goed kan kijken. De besten uit iedere groep komen naar voren en mogen 15 seconden kijken en drie minuten tekenen en overleggen. De nummers twee en drie komen direct na elkaar kijken, geen drie minuten overleg dus. Ten slotte mag nummer vier bij de andere groepen gaan spioneren, maximaal een halve minuut.

Als de groepjes klaar zijn, wordt uit ieder groepje een 'observant' gekozen. Alle observanten worden aan een tafel gezet. Op basis van de aantekeningen van de groep en zijn of haar eigen bevindingen wordt het observatie-formulier ingevuld. De rest van de leerlingen krijgt een blad met de verkleinde afbeelding en de vragen.

### Nabespreken

Bij de nabespreking wordt ingegaan op zowel het constructieproces van de tekening (strategie) en de onderlinge samenwerking als op de inhoud/boodschap van de tekening.

Richtvragen om het proces en de onderlinge samenwerking (**hoe**) bespreekbaar te maken:

- Welke opdracht had de eerste kijker gekregen?
- Zijn jullie daarna van aanpak veranderd?
- Wat deden jullie waardoor het goed of fout ging?

Het is de eerste keer dat de klas deze werkvorm gebruikt, dus wordt daar in eerste instantie over gesproken. Hoe pak je zo'n opdracht aan? Bij alle groepen begint de leerling, die als eerste heeft gekeken meteen met tekenen bij terugkomst aan de tafel. De anderen in de groep vragen hem of haar ondertussen de oren van het hoofd. Het is dus belangrijk om te weten wat er nu op de geheimzinnige afbeelding staat.

Uit de formulieren van de observanten blijkt dat veel groepen kiezen voor een vlakkenverdeling, links-rechts en boven-onder, bij het bestuderen van de prent in de eerste ronde. In de tweede ronde zijn er ook twee groepen die er voor kiezen om preciezer vast te stellen wie waar naar kijkt. Zo moet bijvoorbeeld een persoon goed naar 'het kasteel' kijken, terwijl een ander het 'poppetje op de grond' moet bekijken. Een groep schrijft op een blaadje wat ze zien. Uit de aantekeningen van dit groepje blijkt dat ze precies in de gaten hebben wat er op de tekening gebeurt.

Bespreking van het doel van de activiteit (**waarom**):

Met de klas wordt de conclusie getrokken dat het belangrijk is om eerst te weten wat je aan het tekenen bent of waarnaar je gaat kijken. Dan is het eenvoudiger om de afbeelding te onthouden. Je moet eerst een algemeen kader/beeld van iets hebben (context) om bepaalde onderdelen te begrijpen.

Richtvragen om de vakinhoud (**wat**) te bespreken:

- De drie mannen zijn een symbool voor drie groepen mensen in Frankrijk. Welke?

*De drie standen: adel, geestelijkheid en burgers.*

- Waarom was de liggende man geketend?

*Hierbij kan worden ingegaan op de ontevredenheid binnen de derde stand over de belastingen en het gebrek aan invloed op het bestuur.*

- Waarom schrikken de andere twee personen?

*Leerlingen zullen snel antwoorden dat ze bang zijn om vermoord te worden. Wijs hen er op dat de twee figuren symbool staan voor de adel en de geestelijkheid. Zij waren natuurlijk ook bang hun voorrechten te verliezen.*

- Wat doet de man op de grond?

*Leerlingen zullen antwoorden dat de burger in opstand komt of naar de wapens grijpt. Wijs de leerlingen op de achtergrond van de tekening, de bestorming van de Bastille. De gevangenis wordt afgebroken en de belangrijkste bevelhebbers worden vermoord. Hun hoofden worden op pieken/speren gezet, zie afbeelding.*

- Hoe keken de drie standen tegen het uitbreken van de Franse Revolutie aan?

*Adel en geestelijkheid zijn bang (om voorrechten te verliezen). Burgers winnen aan invloed en bestuurlijke macht.*

### Evaluatie

De opdracht verliep goed. De leerlingen werkten hard en de belangrijkste elementen van de afbeelding waren terug te vinden op de gemaakte tekening. Bij het analyseren van de tekening bleek dat de leerlingen moeilijk de verbinding legden met de drie standen uit de Franse samenleving. De vragen op het antwoordblad waren te algemeen. De leerlingen hadden meer behoefte aan sturing. Na een korte klassikale uitleg verliep dit veel beter. Naar aanleiding hiervan is het opdrachtenblad aangepast. Dit is opgenomen bij het werkmateriaal. Voor de Atheneum-groep waren de vragen en de afbeelding wel genoeg redenen om meteen de link te leggen met de standensamenleving.

### Werkmateriaal

- 1 Opdrachtenblad VWO-2.
- 2 Opdrachtenblad HAVO-2.
- 3 Opdrachtenblad VMBO-2.
- 4 Observantenblad.
- 5 Spotprent: *Réveil du Tiers État / Het ontwaken van de Derde Stand*.  
Origineel: Bibilothèque Nationale de France in Parijs.

## De Franse Revolutie

### Beelden om te onthouden - Opgavenblad VWO-2



Spotprent uit de tijd van de Franse Revolutie.

Titel:

Bijschrift:

*'Mijn hemel, het was tijd, dat ik ontwaakte. De last van mijn ketting gaf mij een al te erge nachtmerrie.'*

Kijk goed naar de afbeelding. Wie stelt de figuur op grond voor? Leg je antwoord uit.

.....

.....

Wie stellen die andere twee figuren voor? Leg je antwoord uit.

.....

.....

Lees goed het onderschrift bij de tekening. Wat bedoelt de tekenaar met 'ketting' waaruit de man op de grond zich bevrijdt?

.....

.....

Welke boodschap wil de tekenaar overbrengen?

.....

.....

Schrijf op hoe de tekenaar deze boodschap heeft uitgebeeld.

.....

.....

Geef nu zelf de spotprent een passende titel.

.....

.....

De tekening bevat een aanwijzing dat de spotprent is gemaakt na 14 juli 1789. Welk onderdeel van de tekening is dat en leg je antwoord uit.

.....

.....

## De Franse Revolutie

### Beelden om te onthouden - Opdrachtenblad HAVO-2



Tekening uit de tijd van de Franse Revolutie.

Titel:

Bijschrift:

*'Mijn hemel, het was tijd, dat ik wakker werd. De ketting is zo zwaar, dat ik er een nachtmerrie van kreeg.'*

De drie mensen op de tekening stellen drie groepen in de Franse samenleving voor. Welke groep stelt de figuur op grond voor? Leg je antwoord uit.

.....

.....

Wie stellen die andere twee figuren voor? Leg je antwoord uit.

.....

.....

Lees goed het onderschrift bij de tekening. De man op de grond wil zich bevrijden uit zijn ketting. Waarom voelde deze groep zich vastgebonden?

.....

.....

Welke boodschap wil de tekenaar overbrengen?

.....

.....

Schrijf op hoe de tekenaar deze boodschap heeft uitgebeeld

.....

.....

Geef nu zelf de spotprent een goede titel.

.....

.....

Kijk goed wat er op de achtergrond van de prent gebeurt. Lees vervolgens blz. uit het boek. Naar welk belangrijk gebeurtenis uit de Franse geschiedenis wordt verwezen?

.....

.....



## De Franse Revolutie

### Beelden om te onthouden - Opdrachtenblad VMBO-2



Tekening uit de tijd van de Franse Revolutie.

Titel:

.....  
 .....

Bijschrift:

*'Mijn hemel, het was tijd,  
 dat ik wakker werd.  
 De ketting is zo zwaar, dat  
 ik er een nachtmerrie van  
 kreeg.'*

1) In Frankrijk was de bevolking ingedeeld in drie grote groepen: de drie standen. Dat waren:

- De geestelijkheid (de mensen van de kerk).
- De adel (rijke mensen met paleizen en veel grond)
- De burgers (inwoners van de stad).

De drie mensen op de tekening zijn voorbeelden van de drie standen.

Welke groep stelt de figuur op grond voor? Leg je antwoord uit.

.....  
 .....

2) Wie stellen die andere twee figuren op de tekening voor? Leg je antwoord uit.

Linkerfiguur:

omdat: .....

.....

Rechterfiguur:

omdat: .....

.....

3) De man op de grond wil zich bevrijden uit zijn ketting. Gebruik in je antwoord de informatie uit het leesboek. Waarom voelde deze groep zich vastgebonden?

.....  
 .....

4) Denk goed na: Wat wil de tekenaar met de tekening nu duidelijk maken?

.....  
 .....

5) Geef nu zelf de tekening een goede titel. En schrijf deze rechtsboven naast de tekening.

6) Kijk goed wat er op de achtergrond van de prent gebeurt. Het gebouw wat daar staat, heet 'Bastille'. Zoek thuis of in de mediatheek op het internet op wat daar op 14 juli 1789 gebeurde.

## Franse Revolutie

### Beelden om te onthouden - Observantenblad

OPDRACHT: Bespreek met de andere observanten de volgende vragen en schrijf hieronder de belangrijkste conclusies op.

Welke opdracht kreeg de eerste persoon mee die ging kijken? Werkte dit goed?  
Leg je antwoord uit.

.....

.....

.....

Werd de werkwijze gewijzigd voor de tweede, derde en vierde persoon gingen kijken in de eerste ronde? Werkte dit? Leg je antwoord uit.

.....

.....

.....

Werd de werkwijze gewijzigd voor de tweede ronde? Werkte dit?

.....

.....

.....

Werd binnen het groepje ook gesproken over geschiedenis? Welke kennis over Verlichting, Frankrijk in de 18<sup>e</sup> eeuw, standensamenleving en absolutisme werd in het groepje besproken?

.....

.....

.....

Werd in het groepje gesproken over wat het belangrijkste was aan de tekening? Hoe probeerden ze dat vast te stellen?

.....

.....

.....



Bijschrift VWO: *'Mijn hemel, het was tijd, dat ik ontwaakte. De last van mijn ketting gaf mij een al te erge nachtmerrie.'*

Bijschrift VMBO/HAVO: *'Mijn hemel, het was tijd, dat ik wakker werd. De ketting is zo zwaar, dat ik er een nachtmerrie van kreeg.'*

## Staatsinrichting - schema - samenwerkend leren zonder observant

Leerlingen vinden staatsinrichting niet het meest boeiende onderwerp.

Dat geldt zeker voor de formeel-juridische kant van dit thema: wetgevende, uitvoerende, rechterlijke macht, kabinet, regering, parlement, etc. Saaie stof die vaak in lessen staatsinrichting kort wordt aangestipt of overgeslagen wordt bij gebrek aan belangstelling. Met 'Beelden om te onthouden' wordt de motivatie van leerlingen via de werkvorm wel aangeboord. Leren van saaie stof krijgt daardoor een nieuwe dimensie.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Staatsinrichting. De activiteit kan in de plaats komen van een les waarin een overzicht wordt gegeven van het bestuur in Nederland.
- Activiteit:** leerlingen leren in groepsverband verbanden te zien tussen afzonderlijke bestuurseenheden.
- Tijdsduur:** circa 40 minuten.
- Doelen:** leerlingen kennen begrippen.
- Beginsituatie:** Niveau: tweede fase/leerwegen vmbo.  
Door aanpassing van het schema ook te gebruiken in onderbouw.
- Vorbereiden:**
- Kopieer het blanco (of deels ingevulde) schema voor iedere leerling
  - Kopieer het ingevulde schema 1 keer (voor u zelf)
  - Wilt u werken met antwoordbladen, kopieer dan het ingevulde schema voor iedere leerling/ieder groepje
  - Zorg voor een horloge met secondenwijzer of stopwatch
  - Plaats tafeltjes in groepjes van vier.
  - Het ingevulde schema op een sheet kopiëren
- Instrueren:**
- **Wat:** Schema staatsinrichting
  - **Hoe:** In groepjes wordt een kopie gemaakt van het schema, om zo het schema in te vullen.
  - **Waarom:** Zo leer je hoe de staatsinrichting van Nederland er schematisch uitziet.
- Uitvoeren:**
- Leerlingen doen de activiteit in groepjes
  - Vervolgens vullen ze individueel het schema in
  - De afsluiting is een onderwijsleergesprek over het schema, met de verbinding naar de begrippen die erin worden gebruikt.
- Nabespreken:**
- **Hoe:** hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
  - **Waarom:** zo leer je hoe de staatsinrichting er formeel uit ziet.
- Vervolg:** Volgende les gaan we hiermee verder, met name met begrippen en dit wordt ook op de toets gevraagd.

## Doelen

Leerlingen leren wezenlijke begrippen uit de Nederlandse staatsinrichting te ordenen. Als product hebben ze uiteindelijk een schema met de werking van de Nederlandse staatsinrichting op formeel niveau. Dit schema kan door de leerling uitstekend gebruikt worden bij de voorbereiding op een toets.

## Beginsituatie

De les kan gegeven worden als een van de eerste lessen voor het onderwerp staats inrichting. Deze schematische indeling, waarmee het formele functioneren van ons staatsbestel duidelijk wordt, kan dienen als referentiekader voor de latere lessen.

## Tijdsduur

Circa 40 minuten.

## Vorbereiden

- Kopieer het blanco (of deels ingevulde) schema voor iedere leerling.
- Kopieer het ingevulde schema één keer (voor u zelf)
- Wilt u werken met antwoordbladen, kopieer dan het ingevulde schema voor iedere leerling/ieder groepje
- Zorg voor een horloge met secondenwijzer of stopwatch
- Plaats tafeltjes in groepjes van vier.
- Voor de nabespreking kan het handig zijn om het ingevulde schema op een transparant voor de overhead te hebben staan.

## Instrueren

- Vorm eerst groepjes van vier. Lukt dat niet helemaal, dan is een incidentele groep van drie of vijf geen probleem.
- Geef duidelijk aan wat je gaat doen: Dit is een opdracht met als thema de structuur van de Nederlandse staatsinrichting. We werken in groepjes van vier leerlingen.
- In de opdracht wordt gewerkt met sleutelbegrippen op het gebied van staatsinrichting.
- Zeg nog bij voorkeur niets over de inhoudelijke zinvolheid: dat bewaren we voor de evaluatie.
- Zorg ervoor dat je één ingevuld schema omgekeerd op je bureau hebt liggen (het antwoordmodel).
- Geef de leerlingen de nummers 1 tot en met 4 (dit kun je de leerlingen ook zelf laten doen).
  - Zeg de leerlingen dat het de bedoeling is dat ze een exacte kopie maken van hetgeen ze dadelijk op je bureau zien.
  - Laat ze pen/potlood en ten minste twee blaadjes per ???????? pakken
  - Vertel de werkwijze: Eerst komt nummer 1 om 15 seconden te kijken. Die gaat terug naar de groep. Er is mogelijkheid tot overleg. Dan komt nummer 2 om 15 seconden te kijken, etc.
  - Zeg ze dat de opdracht ongeveer 15 minuten duurt.
  - Geef aan dat ze moeten overleggen over de strategie die ze gaan volgen om de kopie zo goed mogelijk te maken. Laat ze die strategie op papier schrijven.
  - Vervolgens kondig je aan dat alle nummers 1 naar je bureau moeten komen.
  - Alle nummers 1 komen. Na 15 seconden draai je het schema om.
  - Geef een tijdslimiet. Laat de leerlingen bijvoorbeeld drie minuten met elkaar overleggen.
    - Loop rond en luister goed naar wat ze met elkaar bespreken. Let op verschillen in aanpak per groep.
    - Groepen zullen de strategie willen aanpassen:
- Leg het werken stil en geef centraal aan dat ze nu weten hoe het schema eruit ziet en dat ze waarschijnlijk hun strategie willen aanpassen. Laat ze bespreken en opschrijven wat de nieuwe strategie wordt.
  - Vervolgens komen de nummers twee. Zelfde procedure., etc.
    - Het kan nuttig zijn om de tijd voor tussentijds overleg wat te verlengen naarmate er meer mensen aan de beurt zijn geweest.

- Na één ronde zal het schema nog lang niet compleet zijn. Dan volgt een tweede ronde. Maar er is één groot verschil: Er is geen tijd meer tussen de nummers in om met elkaar te overleggen. Dus na nummer 1 komen direct de nummers 2, 3 en 4.
  - Geef aan dat ze hun strategie daarop moeten aanpassen. Laat ze de afspraak weer op papier schrijven.
  - Geef op het einde wel weer tijd om het af te ronden.
- Voor de afronding zijn twee variaties mogelijk:
  - Geef de groep een kopie van het ingevulde schema en laat ze bekijken of ze het goed gedaan hebben.
  - Geef elke leerling een leeg schema en laat ze dat invullen. De volgende regels gelden:
    - Er is geen overleg. Dus doodse stilte
    - Je mag alleen nog op het schema kijken dat je met de groep gemaakt hebt
    - Ook hier geldt weer dat na afloop gewerkt kan worden met een nakijkblad.

### Uitvoeren

- Loop tijdens het werk van de leerlingen veelvuldig rond, kijk waar ze mee bezig zijn en let vooral op verschillen tussen de groepjes. Deze activiteit biedt je veel stof voor de evaluatie.
  - Doe dat vooral ook als de groepjes aan het nakijken zijn of als de leerlingen individueel aan het invullen zijn. Juist dan krijg je zicht op wat elke leerling heeft geleerd.
- Bewaak de tijd: zorg dat de leerlingen niet te lang bezig zijn, houd ze onder tijdsdruk. Hou dus goed in de gaten of je de leerlingen iets meer of minder tijd moet geven.
- Ga niet op inhoudelijke vragen in, wel op procedurele vragen.
- Het is mogelijk om te "spelen" met de regels. Geef bijvoorbeeld als bonus de laatste leerling geen 15 maar 20 seconden de tijd om te kijken, zodat hij/zij echt de puntjes op de i kan zetten.

### Nabespreken

- De nabespreking kan zich richten op de inhoud of op de procedure. Het is niet verstandig om beide aan bod te laten komen.
  - Als u een onderwijsleergesprek begint over de inhoud, is het handig om het ingevulde schema op de overhead te leggen, zodat u er op kunt aanwijzen.
- Inhoudelijk: De nabespreking kan dan dienen om de voorkennis te mobiliseren en een overgang te maken naar uitleg. De volgende vragen kunnen als leidraad dienen:
  - Er staan twee machten. Maar er zijn er drie.
    - Hoe heet de derde macht?
    - Waar moet je die macht plaatsen in het schema? of Waarom is die macht niet opgenomen in het schema?
    - Hoe noemen we die scheiding van de drie machten?
  - Bij de pijlen staat verder niets. Bij sommige pijlen is er sprake van "kiezen" bij andere pijlen van "benoemen".
    - Bij welke pijlen komt "kiezen" te staan?
    - Bij welke pijlen komt "benoemen" te staan?
  - Waarom is er geen pijl verbonden met het staatshoofd?
    - Wie is het staatshoofd?
    - Wat is de functie van het staatshoofd?
  - Wie kan al aangeven hoe het zit met het "kiezen" van de burgemeester?
  - Hoe kun je actief worden in de politiek?
    - Waarom is het hokje "politieke partij" los van de bovenstaande drie hokjes?
  - Noem eens wat namen van:
    - burgemeester
    - commissaris van de Koningin
    - ministers
    - Kamerleden
- Proces: Als u in de nabespreking de nadruk legt op het proces, gaat het erom dat leerlingen zich bewust worden van de voorwaarden om tot goede samenwerking te komen. Dat betekent dat het schema

zelf van ondergeschikt belang is. De volgende vragen kunnen dan dienen als leidraad:

- Wat heb je opgeschreven hoe je het ging aanpakken, toen je nog niet wist wat je moest kopiëren?
  - Wat was de opdracht die nummer 1 meekreeg?
- Hoe heb je daarna je werkwijze aangepast?
  - Hebben de nummers 2-4 zich aan die opdrachten gehouden?
  - Werkte de afspraken?
- Maakte het wat uit of je veel of weinig van het onderwerp wist?
- Bij de tweede ronde heb je de afspraken weer aangepast. Wat was de moeilijkheid als er geen overleg tussendoor meer mogelijk was?
- Wat kun je hiervan leren als je de volgende keer moet samenwerken?
  - Wat doe je hetzelfde?
  - Wat doe je anders?

■ Evaluatie:

- Vraag de leerlingen of ze de opdracht leuk vonden. Vraag ook waarom ze dat wel of niet vonden
- Vraag de leerlingen of ze aan kunnen geven waarom je de stof op deze manier aanbiedt

### Vervolg (voor leerlingen)

In de lessen staatsinrichting die volgen zal nog regelmatig naar dit schema verwezen worden. Dit is hoe het er volgens de wet uit ziet. In de lessen wordt bekeken of dit ook zo zal zijn. Het schema is dus een soort "kapstok" waar we iedere keer naar terug kijken.

### Evalueren

Het blijkt dat de leerlingen de opdracht leuk vinden (competitie-element) en ook al heel snel door hebben dat het heel nuttig is om dit schema goed in hun hoofd te hebben zitten. Ze zullen dit ook leuker vinden dan een schema overnemen van het bord.

Het kan wel zijn dat het schema voor sommigen erg complex is. Voor een procedurele nabespreking is dat geen punt. Bij een inhoudelijke nabespreking moet u dat tijdens het rondlopen geconstateerd hebben en er rekening mee houden. Het kan dus zijn dat de startvragen eenvoudiger moeten.

### Varianten

Het schema is gericht op de Tweede Fase en de leerwegen van het vmbo. Daar moet aandacht besteed worden aan zowel de formele aspecten van de staatsinrichting als aan de praktische gang van zaken. Voor dat laatste is het "blok " ondraan toegevoegd. Dat geeft in de lessen die komen mogelijkheden om te spreken over lobbyen, buiten- en binnenparlementaire actie, etc. Voor de lagere niveau's is dit deel van minder belang. U kunt ervoor kiezen om dit deel bij het kopiëren weg te laten.

Voor de lagere niveau's is het ook mogelijk om de groepjes al direct een leeg schema te geven. Ze hoeven dan alleen nog de woorden in te vullen. Nog eenvoudiger kan het gemaakt worden door al het deels ingevulde schema te geven.

### Werkmateriaal

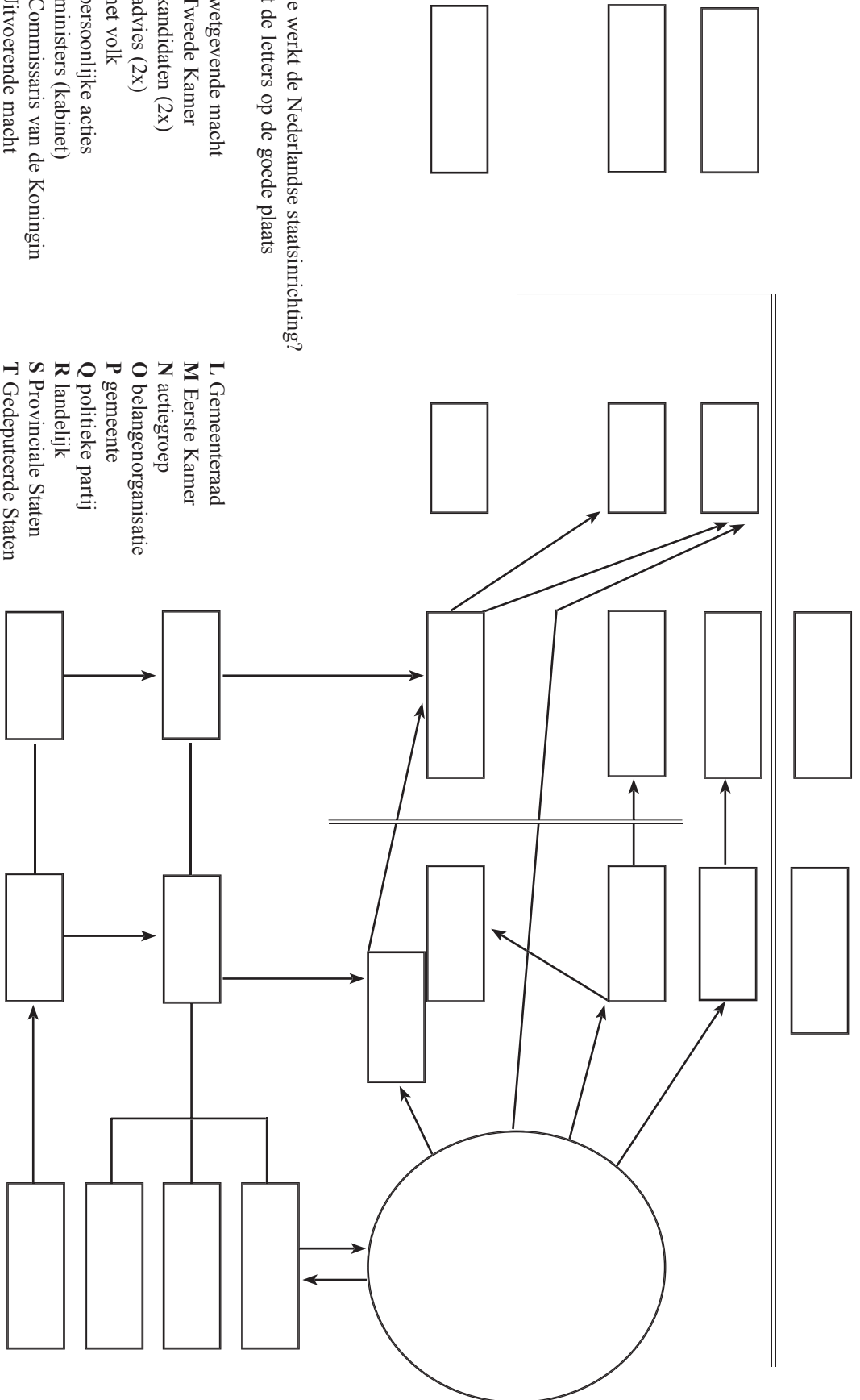
- 1 Blanco schema
  - door de leerlingen in te vullen
- 2 Half ingevuld schema
  - eventueel uit te delen halverwege uitvoering als ondersteuning;
  - eventueel te gebruiken als '
- 3 Ingevuld schema
  - te gebruiken als het schema wat leerlingen moeten kopiëren;
  - te gebruiken als antwoordmodel.
  - te gebruiken bij de inhoudelijke nabespreking.

### Schema Nederlandse Staatsinrichting

Hoe werkt de Nederlandse staatsinrichting?  
Zet de letters op de goede plaats

- A wetgevende macht
- B Tweede Kamer
- C kandidaten (2x)
- D advies (2x)
- E het volk
- F persoonlijke acties
- G ministers (kabinet)
- H Commissaris van de Koningin
- I Uitvoerende macht
- J Burgemeester
- K Provincie

- L Gemeenteraad
- M Eerste Kamer
- N actiegroep
- O belangenorganisatie
- P gemeente
- Q politieke partij
- R landelijk
- S Provinciale Staten
- T Gedeputeerde Staten
- U wethouders
- V staatshoofd

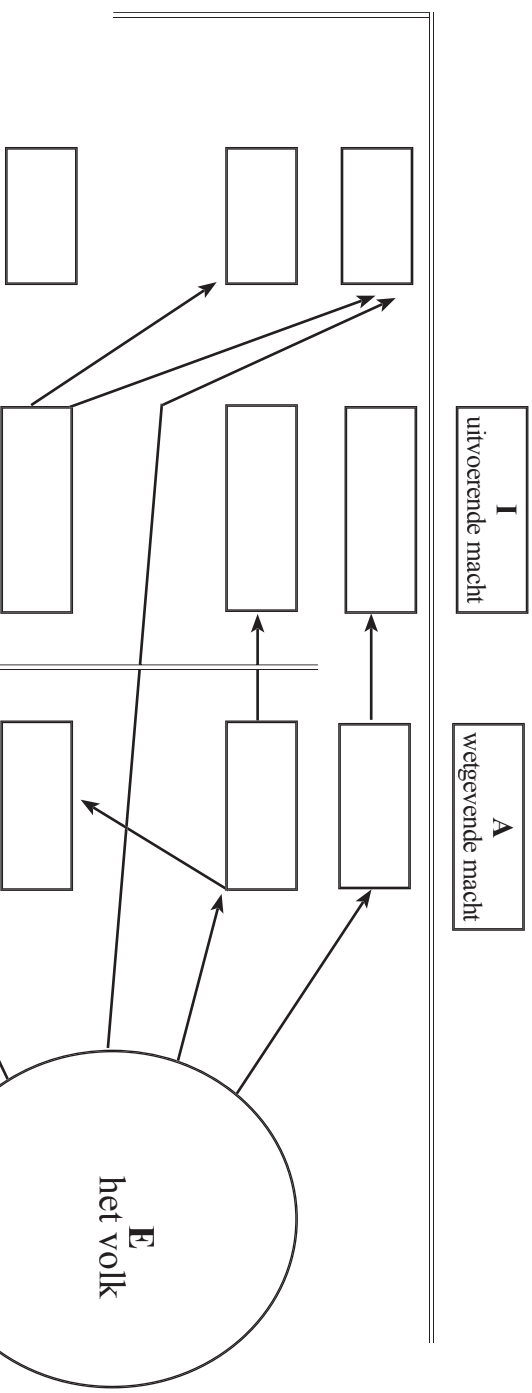
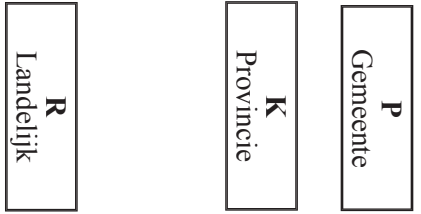




### Schema Nederlandse Staatsinrichting

- A wegevevende macht
- B Tweede Kamer
- C kandidaten (2x)
- D advies (2x)
- E het volk
- F persoonlijke acties
- G ministers (Kabinet)
- H Commissaris van de Koningin
- I Uitvoerende macht
- J Burgemeester
- K Provincie

- L Gemeenteraad
- M Eerste Kamer
- N actiegroep
- O belangenorganisatie
- P gemeente
- Q politieke partij
- R landelijk
- S Provinciale Staten
- T Gedeputeerde Staten
- U wethouders
- V staatshoofd



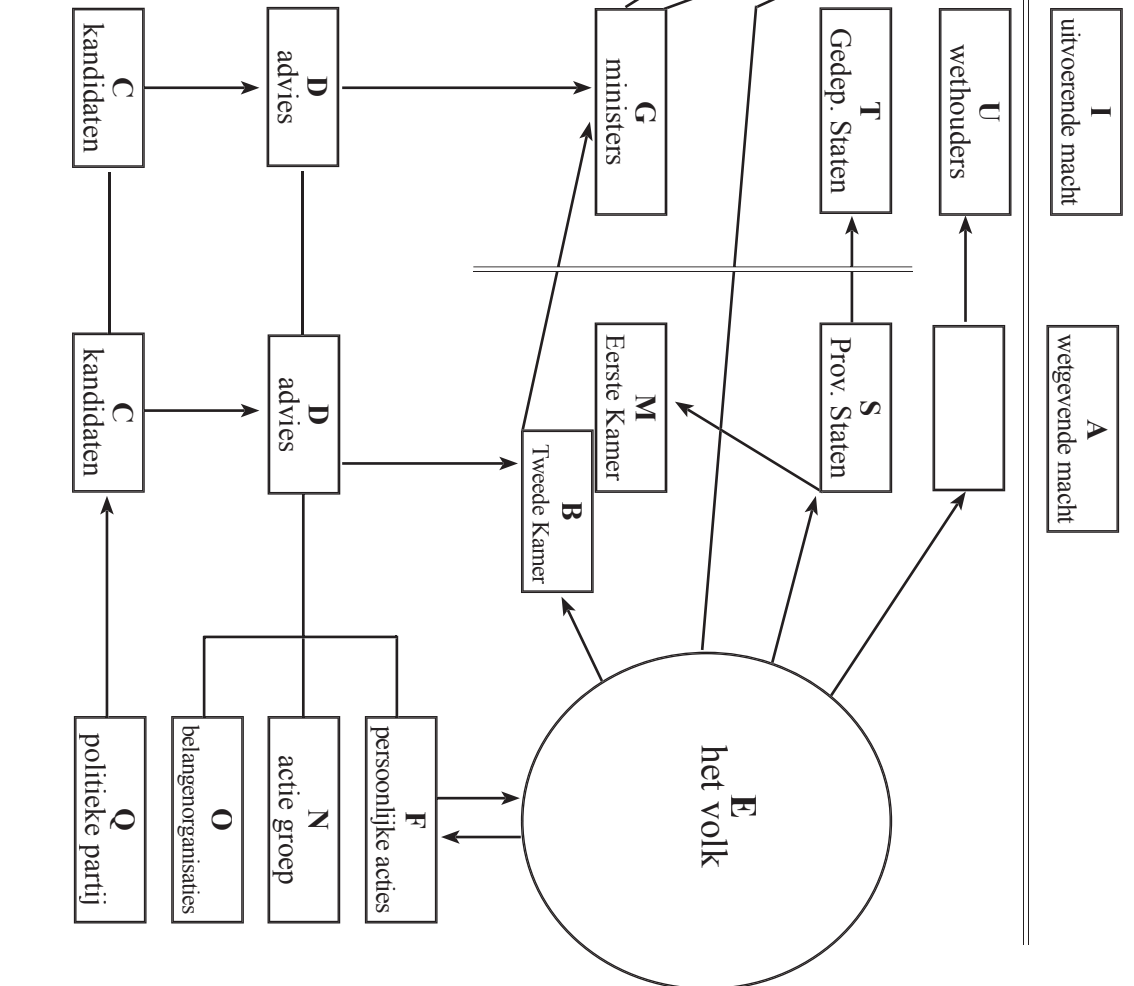
Hoe werkt de Nederlandse staatsinrichting?  
Zet de letters op de goede plaats

### Schema Nederlandse Staatsinrichting

- A wegevende macht
- B Tweede Kamer
- C kandidaten (2x)
- D advies (2x)
- E het volk
- F persoonlijke acties
- G ministers (kabinet)
- H Commissaris van de Koningin
- I Uitvoerende macht
- J Burgemeester
- K Provincie

Hoe werkt de Nederlandse staatsinrichting?  
Zet de letters op de goede plaats

- L Gemeenteraad
- M Eerste Kamer
- N actiegroep
- O belangenorganisatie
- P gemeente
- Q politieke partij
- R landelijk
- S Provinciale Staten
- T Gedeputeerde Staten
- U wethouders
- V staatshoofd



## Hoofdstuk 6

### Mysterie

#### Algemeen

In een mysterie komen eigenlijk alle activiteiten/werkvormen uit dit boek bij elkaar. Het beantwoordt ook het meest aan een les met 'de leerling als historisch onderzoeker'. Daarmee is mysterie één van de meest motiverende en krachtige activiteiten uit het werkvormenrepertoire van 'actief historisch denken'.

Een mysterie gaat altijd over een uitdagend probleem of dilemma: een moord, een raadselachtige verdwijning, een rechtszaak of een diefstal: zaken die heel direct in het leven van mensen ingrijpen. Dat mysterieuze probleem vraagt om onderzoek en een oplossing. Het onderzoek gebeurt aan de hand van tien tot dertig losse kaartjes met informatie. Daarmee gaan de leerlingen aan de slag.

'Mysterie' is een uitdagende leerlingactiviteit. Uitdagend in cognitief/vakinhoudelijk opzicht en uitdagend omdat het leerlingen motiveert om actief en gericht een probleem uit het verleden op te lossen.

#### Vormen van 'Mysterie'

Een belangrijk principe van het mysterie is het **cognitieve conflict**: er zijn meerdere goede antwoorden mogelijk. Er is niet één goed antwoord maar elk antwoord kan beter, bijvoorbeeld door meer aspecten in de beschouwing te betrekken.

Dat stelt eisen aan de samenstelling van de strookjes en de begeleiding van de docent.

In de praktijk stuit dit bij veel leerlingen op grote problemen, omdat zowel leraren als leerlingen gewend zijn om naar het ene goede antwoord te zoeken. De voorbeelden zijn opgebouwd rondom dit 'open einde' van het mysterie.

In 'Wie is de dief?' moeten leerlingen een diefstal in het oude Egypte oplossen. Dit doen ze aan de hand van een beperkt aantal kaartjes, die uiteindelijk in een voorgeschreven volgorde moeten worden geordend. Ook is er slechts één goed antwoord mogelijk op de vraag. Daarmee is dit voorbeeld een goede manier om de werkwijze van 'mysterie' bij leerlingen bekend te maken.

In het middeleeuwse mysterie 'De dood van Graaf Willem' moeten leerlingen meer losse kaartjes bestuderen. De ordening van de kaartjes kan op verschillende manieren. Tenslotte wijst de informatie richting één oplossing, maar minder eenduidig als in de eerste vorm.

Het laatste mysterie-voorbeeld over het heksenproces 'Mechteld' heeft een geheel open einde. Het aantal strookjes is nog meer uitgebreid en bevat niet alleen teksten, maar ook afbeeldingen, waaronder een grafiek met productiecijfers. De tekstkaartjes zijn voor een deel wat typografie en stijl betreft geschreven in 17<sup>e</sup>-eeuwse stijl.

#### Ervaringen

Een mysterie kan op elk niveau uitgevoerd worden. Het aantal mysteriekaartjes kan variëren en ook in de omvang en de abstractie van de informatie kunnen verschillen worden aangebracht. De echte niveaudifferentiatie zit echter niet in het aanbieden van verschillend lesmateriaal, maar in de verschillen in het leerproces en eindproduct van de leerlingen zelf. De activiteit is zo uitdagend, de kracht van samenwerkend leren zo sterk, dat leerlingen nog maar weinig klagen over moeilijke woorden of verzuchten 'Ik kan het niet.' Wel vinden de leerlingen de activiteit soms inhoudelijk gecompliceerd, maar dat is ook een uitdaging van mysterie: leerlingen net een stapje verder laten zetten, dan ze in eerste instantie zouden doen.

Leerlingen willen in bijna alle gevallen toch weten (vanwege hun ontwikkelingspsychologische fase, maar ook vanuit het competitie-element tussen de verschillende groepjes) wie het heeft gedaan en of zij het goede antwoord hebben. Het cognitieve conflict als didactisch en geschiedfilosofisch doel stuit hier op de grenzen van de leerlingenpsyche. Zorg er daarom als docent voor dat een bepaald groepje als voorbeeld kan worden gebruikt voor het goede antwoord. De docent kan ook aangeven bij authentieke

situaties: "Jullie kozen hiervoor, in het verleden gebeurde er dit."

Voor veel leerlingen is 'leren': moeilijke teksten uit een boek leren en de leraar legt alles uit. Dit met als doel een goed cijfer voor het proefwerk te halen.

Een mysterie is een heel andere vorm van leren. Om tegemoet te komen aan het idee dat leerlingen hebben van 'leren' en om voor hen een mysterie, in een schoolcontext, acceptabel te maken, kan het mysterie gekoppeld worden aan het schoolboek en de toets. In de voorbeelden van 'Wie is de dief?' en "Mechteld" zijn die bij het werkmateriaal opgenomen.

### Didactische achtergronden

De verschillende leerlingactiviteiten rondom 'Mysterie':

- leren leerlingen argumenteren en redeneren;
- leren leerlingen te identificeren, te classificeren, te ordenen, te relateren;
- doen een beroep op algemene vaardigheden van leerlingen: luisteren, begrijpend lezen, onderzoeken, argumenteren, inleven;
- maken gebruik van de verschillende leerstijlen van leerlingen (denker-doener);
- doen een beroep op de verschillende intelligentie van leerlingen (cijfers, taal, afbeelding, argumenteren, luisteren, lezen, schrijven).

### 'Actief historisch denken'

De verschillende leerlingactiviteiten rondom 'Mysterie':

- laten leerlingen verbanden/samenhangen ontdekken;

Geïsoleerde kennis heeft weinig betekenis. Kennis/uitspraken zijn zinvoller in een context (historisch verhaal). Die context kan bestaan uit een combinatie van politieke, economische, sociale, culturele en mentale inhouden.

- laten leerlingen de dimensie 'tijd' ervaren:
  - Voor een juist inzicht/beeld van een historische periode is zowel inleving als analyse van belang.
  - Het verleden en het heden verschillen van elkaar, maar kennen wel parallellen.
  - Ontwikkelingen en veranderingen doen zich voor op verschillende niveaus (persoonlijk en maatschappelijk) en in verschillende gedaantes (evolutie / revolutie / geleidelijk / schoksgewijs / (dis)continuïteit).
- laten leerlingen het nut van feitelijke kennis ervaren:
  - Het betrekken van meer en gevarieerdere kennis levert een ander beeld en een andere interpretatie op;
  - Leren leerlingen argumenteren en laten leerlingen ontdekken dat een met feiten gestaafde argumentatie belangrijker is dan 'zomaar' een goed antwoord
- laten leerlingen (historisch) onderzoeksvaardigheden toepassen;
  - Dat het startpunt van een onderzoek wordt bepaald door hun eigen kennis, opvattingen, ideeën (standplaatsgebondenheid van de leerlingen zelf);
  - Dat een onderzoek wordt bepaald door hun (impliciete) vraagstelling en vooronderstellingen (hypothesen);
  - Dat een onderzoek gebaseerd moet zijn op de betrouwbaarheid en bruikbaarheid van bronnen/feiten (inventariseren, selecteren, classificeren, analyseren, concluderen);
  - Dat in de toetsing van bronnen cq. uitspraken het onderscheiden van feiten en meningen van belang is (standplaatsgebondenheid van betrokkenen).
  - Dat een onderzoek een inventariserende/beschrijvende, een analyserende/verklarende en een concluderende/reflecterende fase kent.

Mysterieën kunnen verschillen doelen beogen: vakinhoudelijke kennis, inzicht in oorzaken, inleving in mensen, onderkennen van continuïteit en verandering, het beoordelen van feiten en meningen, enzovoort. Met het bestuderen van de informatiekaartjes beoordelen leerlingen in feite (historische) bronnen. Leerlingen beoefenen het historische ambacht: beoordelen van bronnen op betrouwbaarheid en bruikbaarheid, interpretatie van bronnen en het verantwoorden van bronnen.

## Egypte - chronologisch verhaal construeren - tweetallen

Het oude Egypte met de farao's en piramides is een dankbaar onderwerp in de brugklas. Het spreekt tot de verbeelding van leerlingen en dankzij o.a. Discovery Channel is het met geheimzinnigheid omgeven. Het is voor leerlingen dan ook zeer uitdagend om samen één van de Egyptische mysteries op te lossen. Leerlingen hebben vaak moeite met personen en gebeurtenissen in de juiste chronologische volgorde te plaatsen. Toch is het een vaardigheid die onmisbaar is voor het doen van onderzoek. Ook bij het vaststellen van oorzaken en gevolgen is het van groot belang. De gesloten mysterie-werkvorm leent zich bij uitstek om dit met leerlingen te oefenen. Het is ook een eerste opstap om meer complexere problemen/mysteries op te lossen.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Het oude Egypte.  
Deze mysterie-activiteit kan een les over oorzaak-gevolg of een les over de sociale gelaagdheid van de Egyptische samenleving vervangen.
- Activiteit:** leerlingen maken van losse strookjes tekst een chronologisch verhaal over een grafroof in het oude Egypte.
- Tijdsduur:** 25 minuten. Met gebruik van het opdrachtenblad: een lesuur.
- Doelen:** Leerlingen maken een eigen logisch opgebouwd verhaal en leren daardoor het belang van de dood voor de Egyptenaren kennen. Via het opdrachtenblad kunnen ze concrete voorbeelden van de sociale lagen in de Egyptische samenleving geven.
- Beginsituatie:** Niveau: brugklas VMBO T. Ook bruikbaar voor HAVO/VWO-brugklas.
- Vorbereiden:** Bij 30 leerlingen, die in groepjes van twee werken:
- 15 x de sets tekstkaarten kopiëren losknippen en in enveloppen doen (zie werkmateriaal);
  - 15x de opdrachtbladen kopiëren.
- Instrueren:**
- **Wat:** in tweetallen een diefstal in het oude Egypte oplossen.
  - **Hoe:** in duo's werken. Samen naar de oplossing zoeken.
  - **Waarom:** zo leer je een logisch verhaal op volgorde van tijd maken, samenwerken en veel van het oude Egypte.
- Uitvoeren:** Leerlingen leggen kaartjes op juiste volgorde en maken de opdrachten.
- Nabespreken:**
- **Wat** is de goede volgorde en wie is de dief?
  - **Hoe** hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor jullie de kaartjes goed legden en de diefstal oplossen?
  - **Waarom:** Je hebt geleerd om volgorde in een verhaal aan te brengen, waardoor je de vraag kunt beantwoorden en zo leer je samenwerken
- Vervolg:** Bij het vak geschiedenis is het belangrijk op gebeurtenissen in de goede volgorde te plaatsen anders weet je niet hoe dingen zijn verlopen. Je zult dit ook moeten kunnen voor de toets. Later gaan we dit nog vaker doen.

## Doelen

- Leerlingen kennen het belang van de dood voor de Egyptische samenleving.
  - Leerlingen kunnen een chronologisch verhaal maken aan de hand van geselecteerde bronfragmenten (samenhang, oorzaak-gevolg).
  - Leerlingen leren samenwerken in tweetallen.
  - Leerlingen begrijpen het belang van de werkvorm om te oefenen voor het vak geschiedenis.
- Doel voor de leerkracht is om leerlingen voor de eerste keer met de activiteit 'mysterie' te laten werken. Dit om een basis te creëren voor de wat complexere vormen van 'Mysterie'.

## Beginsituatie

De klas werkt al een aantal lessen aan het hoofdstuk waarin het oude Egypte wordt behandeld. De activiteit kan in de plaats komen van (is een aanvulling op) een les over de sociale groepen in het Oude Egypte en het belang wat de Egyptenaren toekennen aan het leven na de dood. Indien u het opdrachtenblad helemaal gebruikt is het aan te raden dat de leerlingen de functie en werking van een sociale piramide kennen.

## Tijdsduur

Het uitvoeren en nabespreken van de activiteit neemt ongeveer 25 minuten in beslag. Indien het opdrachtenblad gebruikt wordt, duurt het één lesuur.

## Vorbereiden

Per tweetal leerlingen moet er één envelop met de tekstkaartjes klaar liggen. U kopieert dus (voor 30 leerlingen) 15x de tekstkaartjes en knipt de strookjes los. Doe dit bij voorkeur op lichtgekleurd papier. Dit vergemakkelijkt de zoektocht naar 'verloren' kaartjes en het opbergen van de kaartjes na afloop van de activiteit. De losse strookjes doet u in een envelop. Als u de leerlingen met de opdrachtbladen laat werken, waardoor het mysterie ook nog een vakinhoudelijke versterking krijgt, kopieert u deze in 30voud; voor elke leerling één.

Op het schoolbord staat het schema voor de les/activiteit:

1. Wat gaan we vandaag doen: Een mysterie!
2. Nabespreken: wat heb je geleerd over Egypte en over het maken van een verhaal?

## Instrueren

### 1. Wat gaan we doen?

In deze lessen gaan we een diefstal oplossen.

### 2. Waarom doen we dit?

1. Om te leren dat volgorde bij geschiedenis belangrijk is (oorzaak-gevolg).
2. Dan begrijpen we het geleerde over Egypte beter.
3. Leren we met z'n tweeën samenwerken.

### 3. Hoe gaan we het doen? · Lees eerst duidelijk de instructie (op het opdrachtenblad).

- In duo's losse kaartjes op de goede volgorde leggen.
- Schrijf je antwoorden duidelijk op je antwoordenblad.
- Nadat iedereen de antwoorden heeft opgeschreven bespreken we de opdracht na en kijken we antwoorden na

## Uitvoeren

Docent deelt de opdrachtbladen uit en laat de leerlingen de instructie lezen. Vervolgens kunnen enkele controlevragen over de instructie worden gesteld om na te gaan of de leerlingen dit hebben begrepen. In

een aantal klassen zal het de voorkeur verdienen om de instructie gezamenlijk klassikaal door te nemen. Vervolgens worden de enveloppen met de strookjes uitgedeeld. Daarbij benadrukt de docent nogmaals: "Leg het verhaal op de goede volgorde en vind de dief. Zorg ervoor dat je goed met elkaar samenwerkt."

De leerlingen doen in tweetallen de activiteit. De docent loopt rond en let op of het merendeel van de groep klaar is. Al naar gelang de sfeer en werkhouding kan er voor gekozen worden om na opdracht vier al een deel van de nabespreking te houden.

### Nabespreken

De nabespreking met de leerlingen kent drie fases:

- **Wat** is de goede volgorde en wie is de dief? Dit mede naar aanleiding van de opdrachten 3 en 4 van het opdrachtenblad.
- **Hoe** hebben we de diefstal opgelost?
- **Waarom** hebben we het gedaan?

De docent vraagt aan de groepjes leerlingen: "Wat is de goede volgorde?"

Leerlingen lezen nummers van verhaal in volgorde op.

De docent zegt niet of dit goed of fout is, maar vraagt of de andere groepjes dit ook hebben.

De docent vraagt vervolgens naar verklaringen bij verschillen en laat de groepjes met elkaar discussiëren.

*Goede volgorde is: 5 - 7 - 8 - 11 - 4 - 6 - 9 - 1 - 3 - 10 - 2.*

Vervolgens kan de docent vragen: "Wat heb je gedaan om de kaartjes op volgorde te leggen?"

*Mogelijke antwoorden: laatste zin van een kaartje moet aansluiten bij eerste zin van volgend kaartje.*

Tenslotte vraagt de docent (n.a.v. opdracht 4) in deze eerste fase van de nabespreking: "*Wie is de dief? En leg je antwoord met behulp van een tekstkaartje uit.*"

*Goede antwoord is: Chonsoe.*

*Dat blijkt uit de volgende tekstkaartjes:*

<i>Nummer</i>	<i>Argumenten</i>
8	<i>De kat is altijd bij Chonsoe.</i>
2	<i>De kat is in de grafkamer; dus Chonsoe moet in grafkamer zijn geweest.</i>
11	<i>Chonsoe heeft wel voedsel en anderen niet. Zijn vrouw vindt dat een wonder. Chonsoe heeft dus meer geld dan anderen. Heeft dus gestolen.</i>

Richtvragen voor de klas voor het **Hoe**-gedeelte van de nabespreking:

- De docent knoopt in eerste instantie aan bij de eerder gestelde vraag: "Wat heb je gedaan om de kaartjes op de goede volgorde te leggen?"

De docent kan vervolgens wijzen op of doorvragen naar 'doorlopend verhaal', continuïteit, oorzaak-gevolg, enz.

- Andere mogelijke vragen voor dit gedeelte:
- "Waarom verschilde jullie aanpak met die van de andere groepjes?"
- "Wat vonden jullie verrassend/anders/voor verbetering vatbaar bij jullie aanpak?"
- "Hoe zouden jullie het een volgende keer aanpakken?"

Richtvragen voor **Waarom**-gedeelte van de nabespreking::

- "Wat hebben we nu eigenlijk geleerd?"
- "Is dit een goede manier om te leren dat volgorde bij geschiedenis belangrijk is?"

De inhoudelijke nabespreking van opdracht 5:

Docent: "Met andere woorden: Hoe heeft Chonsoe de aandacht van zich af proberen te leiden?"

*Mogelijke antwoorden:*

Nummer	Argumenten
6	Chonsoe zegt dat dieven zwaar gestraft moeten worden..
6	Chonsoe zegt dat er niets aan de hand is en dat het graf nog verzegeld is.
9	Chonsoe zegt dat ze niet het graf in moeten, want dat zou de rust verstoren.
1	Chonsoe zegt in de grafkamer dat ze nog niets hebben gezien wat op diefstal lijkt.

De inhoudelijke nabespreking van opdracht 6:

Mogelijke antwoorden:

	Kaartnummers	Titel van het deel
Deel 1	5	Titelblad
Deel 2	7	Inleiding
Deel 3	8-11	Ruzie Chonsoe en Heria
Deel 4	4-6	Gesprek Chonsoe, Paneb en Kasjoeti
Deel 5	9-1	Bij het graf
Deel 6	3-10-2	In het graf

	Kaartnummers	Titel van het deel
Deel 1	5-7	Waar het over gaat
Deel 2	8-11	Ruzie tussen Chonsoe en zijn vrouw
Deel 3	4-6-9-1	Chonsoe, Paneb en Kasjoeti onderzoeken de diefstal
Deel 4	3-10	De kat in het graf
Deel 5	2	Ontmaskering van de dief

De inhoudelijke nabespreking van opdracht 7:

Het gebruik van het bord is bij deze opdrachtbespreking aan te bevelen.

Goede antwoord: Farao, Inspecteur Kasjoeti, schrijver Paneb, opzichter Chonsoe, steenhouwers, arbeiders, boeren en slaven.

### Evaluatie

De leerlingen vonden de les ontzettend leuk. Het in elkaar zetten van het verhaal en het ontmaskeren van de dief leidde tot een grote inzet. Doordat ze wilden weten wie nu de dief was, deden ze in de nabespreking over hoe zo tot hun oplossing waren gekomen ook goed mee.

In de klas waar de leerlingen het opdrachtenblad gebruikten, kwamen leerlingen er zelf - tot hun eigen verbazing - achter met hoeveel verschillende inhouden ze eigenlijk wel bezig waren geweest. Dit gold met name voor het plaatsten van de verschillende personen in de sociale piramide.

### Vervolg

Bij volgende hoofdstukken (o.a. Middeleeuwen) in de brugklas is de mysterievorm nog vaker terug gekomen. Het op chronologische volgorde leggen van de kaartjes zal dan worden vervangen door het selecteren van bepaalde kaartjes/strookjes om tot een goed antwoord te komen. Ook zijn de mogelijke antwoorden op het mysterie steeds meer open. Daarbij wordt in de nabespreking nog meer het accent op leerproces en vakinhoud gelegd.

### Achtergrondinformatie

Het verhaal van 'Wie is de dief?' is gebaseerd op een oud-Egyptisch verhaal. Een moderne versie van dit verhaal 'De kat van de steenhouwer' staat in: Jong, L. de (1998). *Sfinx 9 verhalen*. Zutphen: Thieme. pp.6-9. Het arbeidersdorp is geïnspireerd op Deir el-Medina, het ambachts-kunstenaarsdorp uit de tijd van het Nieuwe Rijk (1500-1100 v.Chr.). Zie hiervoor o.a. de Deir el-Medina database op het internet van de Universiteit Leiden (mei 2004): <http://www.leidenuniv.nl/nino/dmd/dmd.html>

Een beknopt overzicht in de Nederlandse taal over Deir el-Medina met veel geschikte informatie voor leerlingen vindt u op: <http://www.kingtut.nl/nlpages/oud/nl-economie/economie.htm>

### Werkmateriaal

- 1 Verhaalkaartjes om te kopiëren en te knippen.
- 2 Opdrachtenblad 'Wie is de dief?'



## Verhaalkaartjes om te kopiëren en te knippen.

<p><b>5</b></p> <p><b>Wie is de dief?</b></p> <p>Een oud-Egyptisch detectiveverhaal met in de hoofdrollen:</p> <p>Chonsoe: opzichter van de steenhouwers</p> <p>Heria: zijn vrouw</p> <p>Paneb: schrijver van het steenhouwersdorp</p> <p>Kasjoeti: ambtenaar en inspecteur van de farao</p>	<p><b>7</b></p> <p>Ten westen van de Nijl, aan de rand van de woestijn, werd gewerkt aan de graven voor de farao. Voor de arbeiders was een apart dorp gebouwd. Daar had Chonsoe, de opzichter van de steenhouwers, ruzie met zijn vrouw Heria.</p>
<p><b>8</b></p> <p>Chonsoe: Stomme vrouw, ik had je toch gezegd om op onze kat te passen!</p> <p>Heria: Waar maak je je nu druk om? Die kat is altijd bij jou. Waar jij bent, daar is die kat ook.</p> <p>Chonsoe: En met recht: mijn Bastet stamt regelrecht af van de heilige tempelkatten.</p> <p>Heria: Het zou me wat. Maak je eens wat drukker om je loon dan om die kat. Het is al weer een tijd geleden dat je je graan hebt ontvangen.</p>	<p><b>11</b></p> <p>Chonsoe: Kom je wat tekort? Toevallig is er in ons huis altijd te eten. Zelfs voor onze slaven. En dat doen veel mannen mij niet na, na de misoogsten van de afgelopen twee jaar.</p> <p>Heria: Dat moet ik je nageven: het is een wonder dat jij aan eten komt, terwijl de voorraadhuizen van de farao al lang leeg zijn. Maar waarom ben je zo zenuwachtig?</p> <p>Chonsoe: Vandaag krijgen we hoog bezoek van het koninklijk paleis uit de Delta. De inspecteur van de farao is op inspectietocht. Oh jee, daar komt hij al aan, samen met Paneb, de schrijver.</p>

<p style="text-align: center;"><b>4</b></p> <p>Paneb: dag Chonsoe. Mag ik je voorstellen aan Kasjoeti: inspecteur van onze heer en koning, farao Ramses X. Chonsoe: Heer Kasjoeti, waar- mee kan ik u van dienst zijn? Kasjoeti: de farao heeft gehoord dat uit het graf zijner voorvaderen kostbaarheden zijn gestolen. In boerendorpen tot over de eerste watervallen zijn gouden armbanden van koningin Isis, Ra zij haar genadig, aangetroffen.</p>	<p style="text-align: center;"><b>6</b></p> <p>Chonsoe: diefstal uit een koningsgraf? De rust verstoren in het heilige dodenrijk is de grootste schande die er is. De doodstraf voor zulke dieven! Paneb: heer Kasjoeti zou graag met eigen ogen het graf willen zien. Chonsoe: maar natuurlijk. Deze kant op alstublieft. Hier is de grafdeur. Zoals u ziet, is er niets aan de hand. Het graf is nog steeds verzegeld.</p>
<p style="text-align: center;"><b>9</b></p> <p>Kasjoeti: maar dit zegel is beschadigd. Dit graf moet meteen opengemaakt worden. Chonsoe: laten we zelf niet de rust verstoren van onze heilige koningin Isis. Paneb: ik ben bang dat het nodig is Chonsoe. Kasjoeti: het geduld van onze god en farao Ramses X is ten einde: open het graf!</p>	<p style="text-align: center;"><b>1</b></p> <p>Chonsoe: slaven; jullie hebben het bevel van de koninklijk inspecteur gehoord: open het graf. Paneb: geef ons fakkels, dan kunnen we het graf ingaan. Chonsoe: Hier komen we bij de grafkamer zelf. We hebben nog niets gezien wat op diefstal lijkt. Kasjoeti: Zwijg. Het is het bevel van de farao om ook de grafkamer te onderzoeken.</p>
<p style="text-align: center;"><b>3</b></p> <p>Paneb: maar wat is dit in de grafkamer? Kasjoeti: wie heeft in de naam van Ra en Horus hier alles vernield? Paneb: zelfs de mummiewindsels van het lichaam van de koningin zijn weg. Chonsoe: Welk een schande. De doodstraf voor deze dieven.</p>	<p style="text-align: center;"><b>10</b></p> <p>Kasjoeti: en de doodstraf zullen ze krijgen als we ze vinden. Maar wat beweegt daar? Chonsoe: oh, wees maar niet bang. Dat is mijn kat, Bastet, ik was het dier al een paar dagen kwijt.</p>
<p style="text-align: center;"><b>2</b></p> <p>Paneb: dat beest heeft waarschijnlijk honger. Daarom piept het dier zo. Kasjoeti: dan is die kat dus hier al een tijdje. Maar, maar, dat betekent dat .....</p> <p>En de dief heeft zijn eigen straf al uitgesproken.</p>	

## Opdrachtenblad

### Mysterie - Wie is de dief?

Naam leerling: .....

Naam groepsleden: .....

Groep: 1 \_ \_

#### Wat je vooraf moet weten

Lees dit opdrachtenblad goed en doe precies wat er staat.

- Lees dit blad zachtjes aan elkaar voor, dan vergeet je niets.
- Je moet met deze opdracht vaak overleggen, doe dit wel zachtjes zodat andere leerlingen er geen last van hebben.

#### Samenwerken is heel belangrijk in deze opdracht

Let daarbij op:

- dat je goed luistert naar elkaar;
- dat iedereen om de beurt wat mag zeggen en niet steeds dezelfde;
- dat je elkaar met argumenten probeert verder te helpen en niet door steeds maar je eigen zin probeert door te drijven.

#### Opschrijven van de antwoorden

Elke leerling schrijft de antwoorden netjes met potlood op een eigen antwoordenblad op. Zo hoeft niet steeds dezelfde leerling alles op te schrijven en kun je straks makkelijker en netter dingen verbeteren.

#### Aan de slag

1. **Schrijf** hierboven je eigen naam en de naam van je groepsleden.
2. Maak nu de **Verhaalenvelop** open.  
In de envelop zitten 11 kaartjes. Samen vormen deze kaartjes een verhaal uit het oude Egypte.  
**Leg de kaartjes op nummervolgorde 1 t/m 11.** Zijn ze er allemaal?  
Ja, ga verder met de opdrachten.  
Nee, steek je hand op en vraag hulp aan de leraar.
3. De nummervolgorde 1 t/m 11 is niet de goede volgorde van het verhaal. Jij moet het verhaal op de goede volgorde leggen.  
**Lees elk kaartje goed en leg ze op de goede volgorde.**

Vul in: *De goede volgorde van het verhaal in nummers is:*

.....

4. Wie is volgens jou de dief? Leg je antwoord uit.

..... *is de dief, omdat* .....

.....

5. De dief heeft een paar keer geprobeerd er voor te zorgen dat de diefstal niet zou worden ontdekt. **Schrijf** drie zinnen op uit het verhaal waaraan je dat kunt zien.

1. ....
2. ....
3. ....

6. Het verhaal kun je weer in stukjes verdelen. Dat gaan we nu ook doen. Dit verhaal kun je in vier tot vijf delen verdelen.

**Bekijk** het schema hieronder en de bijbehorende verhaalkaartjes.  
**Verdeel** de kaartjes in vier tot zes delen en **schrijf** de nummers in de kolom 'Kaartnummers'.  
**Bedenk** een titel/kopje voor elk deel. De titel mag maximaal zes woorden zijn.  
**Schrijf** dit in de kolom 'Titel van het deel'.

	Kaartnummers	Titel van het deel
Deel 1		
Deel 2		
Deel 3		
Deel 4		
Deel 5		
Deel 6		

7. In het verhaal komen acht beroepen/soorten mensen in voor: De één is belangrijker dan de ander.  
**Vul naast** onderstaande piramide de namen/beroepen in: bovenaan de belangrijkste en onderaan de minst belangrijke.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



8. In het verhaal worden de verschillende landschappen/gebieden van Egypte beschreven. Pak de kaartjes die over landschap gaan. En leg ze op de volgorde zoals Egypte eruit ziet op een landkaart. Wat ligt in het noorden van Egypte, wat in het oosten, zuiden en westen?  
**Schrijf** op de goede plaats in het kaartje hieronder de cijfers van de kaartjes.



— = waterval/stroomversnelling/cataract

9. Tel de verhaalkaartjes van 1 t/m 11 en doe de kaartjes weer in de verhaalenvelop.  
 Lever de envelop en dit opdrachtenblad in bij de leraar.

## Opkomst steden- actief historisch denken - samenwerkend leren

De opkomst van de steden in de Middeleeuwen is in elke methode een onderwerp in de brugklas. Voor leerlingen is het moeilijk zich voor te stellen hoe de macht van de steden toenam ten koste van de adel. De spannende mysteriewerkvorm leent er zich perfect voor om zich hierin in te leven. Leerlingen hebben vaak moeite met het selecteren van bruikbare informatie om een probleem/vraag op te lossen. Toch is het een vaardigheid die voor het doen van onderzoek onmisbaar is. De open mysteriewerkvorm leent er zich bij uitstek voor om dit met leerlingen te oefenen.

### De les in een oogopslag: De Dood van Graaf Willem

- Onderwerp:** De opkomst van de steden en de stedelijke burgerij in de hoge middeleeuwen. Deze les kan in de plaats komen van een les waarin leerlingen oefenen met historisch onderzoek, of waarin zij zich moeten inleven.
- Activiteit:** Leerlingen gaan aan de hand van een mysterie op zoek naar de schuldigen voor de dood van Graaf Willem.
- Tijdsduur:** Lesuur van 50 minuten.
- Doelen:**
- Leerlingen kunnen de oorzaken aangeven van het machtsverlies van de adel t.o.v. de stedelijke burgerij.
  - Leerlingen kunnen constructief samenwerken.
  - Leerlingen leren uit een hoeveelheid materiaal te selecteren en te classificeren.
  - Leerlingen kunnen aangeven welke denkstappen zij hebben gezet en hoe zij tot een oplossing met argumentatie zijn gekomen.
- Beginsituatie:** HAVO/VWO-brugklas, die lessen over de middeleeuwse agrarische (standen) samenleving heeft gehad. Ook bruikbaar op TH-niveau.
- Vorbereiden:** Bij 30 leerlingen, die in groepjes van twee werken:
- 15 x de sets mysteriekaarten kopiëren, losknippen en in enveloppen doen (zie werkmateriaal);
  - 30x de opdrachtbladen kopiëren.
- Instrueren:** Aan de hand van het instructieblad:
- **Wat:** in groepjes van twee een moord uit de middeleeuwen oplossen.
  - **Hoe:** in duo's losse informatiekaartjes onderzoeken en op basis daarvan de moordenaar ontmaskeren.
  - **Waarom:** zo leer je uit veel informatie keuzes op basis van argumenten maken, samenwerken en veel van de Middeleeuwen.
- Uitvoeren:**
- Leerlingen gaan vrij aan de slag met de opdracht (max. 10 min.);
  - Tussenbespreking 1: Wat doen jullie en aanwijzingen om te selecteren op persoon. (5 min.)
  - Leerlingen gaan verder, maar nu proberen ze bruikbare informatie te selecteren (10 min.);
  - Tussenbespreking 2: Lukt het? Uitwisseling van ervaringen en aanwijzingen geven om leerlingen keuze te laten maken op basis van argumenten (5 min)
  - Leerlingen komen tot een antwoord en vullen opdrachtenblad in. (10 min.)
- Nabespreken:**
- **Wat:** behandeling opdrachtenblad.
  - **Hoe:** hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
  - **Waarom** hebben jullie het zo aangepakt?
- Vervolg:** Vakinhoudelijk: bij behandeling van de stof terugverwijzen naar de personen en gebeurtenissen en vooral de classificaties om zaken te verduidelijken

### Doelen

- Leerlingen kunnen de oorzaken aangeven van het machtsverlies van de adel t.o.v. de stedelijke burgerij.
- Leerlingen kunnen constructief samenwerken.
- Leerlingen leren uit een hoeveelheid materiaal te selecteren en te classificeren.
- Leerlingen kunnen aangeven welke denkstappen zij hebben gezet en hoe zij tot een oplossing met argumentatie zijn gekomen.

### Beginsituatie

Deze HAVO/VWO-brugklas is al een paar lessen bezig met de opkomst van de steden in de Middeleeuwen (rond het jaar 1100). Ze weten dat de opkomst van de steden mogelijk was door de veranderingen in de landbouw. Ook de Middeleeuwse standenmaatschappij is bekend.

De docent moet vooraf de les goed 'in zijn hoofd' georganiseerd hebben. Alle procedurele kanten rondom deze les moeten helder zijn. Daarnaast moet de docent enige ervaring hebben met 'samenwerkend leren' en alert en direct kunnen reageren op groepsprocessen.

Dit open-mysterie kan in eerste instantie complex voor leerlingen zijn.

### Tijdsduur

Bij voorkeur een lesuur van 50 minuten, maar 40 of 45 minuten is ook te doen.

### Voorbereiden

Per tweetal van leerlingen moet er één envelop met de tekstkaartjes klaar liggen.

U kopieert dus (voor 30 leerlingen) 15x de tekstkaartjes en knipt de strookjes los. Doe dit bij voorkeur op lichtgekleurd papier. Dit vergemakkelijkt de zoektocht naar 'verloren' strookjes en het opbergen van de strookjes na afloop van de activiteit. De losse strookjes doet u in een envelop.

Indien mogelijk: laat de strookjes lamineren.

Als u de leerlingen met de opdrachtbladen laat werken, waardoor het mysterie ook nog een vakinhoudelijke versteviging krijgt, kopieert u deze in 30voud; voor elke leerling één.

Op het schoolbord staat het schema voor de les/activiteit:

WIE HEEFT GRAAF WILLEM VERMOORD?

1. Moord oplossen.
2. Bewijzen wie de dader is.
3. **Wat heb je gedaan om** achter de dader te komen?

### Instrueren

Mede aan de hand van het bordschema geeft de docent de instructie:

#### 1. Wat gaan we doen?

Een middeleeuwse moord oplossen in de buurt van het Middeleeuwse Zutphen. We gaan op zoek naar de dader en het bewijsmateriaal dat hem/haar als schuldige aanwijst. Daarbij is belangrijk dat we kunnen vertellen hoe we ons moordonderzoek hebben gedaan.

#### 2. Waarom doen we dit?

1. We leren veel over de middeleeuwen.
2. We leren in groepjes van twee samenwerken.
3. We leren met argumenten/bewijs een antwoord te geven.
4. We hebben een afwisselende/leukere les.

#### 3. Hoe gaan we het doen? · In duo's losse kaartjes op de goede volgorde leggen.

- Schrijf je antwoorden duidelijk op je antwoordenblad.
- Soms leg ik de les stil om met jullie te bespreken wat jullie doen.

### Uitvoeren en tussenbesprekingen

Nadat de leerlingen in tweetallen tegenover elkaar zitten, deelt de docent de opdrachtenbladen uit en de gesloten enveloppen. Leerlingen mogen deze nog niet open maken.

De docent begint met de situatie, zoals die staat op het grote strookje 'Wie heeft graaf Willem vermoord?', voor te lezen. De docent legt aan de leerlingen uit dat ze deze moord gaan oplossen met behulp van de strookjes in de envelop. Het is aan te raden om een vergelijking te maken met detectiveseries op TV (bijv. Baantjer of Crime Scene Investigation). De leerlingen mogen nu de envelop openen en gaan zonder verdere instructie aan de slag.

Na vijf á tien minuten legt de docent de les stil en vraagt aan verschillende groepjes wat ze aan het doen zijn. Het doel van deze tussenbespreking is om leerlingen er op te wijzen dat een selecteren of categoriseren van de verschillende strookjes een beter overzicht geeft. Leerlingen die dit al uit zichzelf hebben gedaan kunnen als voorbeeld dienen.

Leerlingen gaan vervolgens weer verder, waarbij de docent rond loopt en eventueel aanwijzingen geeft over het classificeren en selecteren.

Na ongeveer tien minuten legt de docent de les weer stil voor de tweede tussenbespreking. De vraag is nu of de groepjes al mogelijke verdachten heeft. Het is nu zaak om leerlingen de mogelijke verdachten op een rij te laten zetten en aan te laten geven welk bewijs/argumenten ze daarvoor hebben. Zeg wel duidelijk dat ze uiteindelijk een keuze moeten maken en moeten aangeven welke bewijs/argumenten ze hebben. Ook moeten ze duidelijk aangeven wat de redenen voor de moord waren. De docent geeft aan dat de leerlingen hiervoor niet alleen naar de moord zelf moeten kijken, maar ook naar de omstandigheden rond de moord (inhoudelijk).

De leerlingen gaan nu weer aan de gang en komen tot een antwoord, dat ze op het opdrachtenblad opschrijven.

### Nabespreken

De nabespreking met de leerlingen kent drie fases:

- Wie is de moordenaar van graaf Willem? En wat waren de redenen voor de moord?
- Hoe hebben we de moord opgelost?
- Waarom hebben we het gedaan?

De docent vraagt aan de groepjes leerlingen: "Wie is bij jullie de moordenaar?"

Leerlingen lezen hun antwoord voor.

De docent zegt niet of dit goed of fout is, maar vraagt of de andere groepjes dit ook hebben.

De docent vraagt vervolgens naar verklaringen bij verschillen en laat de groepjes met elkaar discussiëren.

*Antwoord: Er zijn meerdere antwoorden goed, maar het meest voor de hand ligt schout Floris.*

Op dezelfde manier komen de redenen voor de moord aan bod. Hier kun je als docent ingaan op de inhoud.

*Antwoord: Door de ontwikkelingen in de landbouw (nieuwe gereedschappen, drieslagstelsel en ontginningen) waren de steden (handel) in opkomst. Er werd druk op de graaf uitgeoefend om stadsrechten te geven, zodat de stad verder zich kon ontwikkelen. Je kunt ook de standenmaatschappij naar voren halen.*

Vervolgens kan de docent vragen: "Wat heb je gedaan om tot het antwoord te komen?"

*Antwoord: Lezen, selecteren/categoriseren en antwoord op basis van bewijs/argumenten.*

De docent geeft nu aan dat dit voor het vak geschiedenis (maar ook voor andere vakken) een belangrijke vaardigheid is. Geef aan dat het een onderzoeksvaardigheid is.

Andere mogelijke vragen voor dit gedeelte:

- "Waarin verschilde jullie aanpak met die van de andere groepjes?"
- "Wat vonden jullie verrassend/anders/voor verbetering vatbaar bij jullie aanpak?"
- "Hoe zouden jullie het een volgende keer aanpakken?"

Richtvragen voor **Waarom**-gedeelte van de nabespreking::

- "Wat hebben we nu eigenlijk geleerd?"
- "Is dit een goede manier om te leren dat het selecteren/categoriseren belangrijk is bij geschiedenis?"
- "Is dit een goede manier om te leren dat je een bepaald antwoord moet onderbouwen met bewijs of argumenten?"



**Evaluatie**

- leerlingen ervaren een open mysterie als zeer leuk. Vooral het mogen oplossen van een moord spreekt ze erg aan.
- Sommige leerlingen 'eisen' een duidelijke dader. Ze reageren zeer teleurgesteld als de docent aangeeft dat er meerder mogelijkheden zijn. Dus is hetaan te raden om een dader uit te kiezen.
- In eerste instantie is het mysterie geschreven naar de oplossing zelfmoord. Leerlingen vinden dit een flauw antwoord, want het is toch 'een moord met een dader'.
- Dat leerlingen zelf bewijzen en argumenten aandragen, wordt vooral door de leerlingen van het VWO-niveau als zeer belangrijk ervaren.
- In eerste instantie had het mysterie 32 strookjes. Dat is te veel. Leerlingen zijn te lang bezig met lezen en overzien het geheel dan minder snel. Bij latere mysteries en hogere klassen/niveaus kan dit aantal kaartjes wel worden gebruikt.

**Varianten**

Door de strookjes aan te passen is het mysterie vrij gemakkelijk geschikt maken voor een hoger of lager niveau. Het is ook mogelijk om op het opdrachtenblad de standenmaatschappij te laten terugkomen. Leerlingen kunnen de personen dan hierin plaatsen, zodat ze hier extra in kunnen oefenen.

**Achtergrondinformatie**

De plaats Zutphen kreeg tussen 1191 en 1196 stadsrechten van Otto I, graaf van Zutphen en Gelre. Het mysterie is echter niet gebaseerd op echte bronnen. De informatie in de bronnen is natuurlijk wel zoveel mogelijk in overeenstemming met de historische werkelijkheid. In die betekenis is het historisch-didactisch verantwoord.

**Werkmateriaal**

- 1 Mysteriekaartjes om te kopiëren en te knippen. De Dood van Graaf Willem
- 2 Opdrachtenblad. De Dood van Graaf Willem.

### DE DOOD VAN GRAAF WILLEM

Het is 1189 na Chr. in buurt van de Gelderse plaats Zutphen.

Het is vroeg in de ochtend als horige boer Dirk in de stal van zijn heer, Graaf Willem van Gelre komt. Vandaag gaat hij oogsten en hij hoopt dat het een goede oogst zal worden. Naast de stal staat een onbekende paardenwagen, die er een dag eerder niet stond. "Die is vast niet in het dorp gemaakt", denkt Dirk.

Dan schrikt hij, hij ziet iets verschrikkelijks. Dirk rent naar zijn hutje en haalt zijn vrouw erbij. Graaf Willem hangt aan een touw dat om de balk is geknoopt. Hij is dood. Dit vergeet boer Dirk nooit meer, al wordt hij honderd jaar!

#### Het mysterie:

Door wie is graaf Willem vermoord?

Wat is de reden voor de moord op graaf Willem?

**1. Door het drieslagstelsel kon er meer voedsel verbouwd worden. Hierdoor kon de bevolking groeien.**

Gravin Charlotte

**2. Wij werken voor Graaf Willem omdat het in de natuur te gevaarlijk is.**

Boer Dirk

**3. Er kwamen betere ploegen om de grond te bewerken. Door het halsjuk kregen de trekdieren meer trekkracht. Mijn overschot kan ik in de stad verhandelen.**

Vrije boer Frans

**4. Wij krijgen bescherming van Graaf Willem en in ruil daarvoor bewerken wij zijn grond.**

Boer Dirk

**5. Het is nu mijn huis, mijn land en mijn oogst!**

Oudste zoon van Graaf Willem: Otto

**6. Ik weet zeker dat de bestuurders van de stad dadelijk veel meer te zeggen krijgen dan de mensen van adel. Zeker als we stadsrechten krijgen.**

Schout Floris

**7. Het wordt steeds moeilijker om het hoofd boven water te houden als horige boer. De graaf eist namelijk steeds meer diensten en belasting van ons.**

Horige boer Frederik

- 8.** Een Christen die zelfmoord pleegt zal branden in de hel. Hij zal niet begraven worden op het kerkhof en zijn familie zal vervloekt zijn.  
Bisschop Baldewin II van Utrecht
- 9.** Ik heb geprobeerd het bij Graaf Willem voor elkaar te krijgen om stadsrechten te kopen, maar hij weigerde. Zijn zoon Otto wil ons wel stadsrechten verkopen. Nu kunnen we eindelijk met hem onderhandelen.  
Schout Floris
- 10.** De zoon van Graaf Willem, Otto, belooft ons een betere toekomst als hij later de graaf van het land is. Ik weet niet of dit waar is.  
Boer Dirk
- 11.** De kasteelheren waren graaf, hertog of baron: ze waren van adel. De edelen verzamelden steeds meer grond en hielden zich bezig met besturen, rechtspreken en oorlog voeren.  
Edelman Guido van Arnhym
- 12.** Toen mijn vader nog leefde kreeg ik nooit geld van hem, ook al verdiende hij heel veel. En ik had het juist zo hard nodig voor mijn feesten in de stad!  
Zoon van Graaf Willem: Otto
- 13.** Door de landbouwvernieuwingen zijn er nieuwe beroepen gekomen. Het is dus niet meer nodig dat iedereen op het land werkt. Veel mensen gaan op zoek naar een ander beroep.  
Schepenen van Zutphen
- 14.** Als edelman kon mijn vader Zutphen stadsrechten geven, maar dit wilde hij niet. Om geld te verdienen wil ik Zutphen wel stadsrechten verkopen.  
Zoon van Graaf Willem: Otto
- 15.** Graaf Willem heeft steeds meer grond ontgonnen. Ik baal er van dat ik nou steeds harder moet werken. De graaf neemt geen nieuwe horige boeren in dienst.  
Boer Dirk

- 16.** De boeren gingen met hun overschotten naar markten of stadjes, waar ze ze ruilden tegen producten die door anderen waren gemaakt, zoals gereedschappen en meubels.  
Marskramer Frodo
- 17.** Ik wil graag van Zutphen een stad maken. Hiervoor moeten we stadsrechten hebben, deze moeten we kopen bij iemand van adel.  
Schout Floris
- 18.** Door het drieslagstelsel wordt er veel meer graan verbouwd. Graaf Willem gebruikt dit allemaal om te verhandelen in de stad. Ik krijg helemaal niet meer graan om mijn kinderen beter te eten te geven.  
Boer Dirk
- 19.** Graaf Willem dacht alleen maar aan zichzelf en hield helemaal geen rekening met de opkomende stad. Hij was druk met het ontginnen van grond en hield geen rekening met nieuwe beroepen.  
Schout Floris
- 20.** Gelukkig ben ik de oudste zoon, dus nu heb ik het recht om alles wat van mijn vader was te erven. Mijn broertjes krijgen lekker niks.  
Zoon van Graaf Willem: Otto
- 21.** Soms begraven we wat extra graan bij de boom achter ons huis, anders hebben we niet genoeg eten voor onze twaalf kinderen. Als de graaf hier achter komt zullen wij verbannen worden.  
Vrouw van boer Dirk: boerin Hetty

## WIE HEEFT GRAAF WILLEM VERMOORD?

Namen: .....

groepje: .....

Klas: .....

**Door wie is graaf Willem vermoord?**

.....  
.....

**Welke strookjes bewijzen je mening?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Wat was de reden voor de moord op Graaf Willem?**

.....  
.....

**Welke strookjes bewijzen je antwoord?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## Hekserij en heksenproces - actief historisch denken - samenwerkend leren

Het magische, afwijkende en verhalende karakter van 'hekserij' mag zich verheugen in de warme belangstelling van leerlingen. Wat hen minder uitdaagt, is het plaatsen van heksenvervolgingen in een grotere culturele, politieke en sociaal-economische context. Ook de juridische kant van de heksenprocessen maakt niet veel enthousiasme los.

Dit mysterie biedt voor deze twee inhoudelijke knelpunten een oplossing. Leerlingen kruipen in de huid van 17<sup>e</sup>-eeuwse rechters en onderzoeken de aanklacht en de feiten in een heksenproces. Daarmee benadert deze open mysterievorm de ideale vorm van 'actief historisch denken'.

### De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Hekserij en Heksenproces.  
Het mysterie wordt gebruikt om lesboekinformatie te verwerken en toe te passen. Door de concrete historische gebeurtenissen krijgt de algemene informatie uit de schoolmethode meer betekenis en leidt daardoor tot meer begrip.
- Activiteit:** Leerlingen reconstrueren een heksenproces en spreken een beargumenteerd oordeel uit.
- Tijdsduur:** Bij voorkeur een blokuur. Eventueel kan de nabespreking in een vervolgles plaatsvinden, maar dit is niet aan te bevelen.
- Doelen:** Betekenis geven aan begrippen rondom hekserij en de inhoud en procedure van een heksenproces.  
Leerlingen zijn zich bewust van de denkstappen in een historisch onderzoek.
- Beginsituatie:** Niveau: HAVO bovenbouw. Ook bruikbaar voor VWO-bovenbouw.
- Vorbereiden:** Bij 30 leerlingen, die in groepjes van drie werken:
- 10 x de sets mysteriekaarten kopiëren, losknippen en in enveloppen doen (zie werkmateriaal);
  - 30x de instructiebladen kopiëren.
  - Het inkijsmateriaal in drievoud kopiëren en vooraan op bureau leggen
  - Tafeltjesopstelling maken waarbij drie stoelen achter twee tafels staan.
- Instrueren:**
- **Wat:** in groepjes van drie als rechter uit 1605 een advies geven over de (on)schuld van een heks.
  - **Hoe:** in trio's losse informatiekaartjes onderzoeken en op basis daarvan een advies schrijven..
  - **Waarom:** zo leer je een logisch verhaal op volgorde van tijd maken, samenwerken en veel van het oude Egypte.
- Uitvoeren:** Leerlingen voeren de opdrachten uit met deelopdrachten en tussenbesprekingen:  
Deeltaak 1: zoek de kaartjes die bij de afbeeldingen horen.  
Deeltaak 2: wat zijn de feiten en wat concludeert men daar uit?
- Nabespreken:**
- **Wat** is de goede volgorde en wie is de dief?
  - **Hoe:** hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor jullie de kaartjes goed legden en de diefstal oplosten?
  - **Waarom:** Je hebt geleerd om volgorde in een verhaal aan te brengen waardoor je de vraag kunt beantwoorden en zo leer je samenwerken
- Vervolg:** Bij het vak geschiedenis is het belangrijk om zoveel mogelijk gebeurtenissen te onderzoeken en een onderscheid te maken tussen feiten en meningen. Bij een (historisch) onderzoek moet je niets als vanzelfsprekend beschouwen.  
Je zult dit ook moeten kunnen voor de toets.

### Doelen

- Leerlingen geven betekenis aan begrippen rondom hekserij en de inhoud en procedure van een heksenproces.
- Leerlingen zijn zich bewust van de denkstappen in een historisch onderzoek.

### Beginsituatie

De klas werkt al een aantal lessen aan het hoofdstuk over Magie en Hekserij. Veel begrippen uit dit mysterie zijn aan bod gekomen.

De docent moet de les vooraf goed 'in zijn hoofd' georganiseerd hebben. Alle procedurele kanten rondom deze les moeten helder zijn. Daarnaast moet de docent enige ervaring hebben met 'samenwerkend leren' en alert en direct kunnen reageren op groepsprocessen.

Dit open-mysterie is complex naar doelen, inhoud en lesopzet en vraagt veel van leerlingen en docent.

### Tijdsduur

Bij voorkeur een blokuur. Eventueel kan de nabespreking in een vervolgles plaatsvinden, maar dit is niet aan te bevelen.

### Voorbereiden

Zorg dat het materiaal gekopieerd is en klaar ligt:

Bij 30 leerlingen, die in groepjes van drie werken:

- 10 x de sets mysteriekaarten kopiëren, losknippen en in enveloppen doen (zie werkmateriaal);
- 30x de instructiebladen kopiëren.
- Het inlijkmateriaal in drievoud kopiëren en vooraan op bureau leggen
  - Inlijkmateriaal. Mysteriekaartjes met de data.
  - Inlijkmateriaal. Woorden- en begrippenlijst.
  - Inlijkmateriaal. Bestuur en rechtspraak in Bergh, 1605.

Eventueel kunnen de stoelen in groepjes van drie ook vooraf klaar gezet worden, waarbij drie stoelen achter twee tafels staan. De leerlingen moeten dicht naast elkaar zitten, zodat iedereen de tekststrookjes kan lezen en verschuiven. In deze opdracht hoeft pas aan het eind geschreven te worden. Tijdens het overgrote deel van de les is een schrijfafstand tussen leerlingen niet nodig.

Op het schoolbord staat het schema voor de les/activiteit:

HEKSENPROCES 1605

1. Rechters en de brandstapel
2. Beargumenteerd advies.
3. Verspreide informatie analyseren.

### Instrueren

Mede aan de hand van het bordschema geeft de docent de instructie:

#### 1. Wat gaan we doen?

Een echt gebeurd heksenproces reconstrueren, waarbij wij de rechters zijn. Wij moeten oordelen of een vrouw een heks is of niet.

#### 2. Waarom doen we dit?

1. Om te leren dat volgorde bij geschiedenis belangrijk is (oorzaak-gevolg).
2. Dan begrijpen we het geleerde over Egypte beter.
3. Leren we in groepjes van drie samenwerken.
- 4.

#### 3. Hoe gaan we het doen?

- Ga eerst in groepjes van drie zitten: het liefst drie leerlingen dicht bij elkaar achter twee tafeltjes.
- De leerlinginstructie goed doorlezen.

Na het uitdelen van de leerlinginstructie leest de docent deze gezamenlijk met de leerlingen. Vraag na of alle leerlingen de situatie en de opdracht goed begrijpen:

- Stel vragen over de inhoud en omstandigheden van historische situatie,  
Vraag: "Wat heeft het advies van de graaf met de centrale vraag te maken?"  
Centrale vraag is "*Moet Mechteld tot de dood op de brandstapel worden veroordeeld?*" Dat betekent dat als de leerlingen Mechteld schuldig achten en dat de graaf adviseert, zij verbrand zal worden.
- Wijs op de 17<sup>e</sup>-eeuwse stijl van veel mysteriekaartjes en dat dit voor veel leerlingen, qua lettertype (*Lucida Blackletter 14*, zal een Letterfontspecialist opvallen) en qua taalgebruik even wennen zal zijn.  
De kaartjes met directe citaten uit het procesverslag zijn in dit lettertype afgedrukt.
- Benadruk tenslotte de taakverdeling binnen de groepjes: De regisseur/regisseuse speelt niet de baas, maar zorgt voor een goed verloop. De leerlingen die een vraag stellen of gebruik maken van het inkijsmateriaal moeten de kleur, die daarbij hoort, zichtbaar tonen. Ze mogen alleen iets vragen of inkijken als de andere groepsleden daarvan op de hoogte zijn. Het inkijsmateriaal mag niet meegenomen worden naar het eigen groepje. Ook mag de researcher geen pen of papier meenemen als hij/zij het inkijsmateriaal bekijkt.
- Zeg tegen de leerlingen dat zij eerst de docent waarschuwen als zij beginnen met het schrijven van het advies aan de graaf.

### **Uitvoeren en tussenbesprekingen**

De docent deelt de enveloppen met de mysteriekaartjes uit en de leerlingen gaan aan de slag. De docent loopt rond en geeft waar nodig begeleiding. Ook let hij op de opmerkingen en werkwijze van de leerlingen om deze in de tussen- en nabespreking te gebruiken.

Als de leerlingen na drie/vier minuten (en dat is in de ogen van de leerlingen al heel snel) de kaartjes hebben bestudeerd, geeft de docent een opdracht (Deeltaak 1):

"Er zijn vier mysteriekaartjes met afbeeldingen. Zoek bij elke afbeelding de kaartjes die daarmee te maken hebben."

De leerlingen doen dit en als de docent constateert dat de meeste groepjes klaar zijn inventariseert hij de uitkomsten in een eerste tussenbespreking. Daarbij is het van belang om de leerlingen zoveel mogelijk met elkaar te laten praten of via tips de leerlingen verder te laten nadenken. Bijvoorbeeld:

- "Zou kaartje 4 niet bij een afbeelding kunnen horen?"
- "Welke twee afbeeldingen horen eigenlijk ook bij elkaar?"

Belangrijk is om de leerlingen aan het eind van deze tussenbespreking te wijzen op de argumenten die zij aanvoeren om kaartjes te combineren. Geef aan dat dit eigenlijk de essentie van het mysterie is: met argumenten in een sluitende redenering komen tot een mening/advies.

Laat de leerlingen verder werken aan de opdracht.

*Antwoordenmodel Mysteriekaartjes bij de afbeeldingen*

### **8: Veldtochten van Maurits**

1: huizen in Bergh; door veldtochten zijn huizen verwoest.

4: pastoor /predikant; strijd tussen katholicisme en protestantisme.

9: pest in 1602; soldaten hebben pest meegebracht.

12: Graaf woont in Venlo. Graaf koos voor Spaanse partij.

17: nieuwe geloof: strijd tussen Spanjaarden en Maurits gaat o.a. over protestantisme.

22: Graanprijzen. Veldtochten verwoesten landbouwgronden, meer huursoldaten meer voedsel nodig, hogere prijzen.

### **15 afbeelding waterproef**

3: Brief Graaf dat Mechteld zelf de waterproef wil.

16 Mechteld: doe maar de waterproef.

20: waterproef zelf; Mechteld zinkt niet.

27: Timmermans vrouw: ze moet de waterproef doen.



## 22 graanprijzen

9: pest in 1602; boeren oogsten niet.

8: afbeelding veldtochten van Maurits; Veldtochten verwoesten landbouwgronden, meer huursoldaten meer voedsel nodig, hogere prijzen.

## 30 afbeelding martelwerktuigen

24: pijnen en tortuur, lange marter.

18: vitt pijnne wheere geschiet.

Zodra de docent ziet dat in de groepjes min of meer vaste sets van kaarten op tafel komen te liggen (de leerlingen hebben dan blijkbaar een aantal kaartjes gegroepeerd) kan hij in een volgende tussenspreking door naar de vragen:

- "Hoeveel sets van kaartjes heeft iedere groep?"
- "Waarom is gekozen voor zo'n verdeling in sets?" Geen enkel groepje zal namelijk de kaartjes op dezelfde manier hebben gegroepeerd.
- Wijs op de ordening, die overeenkomt met de eigenlijke opdracht:
  - Er moet advies gegeven worden in een rechtszaak;
  - Dan moet je dus weten wat de beschuldigingen zijn (aanklacht);
  - Dan moet je weten of de beschuldigingen terecht zijn, of ze op feiten gebaseerd zijn;
  - M.a.w. wat zijn de feiten en wat concludeert men daaruit? En dat is dus een historisch onderzoek.

Laat de leerlingen weer verder werken met bovenstaande richtlijnen (Deeltaak 2).

In deze fase van de activiteit zullen meer vragen aan de docent gesteld worden en zal van het inkijsmateriaal gebruik worden gemaakt. Het is dan zaak dat de docent de leerlingen op de afspraken uit de leerlinginstructie wijst. De docent kan bijvoorbeeld aan de achterblijvers in een groepje vragen: "Wat gaat leerling blauw inkijken?" Als de leerlingen het niet weten wordt leerling blauw teruggestuurd. Zo worden leerlingen gedwongen om met elkaar te overleggen en elkaar te informeren en zijn ze echt afhankelijk van elkaar om een goed eindresultaat te bereiken.

De docent kan er bij de leerlingen op aan dringen nu naar een advies toe te werken. Hij geeft daarvoor een aanvullende opdracht (Deeltaak 3): "Jullie moeten nu echt tot het advies aan de graaf komen.

Maar misschien dat jullie over bepaalde zaken twifelen. Daarom mag van elk groepje leerlingen rood rondlopen en bij de kaartjes van de andere groepjes spieken en vragen stellen. Dus alleen de leerlingen rood mogen spieken en geel en blauw blijven achter om vragen te beantwoorden. Hiervoor heb je vijf minuten en dan schrijven jullie het advies.

Het is van groot belang dat leerlingen in hun eigen groepje het advies uitschrijven. Het in het werkmateriaal geleverde model van het advies kan getoond worden ("Zo kan het er dus uitzien.") of uitgedeeld worden. Het laatste vraagt een zorgvuldige afweging van de werkhouding van de leerlingen. Slechts in weinig groepjes zullen leerlingen nog het geduld hebben om keurig op elkaar te wachten om hun deel te schrijven (zie varianten).

Een aantal groepjes zal nog geen eensgezind standpunt hebben. Aarzel dan niet als docent om minderheidsstandpunten toe te staan of dat leerlingen in het advies verwerken dat er voors en tegens aaneen bepaald advies vastzitten. Een aantal leerlingen zal ook aangeven dat zij als stadsbestuurder in 1605 waarschijnlijk voor de brandstapel kiezen, maar dat zij dat als moderne leerling niet zullen doen. In het adviesmodel is daarom als uitwijkmogelijkheid 'eigen mening' opgenomen.

## Nabespreken

De volgende informatie-eenheden zijn van belang om bij de nabespreking achter de hand te hebben:

- Beschuldigingen jegens Mechteld:
  - 21 en 11: dood zoontje Johan van Nieten;
  - 2: dood Hanneke van Bormasen (at iets uit de hand van Mechteld), terwijl Hanneke wel de pest heeft overleefd (kaartje 19).
  - 7: bedreigen van Derick Wisskens: en de dood van één van zijn paarden;
  - 5 en 25: dood koe Cathrijn Glaessemackers.
- Geruchten dat Mechteld aan toverij doet
  - 1: Bergh is klein (119-143 huizen);

- 13: Berndt van Bormasen: buren zeggen dat Mechteld aan toverij doet;
- 10: Derick Wisskens: gerucht hebbe van toeverije. toeverije?
- Chronologische volgorde proces: (*cursief andere stukken dan procesverslag*)
  - 21: 13-5-1605: *begravenis zoon Johan van Nieten*;
  - 11: 13-5-1605: Mechteld zegt op begravenis zoon Johan van Nieten beschuldigd te worden;
  - 27: 13-5-1605: Vrouw zegt dat Mechteld het heeft gedaan en de waterproef moet doen;
  - 23: *de landdrost is op 7 juni terug in Bergh*.
  - 7: 9-6-1606: Derick Wisskens: Mechteld heeft mij bedreigd en een paard gedood;
  - 10: 9-6-1606: Derick: Mechteld heeft een quade fame;
  - 13: 14-6-1605: Berndt van Bormasen: Mechteld wordt van toverij beschuldigd;
  - 2: 14-6-1605: Berndt van Bormasen: ons dochttertje Hanneke is gestorven door Mechteld;
  - 19: *Hanneke van Bormasen genas in 1602 van de pest*;
  - 5: 14-6-1605: Cathrijn tegen Mechteld: betover de koe niet;
  - 26: *Cathrijn kocht koe die ziek werd*;
  - 16: 8-7-1605: Mechteld wil waterproef doen;
  - 3: 3-7-1605: brief graaf met toestemming voor waterproef;
  - 20: 8-7-1605: Mechteld doet waterproef;
  - 24: 9-7-1605: na marteling bekent Mechteld;
  - 18: 13-7-1605: Mechteld trekt bekentenis in;
  - *leerlinginstructie: 15-7-1605 Graaf vraagt advies*.

De nabespreking met de leerlingen kent drie fases:

- **Wat** is het advies aan de graaf?
- **Hoe** zijn we tot dit advies gekomen?
- **Waarom** hebben we dit mysterie gedaan?

De inhoudelijke nabespreking (**wat**) valt in drie delen uiteen:

- de omstandigheden in Bergh;
- de (on)schuldverklaring met argumenten;
- de eigen mening.

Het is goed om een eerste snelle inventarisatieronde langs de groepjes te doen om te kijken wie Mechteld (on)schuldig verklaren. Dat willen de leerlingen toch vooral weten. Gebruik bij deze inventarisatie het schoolbord, zodat het resultaat zichtbaar wordt. Als het mysterie over twee lessen verspreid wordt, is het goed om hier de eerste les mee af te sluiten.

De docent zegt niet of een advies goed of fout is, maar vraagt of de andere groepjes hetzelfde of een ander advies hebben. De docent vraagt vervolgens naar verklaringen bij verschillen en laat de groepjes met elkaar discussiëren.

Bij het deeladvies over de omstandigheden in Bergh kan gewezen worden op de verschillende inhoudelijke invalshoeken van het vak geschiedenis:

***Inhoudelijke domeinen:***

*Politiek/bestuurlijk: kaartjes 12, 29, 6, 23, 8, bijna alle processtukken (magistraet)*

*Sociaal/economisch: kaartjes 1, 22, 9, 19,*

*Cultureel/mentaal/geloof: kaartjes 17, 4, 12.*

De docent laat de leerlingen vervolgens in het onderwijsleergesprek gericht nadenken over de combinatie van de (on)schuldverklaring vanuit de positie van de 17<sup>e</sup>-eeuws stadsbestuurders en hun eigen mening als jongeren in de 21<sup>e</sup> eeuw: "Jullie moesten een standpunt geven vanuit een 40 jarige burgemeester in het jaar 1605 is dat gelukt? Is dat standpunt anders dan dat van een 16 jarige scholier uit 2004? Kwamen jullie hier problemen/tegenstellingen in het groepje tegen?"

Richtvragen voor de klas voor het **Hoe**-gedeelte van de nabespreking:

- De docent knoopt in eerste instantie aan bij de eerder gestelde vraag: "Wat heb je gedaan om de kaartjes op de goede volgorde te leggen?"

De docent kan vervolgens wijzen op of doorvragen naar 'doorlopend verhaal', continuïteit, oorzaak-gevolg, enz.

- Andere mogelijke vragen voor dit gedeelte:
  - "Waarin verschilde jullie aanpak met die van de andere groepjes?"
  - "Heef het spieken bij de andere groepjes (Deeltaak 3) nog tot nieuwe inzichten geleid?"
  - "Wat vonden jullie verrassend/anders/voor verbetering vatbaar bij jullie aanpak?"
  - "Hoe zouden jullie het een volgende keer aanpakken?"

Richtvragen voor **Waarom**-gedeelte van de nabespreking::

- "Wat hebben we nu eigenlijk geleerd?"
- "Wat is het verschil tussen deze les over hekserij en de lessen met het schoolboek; heb je meer, minder of anders geleerd?"
- "Is dit een goede manier om te leren dat 'historische context' belangrijk is bij geschiedenis?"

#### RELATIE MET HET HEDEN: HISTORISCH BESEF

De meeste leerlingen zijn vooral gefascineerd door de mysterie-activiteit zelf. Bij de nabespreking, zeker als deze didactisch minder goed is uitgevoerd, daalt hun adrenaline-peil. Dat geldt zeker als de docent n.a.v. deze les lessen uit de geschiedenis wil trekken. Het ter discussie stellen van 'historisch besef' is daarom vooral geschikt voor leerlingen met een nieuwsgierige - reflectieve - volwassen - open - persoonlijkheid.

Historisch besef is kennis en inzichten uit het verleden kunnen toepassen in het heden, om zo meer grip te krijgen op het leven van vandaag en handvatten te krijgen voor de toekomst.

Kies als docent een actuele gebeurtenis uit en introduceer, als slotonderdeel van de nabespreking, dit bijvoorbeeld zo: "We hebben gezien dat voor een goed advies, goede mening, een aantal zaken nodig zijn:

- Hebben we alle politieke, sociale, economische en cultureel-mentale inhouden in het onderzoek betrokken?
- Welke (sociale) achtergrond en belangen hebben de betrokken personen?
- Zijn de gebeurtenissen feiten of meningen?
- Wat is de volgorde van de gebeurtenissen, met daarbij speciale aandacht voor oorzaak-gevolg?
- Wat is de samenhang tussen het bovenstaande?

Als we dit nu gebruiken om bijvoorbeeld de regering een advies te geven over de vraag (actueel in mei 2004 n.a.v. excessen in gevangenis, dood Nederlandse militair, oorspronkelijke doelen van de oorlog, enz.) 'Moet het Nederlandse leger zich terugtrekken uit Irak?'"

#### Evaluatie

De leerlingen vonden de les geweldig. Het reconstrueren van het proces, de tot de verbeelding sprekende gebeurtenissen in Bergh in 1605, maakten dat de les omvloog. De aanvankelijke ironisch/cynische opmerkingen als "We gaan toch geen rechtertje spelen" en "Kun je dat niet in gewone letters typen, want zo is het niet te lezen" verdwenen binnen twee minuten - nadat de enveloppen waren uitgedeeld - als sneeuw voor de zon.

Het is wel belangrijk dat de leerlingen echt het advies uitschrijven. Het blijkt voor veel leerlingen lastig te zijn om je onderbouwde mening kort, bondig maar toch volledig op te schrijven. Een groep leerlingen laat het schrijven dan een beetje zitten en denkt: "We praten er ons straks wel uit." De schrijfpdracht wil juist leerlingen dwingen om helder en bondig hun conclusie te formuleren. Het op schrift gestelde advies voorkomt ook dat leerlingen tijdens de nabespreking ineens met andere groepjes meepraten en hun eigen onderzoeksresultaat achterhouden.

#### Vervolg

De leerlingen krijgen de huiswerkbladen mee, zodat ze het mysterie in verband met de reguliere schoolboekstof kunnen brengen. Op de toets werden gedeeltes uit het mysterie als brontekst opgevoerd, waarbij leerlingen vragen moesten maken.

Het belangrijkste was wel dat in vervolglussen bij inhoudelijke discussies of onderzoeksopdrachten leerlingen vaak uit zichzelf naar de inzichten uit het mysterie verwezen.

### Varianten

Al naar gelang de voortgang en ontwikkeling van de les kunnen aan de leerlingen de volgende opdrachten gegeven worden:

- Geef de sets kaartjes een titel (met bijvoorbeeld post-it kaarten);
- Verbind de kaartjes cq. de sets kaartjes met pijlen met elkaar. Geef de pijlen een titel.
- Groepeer de sets naar belangrijke cq. minder belangrijke oorzaken.

Als voor het advies gebruik wordt gemaakt van het briefmodel kunnen de leerlingen slechts om de beurt hun schrijfdeel doen. Als dit leidt tot afhaakgedrag of rumoer (twee leerlingen moeten steeds wachten), gaan de leerlingen tegelijkertijd aan hun deel van het advies (met overleg!) werken.

Door direct de informatie uit het lesboek aan dit mysterie te koppelen, verwerken de leerlingen de inzichten en vaardigheden uit het onderzoek beter. Zo'n activiteit laat de kennis ook beter beklijken. In het werkmateriaal zijn daarom voorbeelden voor 'huiswerk' voor de bovenbouwmethodes MEMO en Pharos opgenomen.

Andere thema's die bij het onderdeel 'Actief Historisch Denken' in de nabespreking aan bod kunnen komen:

1. Vanzelfsprekendheid van feiten, meningen, gebeurtenissen wordt ter discussie gesteld;
2. Inleving in tijd en mensen en daardoor de tijd beter begrijpen;
3. Structurele oorzaken, nabije oorzaken, aanleiding. Aanleiding wordt veelal als oorzaak gezien.
4. Bestuderen van historische verschijnselen (betrokken afstand) geeft inzicht in actuele verschijnselen (betrokken vertroebeling): zondebokproblematiek.

Gebeurtenis april 2004: Bomaanslag op treinstations Madrid: ETA als zondebok: makkelijkste dader, die men toch al niet zag zitten, elite verzekert haar machtspositie; feiten wijzen anders uit; elite wordt gestraft (premier Aznar verliest de verkiezingen).

Een meer leerling-gerichte aanpak van 'historisch besef' kan beginnen met de vraag: "Wat betekenen de gebeurtenissen rondom 'Mechteld' voor de mensen in het verleden?" (de strookjes geven daar concrete invullingen van). Daaraan wordt een vervolgvraag gekoppeld: "Wat zou dit voor mij toen en nu betekenen?". Dat is 'actief historisch denken': systematisch nadenken over het verleden geeft meer inzicht in het verleden en dat verrijkte historische inzicht geeft weer nieuw perspectief aan het eigen leven.

### Achtergrondinformatie

Het heksenproces rondom Mechteld ten Ham heeft daadwerkelijk plaatsgevonden. Het mysterie is gebaseerd op de archiefstukken rondom dit proces. Deze stukken berusten in het Archief van Huis Bergh (inventarisnummer 7268) en zijn integraal in de oorspronkelijke vorm gepubliceerd in:

Visser-Angent, D. & Esselink-Mijnen R. (eindredactie Harmsen, H.) (1993). Mechteld ten Ham. Het ware verhaal over de "heks" van Bergh. 's Heerenberg: VVV Montferland.

Dit boek is ook de voornaamste bron geweest voor de achtergrondinformatie rondom de situatie in Bergh rond 1600. De begeleidende tekst in het boek bij de archiefstukken kent op sommige punten wel een eigen interpretatie van de processtukken, met name wat het karakter en de persoon van Mechteld betreft. Mechteld drong altijd zelf aan op een proces en op de waterproef. Hoewel de stadsbestuurders niet stonden te trappelen om het proces te voeren, wilde Mechteld van elke blaam gezuiverd worden. Zij dreigde zelfs naar het Hof van Gelderland in Arnhem te gaan als haar geen recht werd gedaan. Toen de waterproef, die zij persé zelf ook wilde, fataal uitpakte, werd zij schuldig bevonden en op de brandstapel ter dood gebracht.

De gegevens over de graanprijzen komen uit:

Verrijn Stuart, C.A. (1903). *Marktprijzen van Granen te Arnhem in de jaren 1544-1901*. 's Gravenhage: Centraal Bureau voor de Statistiek. Bijdragen tot de Statistiek van Nederland. Nieuwe volgrees XXVI. pp. 19-21.

**Werkmateriaal**

- 1 Mysterie "Moet Mechteld tot de dood op de brandstapel worden veroordeeld?" Leerlinginstructie.
- 2 Mysteriekaartjes om te kopiëren en te knippen.
- 3 Inkijkmateriaal Mysteriekaartjes met de data.
- 4 Inkijkmateriaal Woorden- en begrippenlijst.
- 5 Inkijkmateriaal Bestuur en rechtspraak in Bergh, 1605.
- 6 Mysterie 'Mechteld' in het schoolboek MEMO.
- 7 Mysterie 'Mechteld' in het schoolboek Pharos.

- Angvik, M. & Borries, B. von (Eds.) (1997). *Youth and history. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Volume A: Description. Volume B: Documentation. Hamburg: Körber Stiftung.
- Ankersmit, F. (1984). *Denken over geschiedenis. Een overzicht van moderne geschiedfilosofische opvattingen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ankersmit, F.R. (1982). Over geschiedonderwijs en historische begrippen. In: *Kleio*, jrg. 23, nr. 8, pp. 16-21.
- Boekaerts, M. & Simons, P. R.-J. (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerlingen en het leerproces*. Assen: Van Gorcum (2e druk).
- Bogaerts, K. (1994). Vaardigheden kun je leren. In: *Kleio*, jrg. 35, nr. 5, pp. 28-33.
- Bommeljé, B. (2003). Historisch besef is onzin. In: *NRC Handelsblad*, 20-1-2003.
- Booth, M.B. (1983). Skills, concepts, and attitudes; the development of adolescent children's historical thinking. In: *History and Theory*, jrg. 22, nr. 4, pp. 101-117.
- Boxtel, C. van (1994). *Historische begrippen. Een onderzoek naar de mentale representaties van leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. Utrecht: ongepubliceerde doctoraalscriptie.
- Boxtel, C. van (1995). De complexiteit van begripsontwikkeling. In: *Kleio*, jrg. 36, nr. 2, pp. 11-15.
- Boxtel, C. van & Weltevrede, K. (1996). Een belangrijk en interessant vak? In: *Kleio*, jrg. 37, nr. 5, pp. 13-15.
- Boxtel, C. van (1999). Chronologische kennis. Wat, waarom en hoe? In: *Kleio*, jrg. 40, nr. 4, pp. 2-11.
- Boxtel, C. van (2002). *Small group collaboration compared with teacher-guided collaboration in the whole class*. Amsterdam: paper presented at the ISCRAT-Congress.
- Boxtel, C. van & Timmer, M. (2002). De Middeleeuwen in beeld. Samenwerken aan een afbeelding op de computer. In: *Kleio*, jrg. 43, nr. 6, pp. 9-16.
- Boxtel, C. van en Drie, J. van (2004). Historisch redeneren. Verschillen tussen beginners en experts. In: *Kleio*, jrg. 4, nr. 1, pp. 8-14.
- Buskop, H., Dalhuisen, L., Dankert, T., Ruesen, G. & Storck, E. (Eds.) (1998). Het kaf en het koren/ Geschiedenisonderwijs in discussie: een inventarisatie van misverstanden en (on)mogelijkheden. Themanummer *Geschiedenis in de klas*, jrg. 17, nr. 50, januari 1998.
- Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001). *Verleden Heden en Toekomst*. Enschede: SLO.
- Carpay, T. & Meijs, L. (2002a). Leren door denken. Universiteit en studenten werken aan nieuwe didactiek. In: *Maatschappij en Politiek*, nr. 7, 2002.
- Carpay, T. e.a. (2002b). Mystery 'Waarom is Abobakr bij de oprichtingsvergadering van Lijst Pim Fortuyn?' In: *Maatschappij en Politiek*, nr. 2; pp. 23-30.
- Carpay, T., e.a. (2003). Engelse duizendpoten. Rol van docent blijft cruciaal. In: *Maatschappij en Politiek*, nr. 9, 2003.
- Counsell, C. (1997). *Analytical and Discursive Writing in History at Key Stage 3: A practical Guide*. The Historical Association.

- Counsell, C. (2000). Historical knowledge and historical skills. A distracting dichotomy. In: Arthur, J. & Philips, R. *Issues in History Teaching*. London/New York: Routledge. pp. 54-71.
- Dalhuisen, L.G. (1982). Doelstellingen en de onderwijspraktijk. In: Dalhuisen, L.G., Toebes, J.G. & Verhagen, D.H. *Geschiedenis op school. Deel 1 Grondslagen*. Groningen: Wolters-Noordhoff. pp. 57-114.
- Dalhuisen, L. (1992-1994). Structuurbegrippen voor het schoolvak geschiedenis. (Artikelenreeks van vier delen)
- (1) Structuurbegrippen voor het schoolvak geschiedenis. In: *Geschiedenis in de klas*, jaargang 13, nummer 39, augustus 1992, pp. 26-38.
  - (2) Feiten en geschiedenisonderwijs. In: *Geschiedenis in de klas*, jaargang 13, nummer 40, augustus 1993, pp. 28-35.
  - (3) Objectiviteit, oorzaken en gevolgen, verandering en continuïteit. In: *Geschiedenis in de klas*, jaargang 14, nummer 41, augustus 1993, pp. 15-33.
  - (4) Inleving, standplaatsgebondenheid. In: *Geschiedenis in de klas*, jaargang 15, nummer 43, september 1994, pp. 29-40.
- Dalhuisen, L.G. (1996). Wie wel, wie niet? Wat wel, wat niet? En waarom dan wel of niet? In: *Geschiedenis in de klas*, jrg. 16, nr. 47, pp. 23-32.
- Dorsman, L., Jonker, E. & Ribbens, K. (2000). *Het zoet en het zuur. Geschiedenis in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Drie, J. van (1998). Twee weten méér dan één. Een groepsopdracht gericht op begripsontwikkeling. In: *Kleio*, jrg. 39, nr. 6, pp. 24-28.
- Drie, J. van & Boxtel C. van (2003). Developing conceptual understanding through talk and mapping. In: *Teaching history*, nr. 110, pp. 27-31.
- Dunk, H.W. von der (1998). Geschiedenis: wat, waarvoor, voor wie? In: Boer, P. den & Muller, G.W. (Eds.). *Geschiedenis op school, Zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. pp. 11-25.
- Dupon, W. (1998). *Historische vorming. (Leer)doelgericht en onderzoekend geschiedenis leren*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Dussen, W.J. van der (1988). *Filosofie van de geschiedwetenschappen*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Dussen, J. van der (1998). Historische feiten, maar geen zoete koek. In: *Geschiedenis in de klas*, jrg. 17, nr. 50, januari 1998. p. 39. Oorspronkelijk gepubliceerd in NRC, 30-1-1996.
- Dussen, J. van der (1998). Geschiedenis, theorie en identiteit. In: *Geschiedenis in de klas*, jrg. 17, nr. 50, januari 1998. p. 39. Oorspronkelijk gepubliceerd in Ex Tempore 11 (1992).
- Dussen, J. van der (1998). Vaardigheden, feiten en overzicht. In: *Geschiedenis in de klas*, jrg. 17, nr. 50, pp. 39-42. Oorspronkelijk gepubliceerd in Ex Tempore 16 (1997).
- Dijkstra, F., *De didactiek van geschiedenis*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Ebbens, S.O., Ettekoven, S. & Rooijen, J. van (1996). *Effectief leren in de les. Basisvaardigheden voor docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ebbens, S., Ettekoven, S. & Rooijen, J. van (1997). *Samenwerkend leren, praktijkboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2000). Actief leren. *Bevorderen van verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Egan, K. (1983). Accumulating history. In: *History and Theory*, jrg. 22, nr. 4, pp. 66-80.
- Egan, K. (1997). *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fisher, P. (Ed.) with Wilkinson, I. & Leat, D. (2001). *Thinking Through History*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Fontaine, P.F.M. (1979). *Doelstellingen*. Groningen: Wolters-Noordhoff (Historisch-didactische cahiers 1)
- Gieles, P.H. & Greep, J.C.M. (1979). *Geschiedenis in de lagere klassen van het algemeen voortgezet onderwijs. Brugklas- en onderbouwrapport samengevoegd en herzien*. Z.pl.: VGN en LPC.
- Gilhuis, T.M. (1974). *De wereld in een druppel. Modellen, vragen en opdrachten bij het onderwijs in de geschiedenis volgens de thematisch-exemplarische methode (v.w.o./h.a.v.o./m.a.v.o.)*. Kampen: J.H. Kok.
- Goegebeur, W. (1998). Het Vlaamse geschiedenisonderwijs: innoveren of scleroseren. In: *Persoon en gemeenschap. Tijdschrift voor opvoeding en onderwijs*, jrg. 50, mei-juni 1998, pp. 357-384.
- Goegebeur, W. (Ed.), Simon, F., de Keijser, R. de, Dooren, J. van & P. van Landeghem (1999). *Historisch besef: hoe waarden-vol?! Brussel: VUB-press*.
- Grever, M. (1998). Opvattingen en misvattingen over het geschiedenisonderwijs. In: Boer, P. den & Muller, G.W. (Eds.). *Geschiedenis op school, Zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. pp. 27-48.
- Grever, M. & Jansen, H. (Eds.) (2001). *De ongrijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden*. Hilversum: Verloren.
- Haenen, J. & Schrijnemakers, H. (2000). 'Suffrage, feudal, democracy, treaty ... history's building blocks: learning to teach historical concepts. In: *Teaching History*, nr. 98.
- Haenen, J. & Schrijnemakers, H. (2001). Onderwijs over begripsvorming aan aanstaande docenten geschiedenis. In: Korthagen, F., Tigchelaar, A. & Wubbels, T. *Leraren opleiden met het oog op de praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant, pp. 89-99. Ook in: *Velon*, 1999, jrg. 20, nr. 1, pp. 20-26.
- Haenen, J., & Haitink A. (Eds.) (1998). *Teamleren op school en in de klas*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem en Den Does.
- Havekes, H. (2002). Naoorlogse generaties in cartoons. In: *Kleio*, jrg. 43, nr. 8, pp. 26-30.
- Haydn, T., Arthur, J. & Hunt, M. (2001). *Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Hollander, J.C. den (2002). Historisch bewustzijn. Eigentijdse geschiedenis en het probleem van de historische waarneming. In: *Tijdschrift voor Geschiedenis*, jrg. 115, nr. 2, pp. 195-214.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A (2003). *Understanding history teaching. Teaching and learning about the past in secondary schools*. Maidenhead: Open University Press.



- Jager, A.C. & Jonge, J. de (1983). Geschiedenis en motivatie. In: *Kleio*, jrg. 24, nr. 5, pp. 1-5.
- Jonker, E. (1996). De betrekkelijkheid van het moderne historisch besef. In: *BMGN*, jrg. 111, nr. 1, p. 30-46.
- Jonker, E. (2001). *Historie. Over de blijvende behoefte aan geschiedenis*. Assen: Van Gorcum.
- Jonker, E. (2002). Liaisons dangereuses? Geschiedschrijving en postmodernisme. In: *Kleio*, jrg. 43, nr. 7, pp. 20-24.
- Joyce, B. & Weil, M. (1980). *Strategieën voor onderwijzen. Theorie in praktijk*. Apeldoorn: Van Walraven. (1<sup>e</sup> druk 1972 New Jersey: Prentice Hall)
- Kesteren, R. van (2004). *Het verlangen naar de Middeleeuwen*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Keuken, C. (1998). Beter vragen maken met: Flappen aan de muur. In: *Kleio*, jrg. 39, nr. 4, p. 38-42.
- Kooij, C. van der (1994). *Verleden, heden, toekomst. Geschiedenis en maatschappelijke verhoudingen en didactiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff, (2<sup>e</sup> herziene druk).
- Kuiper, M. & Leeuw-Roord J. van der (1997). Youth and History. Is historisch besef te meten? In: *Kleio*, jrg. 38, nr. 6, pp. 22-27.
- Leat, D. (1998). *Thinking Through Geography*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Leat, D., Vankan L. & Hooghuis F. (2001). Mysteries laten zien hoe leerlingen denken. In: *Geografie Educatief*, jrg. 10, nr. 2; pp. 16-19.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In: Stearns, P.N., Seixas, P. & Wineburg, S. (2000). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press. pp. 199-222.
- Lorenz, C.F.G. (1982). Grensgevechten zonder grens. In: *Kleio*, jrg. 23, nr. 8, pp. 11-15.
- Lorenz, C. (1987). *De constructie van het verleden. Een inleiding in de theorie van de geschiedenis*. Meppel: Boom.
- Lowenthal, D. (1998). *The Heritage Crusade and the spoils of History*. Cambridge: University Press. (1<sup>e</sup> uitgave 1996).
- Marzano, R.J. (1992). *A Different Kind of classroom. Teaching with Dimensions of Learning*. Alexandria (Virginia): ASCD.
- Nichols, A. (Ed.) (2001). *More Thinking Through Geography*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Phillips, R. (2002). *Reflective Teaching of History 11-18. Meeting Standards and Applying Research*. London: Continuum.
- Ribbens, K. (2002). *Een eigentijds verleden. Alledaagse historische cultuur in Nederland, 1945-2000*. Hilversum: Verloren.
- Rüsen, J. (1989). *Lebendige Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck.
- Rüsen, J. (1994). *Historische lernen*. Köln: Böhlau.
- Seixas, P. (2000) Schweigen! Die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In:

- Stearns, P.N., Seixas, P. & Wineburg, S. (2000). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press. pp. 19-37.
- Schrijnemakers, H. (2001). 'Wat weten ze nog van geschiedenis?' In: *Kleio*, jrg. 42, nr. 6, pp. 26-30.
- Schuermans, W. (1997). *Geschiedenisonderwijs. Een praktische handleiding voor de leraar geschiedenis*. Oostmalle: De Sikkel.
- Stanford, G. (1997 3<sup>e</sup> druk). *Groepswork in het onderwijs. Een gids voor docenten, gebaseerd op ervaringen in de klas*. Nijkerk: Uitgeverij Intro (eerste druk 1978).
- Steenis D. (1988). Jongeren school en geschiedenis. In: Steenis D. & Janssen W. (1988). *Vakwerk Geschiedenis 1. Praktijkboeken voor scholen in ontwikkeling*. Culemborg: Educaboek.
- Stienstra-Sondij, A. (1997). *Leren is denken. Denken is te leren*. Tilburg: Zwijsen.
- Stow, W. & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. In: Arthur, J. & Philips, R. (2000). *Issues in History Teaching*. London/New York: Routledge. pp. 83-97.
- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-century European history*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Toebes, J.G. (1982a). *Geschiedenisonderwijs in de moderne samenleving*. In: Dalhuisen, L.G., Toebes, J.G. & Verhagen, D.H. *Geschiedenis op school. Deel 1 Grondslagen*. Groningen: Wolters-Noordhoff. pp. 17-56.
- Toebes, J.G. (1982b). De betekenis van de ontwikkelings- en leerpsychologie. In: Dalhuisen, L.G., Toebes, J.G. & Verhagen, D.H. *Geschiedenis op school. Deel 1 Grondslagen*. Groningen: Wolters-Noordhoff. pp. 115-165.
- Tuithof, H. (2001). Vruchtbare samenwerking of theekransjes? Samenwerkend leren. In: *Kleio*, jrg. 42, nr. 4, pp. 24-26.
- Vankan, L (2002). Procesgerichte didactiek ook voor de lerarenopleiding. In: *VELON. Tijdschrift voor lerarenopleiders*, jrg. 23, nr. 2, pp. 46-52.
- Vankan, L.J.A.E. & Erp Taalman Kip, B. van (2002). Leiding geven aan evaluatie in de klas. In: *Handboek Schoolorganisatie*, nr. 9, B3700, pp. 1-23.
- Vankan, L. & Schee, J. van der (2004). *Leren denken met aardrijkskunde. Opdrachten voor activerend aardrijkskundeonderwijs*. Nijmegen: Stichting Omgeving en Educatie.
- Veen, T. van der & Wal, J. van der (1994). *Van leertheorie naar praktijk*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Verhofstadt-Denève, L., Geert, P. van & Vyt, A. (1995). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten/Diegem:, Bohn Stafleu Van Loghum.
- Verschaffel, L. (1995). Beïnvloeden van leerprocessen. In: Lowyck, J. & Verloop. N. (Eds.). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff. pp. 153-187.
- VGN (1975). *Afrekenen met 1600*. z.pl.: VGN.
- Vos, E., Reehorst, E., Sibers Tjassens, F. & Simons, J. (1999). *Scenario's voor actief leren. Verhalend ontwerpen in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Voss, J.F. & Wiley, J. (2000). A Case Study of Developing Historical Understanding via Instruction: The Importance of Integrating text components and constructing Arguments.

In: Stearns, P.N., Seixas, P. & Wineburg, S. (2000). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press. pp. 375-389.

Vree, F. van (1999). *De scherven van de Geschiedenis. Over crisisverschijnselen in de hedendaagse historische cultuur*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.

Vree, F. van (2003). De politiek van de geschiedenis. In: *Kleio*, jrg. 44, nr. 3, pp. 2-7.

Vries, J. de (1993). Van Stof en in Stof zult gij volledig zijn. In: *Kleio*, jrg. 34, nr. 2, pp. 37-38.

Vries, J. de (2001). Wie is verantwoordelijk voor de dood van mevrouw Vorvan? Een detectivemysterie. In: *Kleio*, jrg. 42, nr. 8, pp. 30-39.

Vries, J. de (2003a). Vakinhoud en denkstrategie: een uitdagende activiteit. In: Imants, J. & Verbeet, E. (Eds.) *Samenspel-2. Vormgeven aan actief en zelfstandig leren binnen de schoolvakken*. Nijmegen, Instituut voor Leraar en School.

Vries, J. de (2003b). Actief leren met begrippen. Verboden te zeggen. In: *Kleio*, jrg. 44, nr. 8, pp. 24-27.

Vygotskij, L. (1996). *Cultuur en ontwikkeling*. Amsterdam/Meppel: Boom.

Walsh, W.H. (1967). *Philosophy of History: An Introduction*. New York: Harper & Row.

Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis (WIEG) (1993). *Geschiedenis wat is dat? Een introductie op het nieuwe eindexamen geschiedenis en staatsinrichting*. 's Gravenhage: Nijgh en Van Ditmar.

Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis (WIEG) (2000). *Dat is geschiedenis*. Baarn: Nijgh Versluys.

Wever, F. de (2001). *Evalueren in het geschiedenisonderwijs*. Deurne: Wolters Plantyn.

Wilschut, A. (1995). Beelden uit het verleden - beelden van het verleden. Beeldmateriaal als bron. In: *Kleio*, jrg. 36, nr. 4, pp. 29-35.

Wilschut, A. (1998). *Geschoold historisch besef*.  
URL: <http://home.planet.nl/~wilschut/besef.htm>

Wilschut, A. (2002). Zinnige en leerbare geschiedenis. Historische achtergronden van het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming. In: *Kleio*, jrg. 43, nr. 3, pp. 6-13.

Wilschut, A. (2002). *Historisch besef als onderwijsdoel*.  
URL: <http://home.planet.nl/~wilschut/onderwijsdoel.htm>

Wilschut, A. (1993-1994). De structuurbegrippen verklaard. (Artikelenreeks van vier delen).

(1) Bewijsmateriaal, beelden, begrippen (1). In: *Kleio*, jrg. 34, nr. 7, 1993, pp. 14-17.

(2) Bewijsmateriaal, beelden, begrippen (2). In: *Kleio*, jrg. 34, nr. 8, 1993, pp. 17-20.

(3) Vorm geven aan het beeld van het verleden. In: *Kleio*, jrg. 34, nr. 10, 1993, pp. 8-13.

(4) Interpretaties en waarden. In: *Kleio*, jrg. 35, nr. 1, 1994, pp. 16-20.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of the past*. Philadelphia: Temple University Press.

Zon, T. van (2002). *Vakdossiers 2002 geschiedenis*. Enschede: SLO.