

Talige dimensies van het geschiedenisonderwijs

Een casestudy

Brenda Stam en Jannet van Drie



Landelijk Expertisecentrum
Mens- en Maatschappijvakken

**Talige dimensies van het
geschiedenisonderwijs
een case-studie**

Colofon

© 2013 Kenniscentrum Educatie Hogeschool Utrecht
Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken – Instituut
voor Geschiedenisdidactiek, Amsterdam.

Een samenwerkingsverband van: Interfacultaire Lerarenopleidingen van de
Universiteit van Amsterdam; Onderwijscentrum Vrije Universiteit; Domein
Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam en
Hogeschool IPABO Amsterdam/Alkmaar.

www.expertisecentrum-mmv.nl – www.ivgd.nl

Dit onderzoek werd uitgevoerd in opdracht van Maaïke Hajer (lector
Lesgeven in de Multiculturele School, Hogeschool Utrecht) en Marc
Kropman (projectleider geschiedenis, Landelijk Expertisecentrum Mens-
en Maatschappijvakken).

| | |
|--------------------|---|
| Eindredactie: | Maaïke Hajer |
| Auteurs: | Brenda Stam en Jannet van Drie |
| Met dank aan: | Het Ichthus Lyceum te Driehuis, dhr. L.A. van der Bruggen, dhr. C.J. Stam, mw. D. de Beer, mw. I. van Venetien, mw. L. Spoor |
| Fotografie: | Lenie Kneppers |
| Omslagontwerp: | Toewan grafische communicatie, Amsterdam |
| Layout binnenwerk: | Mariëlle de Reuver |
| Druk: | Printpartners Ipskamp, Enschede |
| ISBN | 978-94-90147-11-2 |

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden
verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of
openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch,
mechanisch of door fotokopieën, opnamen of enige andere manier zonder
voorafgaande toestemming van de uitgever.

INHOUD

| | |
|---|-----|
| Voorwoord | 1 |
| 1. Taal in de geschiedenisles | 3 |
| 2. Onderzoeksopzet en uitvoering | 7 |
| 3. Resultaten van de globale analyse | 13 |
| 3.1 <i>Context, interactie en taalsteun in het hoofdstuk Koude Oorlog</i> | 13 |
| 3.2 <i>Context, interactie en taalsteun in de geobserveerde lessen</i> | 21 |
| 3.3 <i>De toetsen</i> | 22 |
| 4. Analyse van historische begrippen | 25 |
| 4.1 <i>De Koude Oorlog</i> | 25 |
| 4.2 <i>De Trumanleer en de containmentpolitiek</i> | 31 |
| 4.3 <i>De Cubacrisis</i> | 35 |
| 4.4 <i>Blokkade van Berlijn, het IJzeren Gordijn en de Muur</i> | 40 |
| 5. Visie van vakgenoten | 49 |
| 6. Conclusies en aanbevelingen | 55 |
| 7. Literatuur | 63 |
| Bijlagen | |
| Bijlage 1 Schema's globale karakterisering van lessen | 65 |
| Bijlage 2 Observaties (totalen) | 75 |
| Bijlage 3 Toetsen en toetsanalyses | 83 |
| Bijlage 4 Beschrijving structuur werkboek hoofdstuk 5 | 97 |
| Bijlage 5 Rollenspel Cuba | 101 |
| Bijlage 6 Interviewvragen | 105 |

Voorwoord

Een vak leren impliceert de taal van dat vak ontwikkelen. Elke docent leidt als het ware de leerlingen in een nieuwe wereld door vanuit zijn of haar vakperspectief naar de wereld te kijken en die te benoemen en beschouwen. In de vakdidactiek geschiedenis is er de laatste jaren vooral door het onderzoek van Carla van Boxtel en Jannet van Drie aan de Universiteit van Amsterdam beschreven hoe docenten geschiedenis die deur voor hun leerlingen kunnen openen. Tegelijkertijd is er vanuit een andere hoek, namelijk het taalonderwijs in het bijzonder aan tweede-taalleerders en taalzwakke leerlingen een didactische ontwikkeling op gang gekomen waarin de verbinding tussen taalontwikkeling en vakonderwijs is gelegd, namelijk taalgerichte vakdidactiek. In de periode 2002-2010 zijn in het lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School diverse opleiders en onderzoekers op dit thema actief geweest.

De verbinding tussen de twee werelden konden we leggen via de onderzoeksopdracht aan Brenda Stam, waarvan zij in deze publicatie verslag doet. Gebruikmakend van het analysekader uit het Platform Taalgericht Vakonderwijs verkende zij de talige aspecten van de lespraktijk van een docent geschiedenis in een 3^e klas VWO. Ze beschreef de interactiepatronen, analyseerde de woordenschat, bekeek in hoeverre de docent context, interactie en taalsteun bood, de drie pijlers uit taalgericht vakonderwijs. Haar analyses laten zien hoe de begrippenkaders uit taaldidactiek en geschiedenisdidactiek te verenigen zijn. Tegelijk biedt haar beschrijving een gedetailleerde kijk in de talige activiteiten waarmee de docent het thema Koude Oorlog probeert toegankelijk te maken. De voorbeelden kunnen daarmee goed in een opleiding en professionalisering met geschiedenisdocenten (in opleiding) verder besproken worden.

Door de ontbinding van de kenniskring en daarmee de ondersteuning van het lectoraat heeft afronding van de publicatie de nodige tijd in beslag

genomen. Ik hoop dat Brenda vanuit de verbindende rol die zij nu kan vervullen als taalbewuste geschiedenisdocent en onderzoeker verder zal bijdragen aan de ontwikkeling van dit onderzoeksterrein.

Ik bedank Brenda en Jannet hartelijk voor het verrichte werk en hoop dat het rapport zijn weg naar opleiding en verder onderzoek zal vinden.

Utrecht, september 2012

Maike Hajer, lector.

1 TAAL IN DE GESCHIEDENISLES

Het vak geschiedenis stelt hoge eisen aan de taalvaardigheid van leerlingen. Bijvoorbeeld bij het lezen van schoolboekteksten of historische bronnen en bij het maken van opdrachten die vragen om een uitgebreid antwoord. Een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs is dat leerlingen de taal en de wijze van redeneren die bij geschiedenis hoort leren te gebruiken. Het gaat hierbij om het zogenoemde historisch redeneren. Historisch redeneren kan omschreven worden als “een activiteit waarin iemand informatie over het verleden organiseert ten einde historische verschijnselen te beschrijven, vergelijken en of verklaren en waarbij hij of zij historische vragen stelt, contextualiseert, gebruik maakt van historische en structuurbegrippen en beweringen ondersteunt met argumenten die gebaseerd zijn op bewijs uit bronnen” (Van Boxtel & Van Drie, 2008, p. 45; Van Drie & Van Boxtel, 2008).

Het gebruik van inhoudelijke begrippen en meta-begrippen of structuurbegrippen is een belangrijk aspect van historisch redeneren. Het leren gebruiken van inhoudelijke begrippen kan voor leerlingen problemen opleveren (Husbands, 1996; Van Drie & Van Boxtel, 2003). Historische begrippen zijn veelal abstract en theoretisch. Ze verwijzen niet naar concrete verschijnselen uit het verleden en er zijn andere begrippen nodig om het begrip te verhelderen (bijvoorbeeld ‘democratie’). Soms kennen leerlingen een bepaald begrip wel, bijvoorbeeld uit het dagelijks leven, maar dan heeft het in het verleden een andere betekenis. Daardoor kunnen misconcepties ontstaan. Daarnaast zijn veel historische begrippen verbonden aan een specifieke periode uit het verleden en leerlingen komen deze begrippen dan ook niet zo vaak tegen, wat het leren ervan bemoeilijkt.

Bij meta- of structuurbegrippen gaat het om begrippen die de structuur van het vak vormgeven, zoals tijdsaanduidingen, oorzaak, gevolg, verandering, continuïteit, betrouwbaarheid, etc. Het redeneren met en

over deze begrippen is niet eenvoudig. Diverse onderzoeken laten zien hoe leerlingen hiermee worstelen (voor een overzicht zie Van Drie & Van Boxtel, 2008).

Om leerlingen de taal van geschiedenis te leren, is het belangrijk dat ze veel mogelijkheden krijgen om deze taal te gebruiken. Dit kan bijvoorbeeld in gesprek met de docent of met elkaar of via schrijfoopdrachten, maar ook door het lezen en bespreken van schoolboekteksten (zie bijv. onderzoek van McKeown & Beck, 1990; Land, 2009) en historische bronnen. Bij het lezen van historische bronnen komen naast het gebruik van andere (oude) woorden en zinsconstructies, ook andere aspecten aan de orde als betrouwbaarheid van de bron en standplaatsgebondenheid. Een belangrijke vraag bij dit alles is waar leerlingen nu precies moeite mee hebben en hoe hun talige leerproces ondersteund kan worden. Dat is voor alle leerlingen een belangrijk aandachtspunt en in het bijzonder wanneer de taalvaardigheid in het Nederlands van leerlingen wat verder afstaat van het gehanteerde taalgebruik in lesmateriaal. Hoewel er wat onderzoek is gedaan op dit gebied, met name over schrijven (zie bijvoorbeeld Coffin, 2006; DeOliveira, 2011; Leinhardt, 2000) en spreken (zie bijvoorbeeld Leinhardt, 1993; Van Drie & Van Boxtel, 2011), blijft aanvullend onderzoek nodig. Vooral voor de Nederlandse context, waarin bijvoorbeeld schrijven een heel andere plek inneemt dan in Angelsaksische landen, waar het onderdeel is van het eindexamen.

Taal speelt dus een belangrijke rol bij het vak geschiedenis en docenten ervaren dat leerlingen van verschillende niveaus daar moeite mee hebben. De schooltaal staat vaak ver af van het dagelijkse taalgebruik van leerlingen. Een mogelijke benadering om hier expliciet aandacht aan te geven wordt geboden door de didactische principes van Taalgericht vakonderwijs.

Taalgericht vakonderwijs

vakonderwijs waarin expliciet taaldoelen gesteld worden, dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen de benodigde taalsteun gegeven wordt (Hajer & Meestringa, 2009).

Een makkelijk toegankelijke verduidelijking van deze didactiek is te vinden in Hajer en Meestringa 2009 en Van Boxtel en Van Drie (2010) voor geschiedenis De drie principes, context, interactie en taalsteun zijn algemeen didactisch van aard en er is behoefte aan meer vakspecifieke invulling er van. Hier is een aanzet voor gegeven met de ontwikkeling van een dertiental lesbrieven voor verschillende vakken. Maar verdere uitwerking is gewenst (Hajer, Van der Laan & Meestringa, 2010). Er zijn voor diverse vakken casusbeschrijvingen waarin gewone, niet speciaal ontworpen lessen worden bekeken op de kansen om taalontwikkeling te verweven in het onderwijs (zie bijvoorbeeld Hajer 1996 en Van den Boer 2005 voor wiskunde). Zulke casussen geven dan handvatten om een bij het vak passende vorm van taalgericht vakonderwijs te ontwikkelen. Voor geschiedenis ontbreekt echter een dergelijke casusbeschrijving. Er zijn wel hulpmiddelen waarmee het docentengedrag vanuit taalgericht vakonderwijs beschreven kan worden, maar de vakspecifieke en vakinhoudelijke componenten zijn daarin nog niet meegenomen (de Kijkwijzer Taalgericht Vakonderwijs, zie ook hoofdstuk 2).

Lessenseries taalgericht geschiedenisonderwijs

Voor het vak geschiedenis werden een lessenserie rond Christendom en Islam 500-1500 en een rond de val van Constantinopel 1453 uitgewerkt. Deze zijn te downloaden van <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/producten/00005/00007/>.

Onderzoeksvraag en methode

Om tot een nadere invulling van taalgericht vakonderwijs bij het vak geschiedenis te komen, is het zinvol om eerst te kijken naar de bestaande praktijk. Hoe gaan docenten om met de talige aspecten van het vak geschiedenis, waar lopen ze tegenaan en hoe gaan ze daar mee om? Hiertoe volgen we in deze casestudie een docent geschiedenis en zijn 3 VWO-klas tijdens een lessenserie over de Koude Oorlog. Doel van de studie is zicht krijgen op de wijze waarop een gewone docent (waar we

hiermee bedoelen een docent die niet bewust bezig is met taalgericht vakonderwijs) al of niet vormgeeft aan de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs en hoe hij specifiek omgaat met (de talige problemen rond) de behandeling van verschillende historische begrippen. We hebben voor een casestudie gekozen om meer de diepte in te kunnen gaan. Voordeel van deze methode is dat we alle aspecten van een lessenserie meenemen in de analyses. We richten ons dan ook niet op één aspect, maar betrekken in deze studie het schoolboek, de lessen en de toetsen. Dit geeft zicht op de verschillende talige aspecten van het geschiedenisonderwijs, in samenhang. Grootste beperking van deze opzet is de generaliseerbaarheid. De studie wordt uitgevoerd bij een 3 VWO-klas op een voornamelijk blanke school. Dit omdat taalgericht vakonderwijs niet alleen betrekking heeft op de lagere schoolniveaus en leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond.

De centrale vraag voor deze studie luidt:

Hoe gaat een docent in 3 VWO om met de talige aspecten van het vak geschiedenis tijdens een lessenserie over de Koude Oorlog?

Deze vraag valt uiteen in de volgende deelvragen:

- 1) In hoeverre komen de principes van taalgericht vakonderwijs, context, interactie en taalsteun terug in het gebruikte schoolboek en in de lessen?
- 2) Hoe wordt er met de kernbegrippen van het thema omgegaan in het boek, de lessen en de toetsen?
- 3) Hoe wordt in de vaksectie van deze docent gedacht over (omgaan met) de talige aspecten van geschiedenis?

De door deze studie opgedane inzichten kunnen gebruikt worden bij het denken over en ontwikkelen van een meer taalgerichte geschiedenisdidactiek onder andere in opleiding en professionalisering.

2 Onderzoeksopzet en uitvoering

De context: Deelnemers aan het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd in een 3 vwo-klas van het Ichthus Lyceum in Driehuis¹. Er is gekozen voor een vwo-klas, omdat taalproblemen zich op alle niveaus voordoen en er al meer onderzoek verricht wordt naar lagere niveaus. Er is gekozen voor een derde klas, omdat dit het schakeljaar is tussen onderbouw en bovenbouw. De derde klas heeft 2 uur geschiedenis in de week. Het Ichthus Lyceum is een zelfstandige school voor gymnasium, atheneum en havo onder het bestuur van de Dunamare Onderwijsgroep op algemeen christelijke grondslag. Het Ichthus Lyceum is een school met ongeveer 1000 leerlingen met beperkte etnische heterogeniteit.

In de schoolgids uit het schooljaar 2009-2010 staat over het derde leerjaar het volgende gemeld: *“Het derde leerjaar is voor iedere leerling een belangrijk jaar. De onderbouw wordt hier immers afgesloten en de leerlingen moeten zich voorbereiden op de bovenbouw (vanaf klas 4), oftewel de ‘tweede fase’ Dit betekent dat de leerlingen zich in dit leerjaar voorbereiden op deze tweede fase. Dat doen zij door te wennen aan een andere manier van werken: de hoeveelheid stof voor een proefwerk wordt groter en zij moeten meer zelfstandig werken en plannen.”*

(<http://www.ichthuslyceum.nl/organisatie/belangrijke-documenten.html> schoolgids p. 13).

De geobserveerde klas bestond uit 30 leerlingen (15 jongens en 15 meisjes), waarvan er 8 een atheneumopleiding volgden en 22 een gymnasiumopleiding. Alle leerlingen waren van oorspronkelijk Nederlandse afkomst. Aan het eind van het schooljaar (dus na dit onderzoek) doubleerden er van de 30 leerlingen 4 leerlingen en 5

¹ De eerste auteur is als docent geschiedenis werkzaam op deze school.

leerlingen werden bevorderd naar 4 havo. De overige 21 leerlingen werden bevorderd naar 4 vwo.

De geobserveerde docent, dhr. L.A. van der Bruggen is een ervaren docent. Hij heeft een universitaire opleiding Internationale Betrekkingen afgerond en een eerstegraads lesbevoegdheid gehaald. Hij geeft tien jaar les en heeft inmiddels zo'n 5 keer lesgegeven aan 3 vwo over het thema Koude Oorlog. De docent geeft deze klas sinds het begin van het jaar les en het algemeen didactische klimaat in de geobserveerde klas is zeer positief te noemen.² Het contact tussen de docent en de leerlingen is goed; de docent heeft aandacht voor alle leerlingen en bemoedigt en waardeert hen. Er is sprake van een werkklimaat waarin actieve deelname gevraagd wordt en de leerlingen de ruimte krijgen om vragen te stellen en opmerkingen te maken. De docent is niet gericht bezig met taalgericht vakonderwijs en richt zijn lessen niet bewust in volgens de principes van taalgericht vakonderwijs. Hoewel hij van te voren op de hoogte gebracht is van het doel van deze studie heeft hij de lessen ingericht zoals hij gewoon is te doen.

Dataverzameling

Het onderzoek is uitgevoerd in de periode april – mei 2010. Er zijn 10 lessen (van 50 minuten) geobserveerd rondom het thema De Koude Oorlog. De 10 lessen vormden een afgerond geheel. Het thema sloot aan bij hoofdstuk 5 uit de methode *MeMo* uit 2007 (2^e druk). Deze methode wordt inmiddels een jaar of drie gebruikt. In Tabel 1 staat een overzicht van de onderwerpen die tijdens deze lessen aan de orde zijn geweest. In Bijlage 1 zijn de globale karakterisering van het grootste deel van de geobserveerde of geregistreerde lessen opgenomen.

Tabel 1. Overzicht van de geobserveerde lessen.

| Lesnummer | Datum | Onderwerp |
|-----------|----------|---|
| Les 1 | 13 april | Introductieles Koude Oorlog |
| Les 2 | 15 april | Oorzaken, verloop en gevolgen van de Koude Oorlog |
| Les 3 | 20 april | Naspelen Cubacrisis |
| Les 4 | 21 april | Schriftelijke Overhoring + Inlevingsopdracht bij |

² Zie bijlage 1.

| | | |
|--------|----------|--|
| | | het lied 'Over de Muur' van het Klein Orkest |
| Les 5 | 27 april | Bespreken Schriftelijke Overhoring + het einde van de Koude Oorlog |
| Les 6 | 28 april | Wie was Gorbatsjov (opdracht uit het boek /geen karakterisering) |
| Les 7 | 18 mei | Das Leben der Anderen (alleen op film / geen karakterisering) |
| Les 8 | 19 mei | Das Leben der Anderen (alleen op film / geen karakterisering) |
| Les 9 | 25 mei | Bespreking proefwerk (alleen op film) |
| Les 10 | 26 mei | Das Leben der Anderen (alleen op film / geen karakterisering) |

Om zicht te krijgen op hoe de docent omgaat met de talige aspecten van het vak zijn lessen geobserveerd, op video opgenomen en geanalyseerd. Ook zijn het schoolboek en de gemaakte toetsen geanalyseerd. Naast een schriftelijke overhoring en een proefwerk is er voor dit onderzoek een extra begrippentoets afgenomen. Tot slot is de docent geïnterviewd en heeft er een gesprek met de vaksectie plaats gehad om de uitkomsten in breder perspectief te plaatsen.

Analyses

Voor de analyses zijn twee invalshoeken gekozen. Ten eerste is een globale karakterisering van de gehanteerde didactiek verricht door de opgenomen lessen en het gehanteerde lesmateriaal te bekijken vanuit de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs: context, interactie en taalsteun. Ten tweede is het onderzoeksmateriaal bekeken rond een zevental centrale historische begrippen. Het thema Koude Oorlog kent een groot aantal historische begrippen. Hoewel aantrekkelijk, was het ondoenlijk om al deze begrippen nader te analyseren. Er is daarom een aantal centrale begrippen geselecteerd. Voor het begrip *Koude Oorlog* is gekozen, omdat het een containerbegrip is dat betrekking heeft op een proces dat aan veranderingen onderhevig is. Alle andere begrippen staan in relatie tot het begrip Koude Oorlog. De begrippen *Trumanleer* en *containmentpolitiek* zijn unieke begrippen, die eenvoudig verward kunnen worden. Het begrip *Cubacrisis* heeft betrekking op een gebeurtenis tijdens de Koude Oorlog, is eveneens uniek en is bekend als heetste moment in de Koude Oorlog. Tot slot is gekozen voor de begrippen *De*

muur, de blokkade van Berlijn en IJzeren Gordijn, omdat ze alle drie verwijzen naar de scheiding tussen de twee blokken die kenmerkend is voor de Koude Oorlog, maar alle op een andere wijze. Hieronder wordt nader ingegaan op de analyses van het schoolboek, de geobserveerde lessen en de toetsen.

Analyse van de lesmethode

Allereerst is het betreffende hoofdstuk uit de methode geanalyseerd. Dit is een inhoudsanalyse op basis van de eerder genoemde centrale begrippen. Hoe komen de begrippen aan de orde in het handboek en het werkboek? Daarbij is gekeken naar de wijze waarop de begrippen worden uitgelegd (in relatie tot andere begrippen); welke eisen er in het boek gesteld worden aan wat leerlingen van deze begrippen moeten weten en wat ze ermee moeten kunnen; hoe de opdrachten in het werkboek gerelateerd zijn aan de omgang met de begrippen in het handboek. Naast de invalshoek van historische begrippen is de methode ook geanalyseerd vanuit taalgericht vakonderwijs. In hoeverre komen de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs terug in de methode? Ten slotte is er een woordfrequentie analyse uitgevoerd op het betreffende hoofdstuk uit het handboek met het programma TextSTAT. De woorden werden bekeken door een vakdidacticus op het voorkomen van diverse categorieën begrippen.

Analyse van de lessen

De lessen zijn geobserveerd en op film opgenomen. Voor de analyse is gebruik gemaakt van de observatieformulieren uit de Kijkwijzer voor Taalgericht vakonderwijs (Van Eerde, e.a., 2007). De illustratie laat zien hoe hierin observeerbaar gedrag van de docent is omschreven om daarmee vier centrale aspecten van taalgericht vakonderwijs in kaart te brengen: het algemeen didactisch klimaat, context, interactie en taalsteun. In de Kijkwijzer zijn deze vier categorieën nog veel verder in detail uitgewerkt dan in bijgaande quickscan is weergegeven. De daartoe uitgewerkte formulieren zijn enigszins aangepast waardoor de genoemde aspecten meer vakspecifiek ingevuld zijn. De gebruikte formulieren zijn te vinden in Bijlage 2. Het formulier voor het algemeen didactisch klimaat is 1 keer ingevuld, ervan uitgaande dat dit een redelijk stabiel kenmerk is en niet verandert in de 10 lessen. Voor 6 lessen zijn de andere drie

formulieren ingevuld. Deze lessen zijn geanalyseerd. Naast deze globale analyse ten aanzien van aspecten van taalgericht vakonderwijs, is er ook een meer gefocuste analyse uitgevoerd, namelijk een inhoudsanalyse van de geselecteerde begrippen. Hoe komen deze begrippen aan de orde komen tijdens de lessen? Daarbij is om te beginnen gekeken naar de wijze waarop de begrippen worden uitgelegd. Welke definitie hanteert de docent? Welke andere begrippen gebruikt hij bij zijn uitleg? Komt het begrip alleen zijdelings aan de orde of wordt er expliciet aandacht aan besteed? Vervolgens wordt gekeken naar de relatie tussen de uitleg door de docent en die in het boek. Daarbij gaat het vooral om de vraag of de uitleg van de docent overeenstemt met de uitleg in het boek en op welke punten niet. Tot slot wordt gekeken naar de wijze waarop er in gesprekken en opdrachten aandacht is voor de wijze waarop leerlingen moeten tonen dat ze de begrippen kunnen uitleggen en toepassen.

Analyse van de toetsen

Tot slot zijn de toetsen geanalyseerd. Aan het begin van de derde les hebben leerlingen onvoorbereid en niet voor een cijfer een definitie gegeven van een aantal centrale begrippen. In les 4 is een schriftelijke overhoring afgenomen en direct na afloop van de lessenserie is er een proefwerk afgenomen over de eerste vier paragrafen (alle in Bijlage 3). Deze toetsen zijn door de docent gemaakt. Aandachtspunten bij de analyse zijn hoe de begrippen terugggevraagd worden op de toetsen; hoe er op de toetsen door leerlingen geformuleerd wordt; hoe die formulering gerelateerd kan worden aan de wijze waarop de begrippen tijdens de lessen en aantoonbaar in het boek aan de orde komen; welke eisen er aan de formuleringen werden gesteld; en wat er uiteindelijk wel en niet geleerd lijkt door de leerlingen.

Interview met de vaksectie

Om deze studie in een wat breder kader te kunnen plaatsen zijn de uitkomsten van de bovenstaande analyses besproken met zowel de uitvoerende docent als zijn vaksectie, door middel van een open interview. De interviewvragen die een leidraad vormden voor de gesprekken zijn te vinden in Bijlage 6.

3 Resultaten van de globale analyses

In dit hoofdstuk wordt achtereenvolgens ingegaan op de uitkomsten van de analyse van de lesmethode en van de geobserveerde lessen op de drie pijlers context, interactie en taalsteun. In de paragraaf 3.3 worden de toetsen geanalyseerd, er werd een schriftelijke overhoring gegeven en een proefwerk. Vervolgens zal in hoofdstuk 4 aan de hand van een aantal centrale historische begrippen een verband worden gelegd tussen deze verschillende analyses. Centraal staat dan de vraag hoe de begrippen inhoudelijk aan de orde komen in het boek, in de lessen en in de toetsen.

3.1 Context, interactie en taalsteun in het hoofdstuk Koude Oorlog

Beschrijving van het handboek: *MeMo*-hoofdstuk

In de klas werd het handboek *MeMo* voor de onderbouw vwo deel 3 gebruikt (tweede druk, derde oplage, 2007). In dit deel staat de geschiedenis van de twintigste eeuw centraal. Eerst is er aandacht voor de tijd van de wereldoorlogen en daarna voor de tijd van de televisie en de computer. De makers geven aan dat een verschil met deel 1 en deel 2 is dat de teksten langer zijn. Zo worden de leerlingen beter voorbereid op de tweede fase. Er moet meer informatie verwerkt worden en de leerlingen zullen vaak problemen moeten oplossen.

Deel 3 begint met 'De grote lijn.' Daarin worden de tijdvakken uit de eerste en de tweede klas nog eens samengevat. Naast basisstof wordt er bij elk hoofdstuk keuzestof aangeboden. Er is altijd een paragraaf die niet alleen in het werkboek gemaakt kan worden, maar ook op cd-rom en er worden informatie en lessen aangeboden op het internet.

Elk hoofdstuk begint met een intro. Dat is een kort verhaal waarmee de kern van het hoofdstuk en de hoofdvraag geïntroduceerd worden. Elk hoofdstuk heeft een hoofdvraag die beantwoord moet worden. De drie basisparagrafen gaan elk uit van een deelvraag. De keuzestof bestaat uit een bronnenmap

waarin de vraag beantwoord wordt wie een bepaald persoon was en /of uit een onderzoeksopdracht (dossier). En elk hoofdstuk wordt afgesloten met een slotsom en begrippen. Hier wordt aangegeven wat leerlingen moeten kennen en kunnen. De historische vaardigheden die leerlingen moeten beheersen worden apart genoemd en er worden definities gegeven van de belangrijke begrippen.

Tabel 2. Een overzicht van het hoofdstuk over de Koude Oorlog uit *MeMo* Onderbouw deel 3 (2007).

| | Titel | Deelvraag | Typering | Inhoud |
|-------|------------------------------------|---|---|--|
| Intro | | Introductie hoofdvraag: Oost tegenover West: Koude Oorlog of oorlog? | Introductietekst | Verhaal over scheiding Berlijn |
| 5.1 | Van Vriend naar vijand | Hoe kwamen Oost en West tegenover elkaar te staan? | Basistekst en katern over vaardigheid standplaatsgebondenheid | Einde WO II. Ontstaan Koude Oorlog, deling van Duitsland en scheiding in Europa |
| 5.2 | Confrontaties tussen atoommachines | Hoe dichtbij was een derde wereldoorlog? | Basistekst en toepassingskatern (cartoons) | Berlijnscrisis, bewapeningswedloop en conflicten buiten Europa (Korea, Vietnam, Cuba) |
| 5.3 | Het IJzeren Gordijn gaat open | Hoe kwam een einde aan de Koude Oorlog? | Basistekst en toepassingskatern | Veranderingen in de SU, ineenstorten Oostblok, val van de muur en eenwording Duitsland |

| | | | | |
|----------------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------|--|
| 5.4 | Wie was Gorbatsjov? | | Onderzoeksparagraaf | Bronnen over Gorbatsjov. Opdracht in werkboek |
| 5.5 | Hedendaagse vijandbeelden | | Onderzoeksparagraaf | Verandering van vijandbeelden na de Koude Oorlog |
| Slotso m en begrip- pen | | Beantwoording deelvragen | Kennen en kunnen | |

Hoofdstuk 5 gaat over de Koude Oorlog. Het hoofdstuk bestaat uit teksten en beelden. Er zijn verhalende teksten en instructieteksten en spotprenten, propagandaposters, foto's en geografische kaarten. De introductietekst gaat over een vluchtende man uit Berlijn en van daaruit wordt de koppeling gemaakt naar een instructietekst over de Blokkade van Berlijn. Er is een tijdlijn die de Koude Oorlog in perspectief plaatst en aan het eind van het hoofdstuk is een overzicht van de vereiste kennis en vaardigheden en een begrippenlijst opgenomen. Een overzicht van het hoofdstuk in het handboek is weergegeven in Tabel 2. Bijlage 4 bevat een beschrijving van de structuur van het werkboek.

Woordfrequentie-analyse

Geschiedenis is een zeer talig vak waarin vergeleken met andere vakken enorm veel verschillende woorden voorkomen. Sommige komen vaak voor, andere maar een enkel keer terwijl het dan toch om cruciale begrippen kan gaan. Leerlingen krijgen daardoor vanuit het boek soms weinig aanwijzingen voor het belang van dat begrip en zijn aangewezen op de behandeling in de les. Hoe dat zit bij het hoofdstuk over de koude oorlog zijn we nagegaan door een woordfrequentie-analyse uit te voeren op het integrale hoofdstuk uit het schoolboek. Het gaat hier om de leerteksten, bronnen, en onderschriften, maar niet om het werkboek.

Een woordfrequentie-analyse uitvoeren

Er zijn verschillende softwareprogramma's die het mogelijk maken op een eenvoudige wijze het woordgebruik in een tekst te analyseren. Wij gebruikten TextSTAT. Een gescande tekst wordt dan omgezet in een woordfrequentielijst.

Het hele hoofdstuk bestaat uit totaal 1803 verschillende woorden. Hiervan worden er 110 woorden 10 of meer keer gebruikt. Veel woorden worden maar een enkele keer gebruikt: 1351 woorden worden 1 of 2 keer genoemd, waarvan 1072 woorden maar 1 keer.

In Tabel 3 staan de belangrijkste uitkomsten vermeld. Er wordt vaak een onderscheid gemaakt in categorieën woorden: tussen algemene schooltaalwoorden (zoals 'weergeven, doordat, oorzaken, vanwege', ...) en vaktaalwoorden. Binnen geschiedenis zijn woorden nog verder uit te splitsen naar themagebondenbegrippen (bijvoorbeeld Ijzeren Gordijn, containmentpolitiek, specifieke jaartallen en tijds aanduidingen rond dat thema) en themaoverstijgende structuurbegrippen (verandering, aanleiding, ontstaan, standplaats, perspectief) waar in het vak gebruik van wordt gemaakt en die helpen historische redeneringen onder woorden te brengen. Ook politieke en economische begrippen zou je als aparte categorieën kunnen aangeven.

Allereerst hebben we gekeken naar de meest genoemde jaartallen en personen. Bij de inhoudelijke begrippen hebben we zowel gekeken naar welke het meest voorkwamen, als naar een aantal specifiek voor dit onderwerp belangrijke begrippen. Bij de structuurbegrippen en geselecteerde centrale begrippen uit de lessenreeks is gekeken hoe vaak deze gebruikt worden.

Tabel 3. Frequentie van centrale begrippen genoemd in het hoofdstuk.

| Categorie | Woord | frequentie |
|------------|-------|------------|
| Jaartallen | 1989 | 14 |
| | 1945 | 9 |
| | 1949 | 9 |
| | 1991 | 9 |
| | 1990 | 6 |
| | 1947 | 5 |
| | 1948 | 5 |
| | 1961 | 5 |

| | | |
|-------------------------|------------------------------|-------|
| Namen | Gorbatsjov | 51 |
| | Stalin | 14 |
| | Churchill | 9 |
| | Hussein | 7 |
| | Jeltsin | 7 |
| | Truman | 6 |
| | Roosevelt | 4 |
| | Reagan | 3 |
| Inhoudelijke begrippen | Sovjetunie | 66 |
| | Communisme(tische) | 56 |
| | Verenigde Staten | 41 |
| | Amerikaan(se) | 43 |
| | Europa | 19 |
| | Regering | 18 |
| | Navo | 15 |
| | Economie (economische) | 15 |
| | Grootmachten | 12 |
| | Bewapeningswedloop | 8 |
| | Democratie (democratische) | 8 |
| | Politiek(e) | 7 |
| | Kapitalisme (kapitalistisch) | 3 |
| | Dominotheorie | 3 |
| Marshallplan | 3 | |
| Glasnost | 2 | |
| Perestrojka-ideeën | 1 | |
| Structuurbegrippen | Verandering (veranderde) | 11 |
| | Bron(nen) | 5 |
| | Gevolg(en) | 4 |
| | Reden | 3 |
| | Tijd | 3 |
| | Oorza(a)k(en) | 1 |
| | Aanleiding | 0 |
| Geselecteerde begrippen | Koude Oorlog | 17 |
| | Muur | 13 |
| | Ijzeren Gordijn | 8 |
| | Blokkade Berlijn | 7 |
| | Trumanleer | 4 |
| | Cubacrisis (Cuba) | 1 (4) |

Bij de inhoudelijke begrippen valt op dat er veel **plaatsaanduidingen** gebruikt worden, zoals Sovjetunie, Amerika, Oost- en West-Duitsland, Berlijn, maar ook synoniemen hiervoor als Oostblok, Oost, West, en westerse. Deze woorden worden niet alleen gebruikt als plaatsaanduiding, maar ook als actor (bijvoorbeeld “*De Sovjetunie zorgde ervoor dat de communisten in Roemenie, Hongarije en Bulgarije aan de macht kwamen*” p.79.) Algemene begrippen als **economisch** of **politieke** worden regelmatig gebruikt, net als daarmee verband houdende begrippen als regering, grondwet, staat, leiders,

partij. Opvallend is ook dat communisme/communistisch vaak gebruikt wordt, maar kapitalisme/kapitalistisch niet.

Structuurbegrippen worden niet vaak expliciet genoemd. Echter, er worden ook andere woorden gebruikt om verschijnselen te in de tijd te plaatsen, te verklaren en om veranderingen te beschrijven. Voorbeelden van deze woorden (minimaal 3x genoemd) zijn: begin, om, ook, maar, als, door, toen, of, tijdens, zoals, dan, ondertussen, waarin, bovendien, ontstonden, belangrijkste, betekende, daarmee, daarom, dankzij, gebeurde, leidde, omdat, ontstaan, vanaf, vooral, zorgde, en vroegere.

Alledaagse maar weinig gebruikte (infrequente) begrippen komen veelvuldig in de teksten voor. Begrippen als 'opgericht', 'indammen', 'een dam opwerpen' zijn geen typische geschiedenistermen, of schooltaal, al zijn ze wel wat formeler, maar kunnen voor een deel van de leerlingen onbekend zijn. Hetzelfde geldt het gebruik van metaforen zoals 'de val van ...'.

Beschrijving van het werkboek

Aan het begin van het werkboek wordt uitgelegd aan de leerlingen hoe ze het boek moeten gebruiken. De meeste hoofdstukken beginnen met oriëntatieopdrachten en een kaart, een tijdbalk en een studieplanner. In sommige paragrafen wordt leerlingen gevraagd iets in te vullen op de kaart of de tijdbalk. Samen met de docent moet besproken worden hoe de studieplanner ingevuld moet worden en hoe de computer gebruikt zal worden. De leerlingen moeten steeds eerst de introtekst en de deelvraag in het handboek lezen en dan de verkenningsvragen maken. Daarna moeten leerlingen de hele leertekst bij de paragraaf lezen en de vragen maken die bij het kopje verwerking staan. Bij de vragen wordt verwezen naar bronnen in het handboek en bronnen in het werkboek. Na de verwerkingsvragen moet de leerling in het handboek de informatie in het toepassingskatern lezen en vervolgens uit het werkboek de toepassingsvragen maken. Bij één van de toepassingen wordt een historische vaardigheid geoefend. Die opdrachten staan ook op de cd-rom. Als de leerling alles gelezen en gemaakt heeft kan hij op de cd-rom een oefentoets maken. In het werkboek zijn ook Memo-actief opdrachten opgenomen. Dat zijn opdrachten met werkbladen waarmee een leerling individueel of in een groep actief aan de slag gaat. Er wordt in het werkboek gebruik gemaakt van een aantal symbolen. De **G** staat voor

groepsvraag. De V staat voor vaardighedenvraag. Een vaardighedenvraag wordt uitgelegd als: 'Het gaat om vragen die je vaak stelt bij geschiedenis.'³ De ● verwijst naar een vraag of opdracht op de cd-rom en die verwijst naar internet, naar Memo-online. In bijlage 4 is een uitgebreide beschrijving van de structuur van het werkboek opgenomen.

Context, interactie en taalsteun in het handboek en het werkboek

Zowel het handboek als het werkboek zijn geanalyseerd op de pijlers van taalgericht vakonderwijs. Wat betreft context is het onwaarschijnlijk dat de instap de voorkennis activeert, omdat er vrij veel kennis vereist is. Via opdrachten in het werkboek moeten leerlingen wel de kennis die ze in eerdere hoofdstukken hebben opgedaan weer ophalen. Zo worden ze uitgedaagd om zelf context aan te brengen, al beperkt dat zich tot binnen het onderwijs opgedane kennis en worden geen verwijzingen naar andere voorkennis of referentiekaders gegeven. De tegenstelling tussen het communisme en kapitalisme wordt gebruikt om verschillende perspectieven te onderzoeken. In het handboek en werkboek wordt de vaardigheid van het aangeven van standplaatsgebondenheid toegelicht en bevraagd aan de hand van communistische en kapitalistische posters. Ook via de veranderde vijandbeelden in cartoons wordt er aandacht besteed aan de verschillende perspectieven op de Koude Oorlog. In de extra paragrafen (de zogenaamde keuzestof) kunnen leerlingen aan de hand van bronnen onderzoeken wie Gorbatsjov was en onderzoek doen naar hedendaagse vijandbeelden. Ook hier komt multiperspectiviteit dus nadrukkelijk aan bod. Het boek geeft wel voorbeelden. De instap over de bouw van de muur gaat bijvoorbeeld over één persoon die reageert op de bouw. Het begrip Koude Oorlog wordt weliswaar geëxpliciteerd in de begrippenlijst, maar niet in de tekst. Leerlingen moeten hun kennis van het begrip vooral tonen door aan het begin en aan het eind aan te geven waarin de Koude Oorlog verschilt van dan wel overeenkomt met een 'gewone' oorlog en die mening te onderbouwen. Ook de relatie tussen andere begrippen en de Koude Oorlog blijven in het tekstboek veelal impliciet. Het vakinhoudelijke doel wordt opgeworpen in de hoofdvraag en de deelvragen en die worden beantwoord. De slotsom geeft uitgebreid aan wat leerlingen aan het eind van het thema moeten kennen en kunnen. Hier

³ Memo. Geschiedenis voor de onderbouw. Werkboek 3 vwo (Den Bosch, tweede druk), blz. 3.

zijn de doelstellingen dus eveneens in te herkennen. De opdrachten uit het werkboek die horen bij de slotsom zijn er duidelijk op gericht om het geleerde samen te vatten. De vragen uit het werkboek doen een beroep op verschillende leerstrategieën. Zo moeten leerlingen schematiseren en categoriseren, associaties maken, voorkennis gebruiken, vergelijken, omschrijvingen geven en doelgericht lezen.

Voor de interactie geldt dat deze niet specifiek wordt uitgelokt via de vragen en opdrachten. De meeste vragen die in het werkboek aan de orde komen hebben betrekking op kennis of begrip; de hogere denkvaardigheden - waarvoor meer overleg en samenwerking wenselijk zou zijn - komen wat minder aan de orde. De meeste vragen zijn zodoende geschikt om individueel te beantwoorden door vragen bij de tekst te maken. Wel wordt door het boek de docent de mogelijkheid gesuggereerd om bij de keuzestof een onderzoek te laten uitvoeren in duo's.

Met betrekking tot de taalsteun kan opgemerkt worden dat er in deze methode geen sprake is van expliciete taaldoelen. Daarnaast is de taal in het boek verraderlijk. Op het oog worden geen ingewikkelde lange zinnen gebruikt en weinig lastige verwijzingen gebruikt. Wel worden, zoals de woordfrequentie-analyse uitwees, veel verschillende structuurbegrippen, inhoudelijke begrippen en algemene begrippen actief gebruikt. Meestal volgen informatieve mededelende zinnen elkaar op. Over de Conferentie van Yalta: *'De gezamenlijke oorlog tegen Hitler liep op zijn eind. De drie grootmachten wilden afspraken maken over de situatie in Europa na de oorlog. De Amerikaanse president Roosevelt was idealistisch. Hij vond dat de bevrijde volken in Europa recht hadden op vrijheid en een zelfgekozen democratische regering. De Engelsman Churchill was vooral bang dat alle Europese landen communistisch zouden worden.'*⁴

Meer verwijswaarden en verbindingszinnen zouden logische relaties kunnen expliciteren en zo het begrip ondersteunen. Het taalgebruik is deels alledaags en deels formeel. In het werkboek zijn verschillende verwerkingsopdrachten te vinden die ontwikkeling van de taalvaardigheid ondersteunen. Zo moeten leerlingen standpunten samenvatten, stellingen of de eigen mening onderbouwen met argumenten, in eigen woorden dingen uitleggen, de kern van titels weergeven, verbanden tussen begrippen

⁴ MeMo. *Geschiedenis voor de onderbouw. Handboek 3 vwo* (Den Bosch, tweede druk), blz. 78.

uitleggen en schematiseren. Bovendien wordt in het werkboek geregeld gebruik gemaakt van schrijfkaders (zie Bijlage 4).

Concluderend is het lesmateriaal niet als taalgericht te kenschetsen. Er is geen opbouw naar productief zelf leren gebruiken van de vaktaal, interactie wordt niet uitgelokt, er is geen expliciet focus op taalgebruik in deze geschiedenisles, al wordt er soms bij opdrachten gebruik gemaakt van een schrijfkader. De vraag is nu in hoeverre de docent de taalontwikkellende dimensie alsnog in de lessen verweeft.

3.2 Context, interactie en taalsteun in de geobserveerde lessen

Zes van de tien lessen zijn geanalyseerd met behulp van de Kijkwijzer op context, interactie en taalsteun. In bijlage 2 zijn de resultaten van de observaties opgenomen. Wat betreft de context gebruikt de docent (als dat van toepassing is) een instap die de voorkennis activeert en grijpt vaak terug op wat er eerder in de lessen besproken is. Ook verheldert en verlevendigt de docent zijn verhaal vaak met behulp van voorbeelden en stimuleert hij leerlingen verbaal en non-verbaal om te reageren op vragen, uitleg te geven of vragen te stellen. Daarnaast voorziet de docent in de gelegenheid voor leerlingen om leerstrategieën te gebruiken en wordt via verschillende soorten opdrachten aandacht besteed aan het historisch redeneren. De docent besteedt weinig aandacht aan het verbinden van concepten met de achtergrondervaringen van leerlingen en vraagt hen minder om zelf context aan te brengen. Veel vakbegrippen worden actief gebruikt en niet altijd geëxpliciteerd. Van onderhandeling over de betekenis van begrippen is geen sprake. De docent maakt geen gebruik van de hardop-denken strategie om zijn eigen werkwijze te verhelderen en vraagt leerlingen ook niet naar hun werkwijze. De vakinhoudelijke doelen worden geregeld wel genoemd, maar eigenlijk niet geëvalueerd aan het einde van de lessen en ook de geleerde inhouden worden meestal niet samengevat.

Op het terrein van de interactie is sprake van een variëteit aan vraagtypen en verschillende soorten vragen. De docent stelt open vragen en vraagt geregeld door, maar bevordert minder dat leerlingen elkaar vragen stellen. De docent zorgt er vaak voor dat steeds andere leerlingen het woord krijgen, geeft leerlingen merendeels bedenktijd en luistert meestal met aandacht. De opdrachten worden meestal wel uitgelegd, maar meestal wordt geen aandacht besteed aan de vraag hoe de opdracht uitgevoerd moet worden. Na het uitvoeren van opdrachten wordt de terugkoppeling naar de doelen niet geëxpliciteerd en ook het proces wordt niet geëvalueerd.

Van taalsteun is nagenoeg geen sprake. Er worden geen taaldoelen gesteld en van feedback op taaluitingen van leerlingen en op hulp bij het formuleren is geen sprake. Het niveau van het taalgebruik van de docent ligt hoog en hij past zijn taalgebruik ook meestal niet aan. Wel controleert hij soms of het tekstmateriaal begrepen wordt en geeft hij visuele ondersteuning. Bewust gekozen taaltaken en differentiatie in leerstof en didactiek aangepast aan taalbehoeften binnen de klas zijn niet geobserveerd, maar de docent hanteert wel voor de hele klas een verscheidenheid aan schriftelijke en mondelinge verwerkingsvormen.

3.3 De toetsen

Er zijn door de docent gedurende de lessenserie twee toetsen afgenomen (zie Bijlage 3). Na de vierde les heeft een schriftelijke overhoring plaatsgevonden. Het cijfer dat de leerlingen hiervoor haalden telde één keer mee voor het jaarcijfer. Na de tiende les is een proefwerk afgenomen. Dat cijfer telde twee keer mee voor het jaarcijfer.

Het niveau van de vragen is allereerst geanalyseerd aan de hand van de taxonomie van Bloom (zie Gielis & Nuy, 1973). In de schriftelijke overhoring wordt veel naar kennis en begrip gevraagd, wat onder het lagere orde denken valt. Daarnaast wordt vooral een beroep gedaan op de denkvaardigheid analyse, wat onder hogere orde denken valt. Het proefwerk doet een groter beroep op het hogere orde denken. Ook hier worden kennis- en begripsvragen gesteld, maar daarnaast zijn veel vragen gericht op denkvaardigheden als toepassing en analyse en op het beargumenteerd oordelen (evaluatie).

Indeling vraagtypen naar taxonomie van Bloom

Kennis
Inzicht
Toepassing
Analyse
Synthese
Evaluatie

Vervolgens hebben we bekeken in hoeverre de vragen een beroep doen op de historische vaardigheden die in Domein A van de eindtermen voor geschiedenis aan bod komen en (in samenhang daarmee) in hoeverre ze

componenten van historisch redeneren aanspreken (Van Drie & Van Boxtel, 2008).⁵ Voor bijna alle vragen in de overhoring en het proefwerk geldt dat historisch redeneren wordt uitgelokt. Het kunnen redeneren met en over bronnen, contextualiseren, gebruik van structuurbegrippen, gebruik van historische begrippen en argumenteren komen allemaal meermaals aan de orde en de vragen doen in grote mate een beroep op vaardigheden die volgens de eindtermen bij het examen havo en vwo van leerlingen worden verwacht. In bijlage 3 is de gedetailleerde uitwerking van de toetsanalyse terug te vinden.

Ruim een derde (11) van de leerlingen haalde voor de overhoring een onvoldoende. Het laagste cijfer was een 1.5 en het hoogste een 8. Voor het proefwerk haalde bijna de helft van de leerlingen een onvoldoende (14). Het laagste cijfer was een 1.8 en het hoogste een 7.3. De gemiddeldes ontlopen elkaar niet veel: het gemiddelde cijfer voor de overhoring was een 5.7 en voor het proefwerk een 5.5.

⁵ http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvh57gltp77x8/vg41h1h6n8u0

4 Analyse van historische begrippen

Voor alle begrippen wordt achtereenvolgens besproken hoe het historische begrip terugkomt in het boek, de lessen en de toetsen. Bij de bespreking van de toetsen wordt ook de nabespreking door de docent betrokken.

4.1 Koude Oorlog

Het boek

Het begrip Koude Oorlog is een containerbegrip. Eigenlijk draait het hele hoofdstuk rond dit begrip, het is het centrale thema. Het thema (en dat geldt natuurlijk voor het hele boek) is opgezet rond een hoofdvraag en een aantal deelvragen. De hoofdvraag luidt: Oost tegen West. Koude Oorlog of Oorlog? Hiermee wordt een tegenstelling gesuggereerd tussen een gewone oorlog en de Koude Oorlog en een tegenstelling tussen Oost en West. Waar Oost en West voor staan wordt niet nader geëxpliciteerd. Pas gaandeweg het hoofdstuk wordt duidelijk dat het hier om een tegenstelling gaat tussen communisme en kapitalisme. Aan de inhoud van deze ideologieën wordt geen aandacht geschonken. Het is wel in een eerder hoofdstuk aan de orde geweest, maar wordt hier niet herhaald. Er wordt geen aandacht besteed aan de vraag wat de Koude Oorlog is. Wel moet de leerling in het werkboek aan de slag met de tegenstelling tussen Oost en West en tussen oorlog en Koude Oorlog.

De introductietekst bij het thema gaat over de bouw van de muur en veronderstelt veel kennis. De tekst op zich is niet moeilijk, maar de situatie speelt zich af tijdens de Koude Oorlog. Als een leerling niet weet wat dat is, is deze tekst ineens veel lastiger. De tekst staat verder ook op zichzelf en wordt niet meer toegelicht. De eerstvolgende tekst gaat over de blokkade van Berlijn. Dat is de tekst waarmee de eerste paragraaf begint. Deze tekst is niet alleen qua taalgebruik formeler, maar de blokkade van Berlijn veronderstelt ook veel voorkennis en kan bovendien eenvoudig verward worden met de

bouw van de muur. Ook deze tekst over de blokkade van Berlijn wordt verder niet toegelicht.

In de begrippenlijst aan het einde van het hoofdstuk wordt de Koude Oorlog gedefinieerd als een periode van vijandschap (1945-1989) tussen het kapitalistische Westen en het communistische Oosten, waarbij het nooit tot een echte oorlog tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie gekomen is. Om deze uitleg te kunnen begrijpen is het noodzakelijk te weten wat het communisme en kapitalisme inhouden, maar dat wordt –zoals gezegd– nergens toegelicht. Bovendien vraagt uitleg van dit begrip veel kennis van andere begrippen en wordt zonder verdere toelichting het communistische Oosten gekoppeld aan de Sovjet-Unie en het kapitalistische Westen aan de Verenigde Staten. De definitie kent verschillende elementen:

- ♦ Een periodisering (1945-1989)
- ♦ Een inhoud: een ideologische strijd tussen kapitalisme en communisme
- ♦ Een vorm: dreiging, maar geen oorlog.

Uit de slotsom (waarin aangegeven staat wat de leerling aan het eind van het thema moet kennen en kunnen), komt naar voren dat de leerling moet kunnen beargumenteren of het conflict tussen Oost en West een Koude Oorlog of een oorlog was.

Wat er bedoeld wordt met de Koude Oorlog blijft in het tekstboek steeds onder de oppervlakte. De vragen uit het werkboek dienen wel om dit te verduidelijken en zijn ook gericht op wat aanvankelijk als uitgangspunt wordt genomen. Zo gaan de vragen bij de introductie en de slotsom duidelijk in op de verschillen tussen een Koude Oorlog en een Oorlog en moeten leerlingen hun mening over deze kwestie ook beargumenteren. Zonder intensief gebruik van het werkboek en continue terugkoppeling door de docent is de tekst in het tekstboek lastig. Daar komt bij dat de focus van de makers van de methode anders gericht is dan vermoedelijk bij veel geschiedenisdocenten het geval zal zijn. Met name de oorzaken voor het ontstaan van de Koude Oorlog ontbreken, terwijl de docenten van deze school zonder uitzondering tijdens het interview (zie verderop) aangeven dat ze vinden dat leerlingen uit de derde dit bij dit thema wel moeten kunnen uitleggen.

De lessen

Waar het boek eigenlijk geen aparte aandacht besteedt aan de vraag wat de Koude Oorlog inhoudt, is dit het startpunt voor de docent tijdens de introductieles. Leerlingen krijgen de opdracht om een woordweb te maken bij de Koude Oorlog. Vervolgens moeten ze dat woordweb vergelijken met dat van hun buurman of buurvrouw en in drie groepen de woordwebs op het bord zetten. De volgende begrippen staan uiteindelijk in de diverse woordwebs op het bord: *wapenwedloop, supermachten, geen oorlog, Berlijnse muur, atoombom, Amerika, Rusland, Sovjet-Unie, communisme, wederopbouw, IJzeren gordijn, bedreigingen*. Hoewel niet al deze begrippen bij alle leerlingen bekend zijn, komen hier wel al een aantal kernelementen van het begrip Koude Oorlog naar voren. Het doel van deze opdracht was om de voorkennis die aanwezig was bij leerlingen op te halen, zodat daarop verder gebouwd kon worden. Na deze introductie gaat de docent over tot het tonen van een aantal videofragmenten uit de documentaire *In Europa*. In de fragmenten wordt een verband gelegd tussen het einde van de Tweede Wereldoorlog en het ontstaan van de Koude Oorlog. In de fragmenten worden vrij veel historische begrippen gebruikt die niet worden toegelicht. Voor het begrijpen van de documentaire is wel wat voorkennis vereist. Tijdens deze les wordt geen enkel begrip toegelicht.

De tweede les begint met een actuele instap (vernietigen van kernwapens Rusland) om te laten zien dat de Koude Oorlog niet alleen een historisch conflict is. Na het bespreken van de huiswerkopdracht komt eerst de vraag aan de orde waarom de kloof tussen Oost en West al aan het eind van WO II ontstaat; een vraag die in het boek niet gesteld wordt. Daarna komt de vraag aan bod waarom dit een Koude Oorlog genoemd wordt. Eigenlijk wordt hier de hoofdvraag uit het boek al min of meer beantwoord. In dit opzicht sluit de richting van het boek dus niet aan op wat deze docent met het thema wil: de vraag of de Koude Oorlog een oorlog genoemd kan worden vormt bij de docent het beginpunt en in het boek het eindpunt.

De uitleg van de docent krijgt vorm aan de hand van vragen. Daarbij geeft de docent nadrukkelijk de nodige bedenktijd als hij een vraag stelt. Er worden nog geen aantekeningen gemaakt. De docent herhaalt veel en noemt en vraagt voorbeelden. Hij ondersteunt zijn verhaal op meerdere punten met gebaren. Inhoudelijk is de kern van zijn betoog dat de Koude Oorlog een strijd is tussen de overgebleven grootmachten na WO II (Amerika en de Sovjet-Unie) waarbij nooit sprake is geweest van een directe oorlog tussen

deze twee landen (uit angst voor de gevolgen van een atoombom) maar waarbij zij indirect en via andere landen wel gebotst hebben. Hierna geeft de docent een uitleg bij de eerste twee paragrafen uit het boek. Die instructie is behoorlijk uitgebreid (vergt het grootste deel van de les) en de leerlingen moeten er een flinke hoeveelheid aantekeningen bij maken. Doel van de docent was het verhelderen van de teksten uit het boek en het aanvullen van het boek waar nodig. Dat laatste gebeurt vooral aan de hand van het beantwoorden van de vraag hoe verklaard kan worden dat de Koude Oorlog is uitgebroken. De docent vertelt vooral zelf veel en stelt af en toe een vraag. Hij verwijst terug naar eerdere thema's als dat aan de orde is. De docent licht de begrippen toe waarvan hij vermoedt dat ze (nog) niet (geheel) duidelijk zijn voor leerlingen. Dat gebeurt gaandeweg het verhaal. De informatiedichtheid is hoog en er worden ook vrij veel historische begrippen actief gebruikt.

De docent doet bewust een stap terug in de tijd -waar het boek dit nalaat- en herhaalt met leerlingen de ideologische verschillen tussen het communisme en kapitalisme door deze te schematiseren. De docent stelt geregeld vragen en geeft daarbij steeds andere leerlingen het woord. De leerlingen worden allemaal aangespoord tot meedenken en krijgen ruim bedenktijd. De docent herhaalt de goede antwoorden van leerlingen vrij vaak en geeft (verbaal en non-verbaal) betrekkelijk veel complimenten. Het tempo van de uitleg ligt behoorlijk hoog en er wordt in korte tijd veel informatie verschaft. Niet alle begrippen worden toegelicht.

Na deze les, waarin de docent veel aan het woord is geweest, is aan de leerlingen gevraagd bij een aantal begrippen die in de les aan de orde kwamen, de inhoud laten beschrijven. Daar zat ook het begrip Koude Oorlog bij. Een meerderheid van de leerlingen wist twee of meer goede elementen te noemen en alle leerlingen noemden ten minste 1 goed element. Het wil natuurlijk niet zeggen dat alle leerlingen deze kennis tijdens de les hebben opgedaan, want ook bij de opdracht met het maken van een woordweb bleek al de nodige voorkennis aanwezig. Slechts 6 van de 30 leerlingen geven echt blijk van misconcepties met betrekking tot dit begrip. Eén leerling noemde dat het een echte oorlog was, een andere dat het zich afspeelde tussen drie grootmachten en drie leerlingen dachten dat het over de verdeling van Duitsland ging. Verder zie je bij de omschrijvingen van leerlingen dat de open vraag (geef een beschrijving / definitie bij het begrip) resulteert in antwoorden die verschillende invalshoeken hebben. Zo zijn er leerlingen die in hun antwoord de nadruk leggen op het verschil tussen een oorlog en de

Koude Oorlog, maar ook leerlingen die benoemen dat het een strijd om de macht was of juist een botsing tussen ideologieën. Allemaal op zichzelf goede elementen, maar de vraag is wanneer een omschrijving als volledig juist beschouwd wordt. Deze vraag is tijdens de interviews met de collega geschiedenisdocenten nadrukkelijk aan bod gekomen (zie hiervoor hoofdstuk vier).

Toetsen

De vraag op de schriftelijke overhoring die direct betrekking heeft op het begrip Koude Oorlog en die bovendien gericht is op de oorzaken, is de volgende:

2. Lees Bron 1.

Recent vrijgekomen archiefstukken tonen bovendien aan dat de opvolgers van Stalin, die naar het voorbeeld van hun leermeester vasthielden aan de machtspositie van de Sovjet-Unie in Oost-Europa, evenzeer rekening hielden met de mogelijkheid om, afhankelijk van de omstandigheden, met militaire middelen hun invloed in westelijke richting te vergroten.

Bron 1.

- a. Welke verklaring voor het uitbreken van de Koude Oorlog wordt in bron 1 genoemd?
- b. Noem nog een andere reden die vaak gebruikt wordt om de Koude Oorlog te verklaren.

Voor het beantwoorden van het eerste deel van de vraag, moet een leerling weten dat met verklaring een oorzaak bedoeld wordt. Voor het beantwoorden van het tweede deel moet de leerling weten dat reden hier een synoniem is voor verklaring. De bron heeft geen bronvermelding of intro, zodat niet helder is wat het is, uit welk jaar, van wie, etc. De bron bestaat uit 1 zin van 5 regels, met een aantal bijzinnen. Het taalgebruik is zeer formeel en eigenlijk wordt er getoetst of leerlingen deze tekst kunnen lezen. Als ze dat kunnen, kan het eerste deel van de vraag beantwoord worden zonder dat daarvoor geleerd is. De oorzaak die in de bron naar voren komt, wordt in het boek niet genoemd, maar is wel tijdens de les besproken.

Bij de formuleringen van de leerlingen en de beoordeling ervan door de docent springen de volgende zaken in het oog. Als juiste elementen zijn gerekend: een correcte datering, de nadruk op dreiging in plaats van oorlogvoering, de tegenstelling tussen Oost en West of communisme en kapitalisme, en de wapenwedloop. Bij het eerste en het tweede deel van het antwoord mochten leerlingen de aantekening opschrijven. De bron was alleen nodig om een antwoord te herkennen. Bij het eerste deel van de vraag mocht ook een citaat gegeven worden. De vraag suggereert niet dat de leerling iets moet uitleggen, want er staat 'noem', maar de docent verwacht wel een toelichting, zo blijkt uit zijn beoordeling. De kwaliteit van de antwoorden en het aantal toegekende punten nemen toe naarmate de toelichting uitgebreider is. Bij het tweede deel wordt gevraagd om een andere reden die gebruikt wordt om de Koude Oorlog te verklaren. Hiermee wordt bedoeld: om het *uitbreken* van de Koude Oorlog te verklaren (net als bij het eerste deel van de vraag). Een aantal leerlingen krijgt punten voor het antwoord wapenwedloop. De docent heeft voor dit antwoord punten gegeven in verband met de onduidelijkheid in de vraagstelling. Er lijkt bij leerlingen weinig onduidelijkheid te bestaan over de woorden verklaring (of oorzaak) en reden (of oorzaak), hoewel die eigenlijk in het boek verder niet aan de orde komen. Deze vaktermen zijn bij leerlingen in 3 vwo blijkaar bekend. Bij de bespreking van de toets geeft de docent aan dat hij expliciet vroeg naar bron 1, zodat het in feite een stuk tekstbegrip betrof. Hij noemt ook dat de gevonden verklaring correspondeert met wat er geleerd is en ook dat met verklaring een oorzaak wordt bedoeld. De vraag op het proefwerk die direct betrekking heeft op het begrip Koude Oorlog is de volgende:

8. Aan het begin van dit onderwerp hebben we het gehad over drie mogelijke verklaringen of oorzaken voor het begin van de Koude Oorlog. Welke verklaring vind je nu het meest plausibel (=geloofwaardig)? Onderbouw je keuze met twee inhoudelijke argumenten.

De antwoorden laten zien dat bijna geen enkele leerling doet wat er gevraagd wordt. Zo antwoordt een leerling: 'Ik vind de verklaring dat de VS en de SU beiden grootmachten waren en hun macht niet kwijt wilden raken na WO II het beste, want beiden wouden ze een grootmacht blijven en beiden zijn ze redelijk sterk uit de oorlog gekomen. Dus die verklaring is het meest

plausibel.' Hier wordt in feite twee keer hetzelfde gezegd: ik vind a, want a. Dat zegt iets over de moeilijkheidsgraad van de vraagformulering. Het valt ook op dat de leerlingen die relatief veel punten halen bij deze vraag, zelf eigenlijk een soort van kader hanteren. De volgende formulering bijvoorbeeld is weliswaar niet volledig, want bevat maar één inhoudelijk argument, maar is wel goed opgebouwd: 'Ik vind dat het machtsvacuüm de beste verklaring is, omdat de SU en de VS hun macht en politiek wilden uitbreiden toen ze inzagen dat Europa zeer zwak stond.' (onderstreping BS)

Bij de bespreking noemt de docent eerst de drie verklaringen nog eens en zegt dat de leerling daaruit had moeten kiezen. De docent bestempelt antwoorden, waarbij de argumentatie niet steeds volledig was, als 'te algemeen': *'Mensen zeggen bij wijze van spreken: het was de schuld van de SU, want het was de schuld van de SU. Of mensen zeggen: het is de schuld van Amerika, want Amerika was nu eenmaal agressief. Ja, maar wat is dan het argument dat ze agressief waren. Dat betekent het als ik erbij heb geschreven: onderbouw dat, argument, dat je goed uitlegt hoezo. Dan hoef je echt niet tien kantjes vol te schrijven, maar dan moet je wel iets meer zeggen dan: het is de schuld van Amerika, want die waren nu eenmaal heel agressief.'* De docent geeft hier duidelijk aan wat niet de bedoeling is, want een herhaling of een bewering zonder onderbouwing volstaat niet, maar dat onduidelijk blijft wat wel de bedoeling is. De leerling moet iets meer zeggen, maar hoeveel meer en wat de inhoud daarvan moet zijn?

4.2 De Trumanleer en de containmentpolitiek

Het boek

In het boek wordt de Trumanleer gekoppeld aan de blokvorming. Eerst wordt over de Amerikaanse president Harry Truman opgemerkt dat hij voorstander was van een hardere lijn. De scherpere Amerikaanse politiek wordt een stuk verder in de tekst het gevolg van de blokvorming genoemd. Vervolgens wordt het doel van de Trumanleer benoemd: deze moest voorkomen dat meer landen communistisch werden. Ook in de begrippenlijst wordt de Trumanleer uitgewerkt aan de hand van haar doelstelling. Daar luidt de definitie: de Trumanleer is "een Amerikaanse politiek genoemd naar president Truman en erop gericht te voorkomen dat nog meer landen

communistisch werden.”⁶ Bij de slotsom staat dat de leerling moet kunnen uitleggen hoe de Trumanleer bijdroeg aan de blokvorming. Eigenlijk wordt hier dus opgevoerd dat het verband tussen de Koude Oorlog en de Trumanleer is, dat de Trumanleer heeft bijgedragen aan de blokvorming en dat de Trumanleer een oorzaak daarvan is. Dat is dus in tegenspraak met wat er in de tekst staat, want daar is het een gevolg. Dat kan verwarrend zijn voor leerlingen. De wijze waarop de Trumanleer gerelateerd is aan de containmentpolitiek (die omschreven wordt als politiek die de verspreiding van het communisme moest indammen) komt in het boek niet ter sprake. Wel moeten leerlingen in het werkboek uitleggen waarom de containmentpolitiek ‘past’ bij de Trumanleer. Ze moeten daar dus zelf de relatie kenmerken. Dat is voor een leerling uit 3vwo op basis van de voorkennis die verondersteld mag worden en de kennis die ze aangereikt krijgen geen eenvoudige opgave.

De lessen

In de les komen de Trumanleer de containmentpolitiek aan de orde bij de bespreking van de verschillen tussen communisme en kapitalisme (les 2). Bij de politiek van beide systemen koppelt de docent de Trumanleer eerst aan president Harry Truman en de periode waarin hij aan de macht komt. Vervolgens probeert de docent de motieven van deze Harry Truman tastbaar te maken door zich in hem te verplaatsen (*‘Hij ziet het gevaar van het communisme en hij bedenkt een leer: als er ergens in de wereld een land communistisch dreigt te worden, dan mogen wij als Amerika ingrijpen.’*) De docent licht zijn uitleg toe aan de hand van een concreet voorbeeld en vraagt vervolgens aan de leerlingen waarom Truman deze leer bedacht zou hebben. Over de containmentpolitiek en de wijze waarop deze politiek zich verhoudt tot de Trumanleer, zegt de docent: *‘Wat daar bij hoorde is de zogenaamde containmentpolitiek, indammen. Wat bedoelen ze daarmee? We moeten proberen om dat communisme van alle kanten in te dammen, dat ze zich niet verder uitbreiden. Dus als we nou van alle kanten kapitalistische landen eromheen hebben, kunnen we dat communisme tegenhouden. Dus een dam opwerpen tegen het communisme, de containmentpolitiek. Dat hoorde ook bij het kapitalisme.’* Een behoorlijk abstract begrip als containment wordt hier

⁶ MeMo. Handboek 3 vwo (tweede druk, derde oplage, 2007), pagina 97.

door de docent inzichtelijk gemaakt door het beeld van de opgeworpen dam erbij te betrekken. De relatie tussen de Trumanleer en de containment wordt niet verder verduidelijkt dan: de containment hoorde bij de Trumanleer.

De containmentpolitiek was ook één van de begrippen die de leerlingen na een paar lessen voorgelegd kregen, om te achterhalen wat er van de inhoud was blijven hangen. Zes van de dertig leerlingen gaven een antwoord dat als kern het willen beperken van het communisme bevatte (zie Tabel 5). Bijna de helft van de leerlingen gaf geen antwoord. Drie leerlingen gaven een antwoord dat eigenlijk bij de Trumanleer thuishoorde. Vijf leerlingen gaven aan dat het een soort politiek betreft. Zij wisten het antwoord niet, maar keken dus wel duidelijk naar het woord bij het formuleren van een oplossing. Één leerling bracht een antwoord onder woorden door het begrip container als het ware te vertalen. Al met al is er van dit begrip veel minder blijven hangen dan van het begrip Koude Oorlog. Dat zou kunnen komen doordat de voorkennis over de Koude Oorlog groter is dan over begrippen als de Trumanleer of de containment, of doordat zowel het boek als de docent in hun instructie niet helder zijn over de wijze waarop ze zich tot elkaar verhouden. De uitleg van de docent komt bovendien op een moment tijdens de les dat leerlingen al veel informatie te verwerken hebben gekregen en dus waarschijnlijk minder opnemen. Er zijn bovendien verwerkingsopdrachten gemaakt met betrekking tot het begrip Koude Oorlog en nog niet met betrekking tot de begrippen Trumanleer en containment.

Tabel 5. Overzicht van antwoorden op de vraag naar de betekenis van containmentpolitiek

| Antwoord | Aantal leerlingen |
|--------------------------------|-------------------|
| Correct antwoord | 6 |
| Incompleet/ foutief | 12 |
| ♦ Soort politiek | 5 |
| ♦ Trumandoctrine | 3 |
| ♦ Letterlijke vertaling | 1 |
| ♦ Politiek van de SU | 1 |
| ♦ Regeringsvorm | 1 |
| ♦ Gaat over verdeling van land | 1 |
| Geen antwoord | 13 |

De toetsen

Het proefwerk bevat geen vragen over de Trumanleer; de schriftelijke overhoring één:

4. Verdedig of bestrijd de volgende stelling: 'De Trumanleer was de oorzaak voor het begin van de Koude Oorlog'. Gebruik tenminste twee argumenten en maximaal vier zinnen.

Als we de vraag analyseren valt op dat:

- a. leerlingen moeten een stelling verdedigen of bestrijden met twee argumenten;
- b. leerlingen moeten de oorzaken voor het begin van de Koude Oorlog kennen;
- c. leerlingen moeten weten wat de Trumanleer is.

Dit maakt de vraag behoorlijk complex. Daar komt nog bij dat hier expliciet gevraagd wordt naar het karakter van het verband tussen de Trumanleer en de Koude Oorlog: was het de oorzaak of niet? Tijdens de les is door de docent niet letterlijk ingegaan op het verband. Leerlingen moeten hier de beschikbare kennis toepassen. In het boek wordt echter onduidelijkheid geschapen over het verband: enerzijds wordt de Trumanleer aangewezen als oorzaak; anderzijds als gevolg. De vraag is dus zowel inhoudelijk als qua vormgeving lastig voor leerlingen.

Dat is terug te zien in de antwoorden die de leerlingen gaven. Veel leerlingen geven geen antwoord op de vraag. Ze kiezen niet tussen het verdedigen of bestrijden van de bewering, maar geven één argument voor en één argument tegen. Leerlingen die goed formuleren, antwoorden min of meer automatisch: *'ja, want als de VS zich niet had bemoeid met de verspreiding van het communisme was er geen botsing gekomen tussen de VS en de SU. Nee, het was omdat de SU alles communistisch maakte. Als dat doorgaat heeft de VS geen afzetmarkt meer, dus de Trumanleer was meer een reactie op de verspreiding van het communisme.'*

Soms zijn het geen argumenten die gegeven worden, maar wordt door de leerling uitgelegd wat de Trumanleer inhoudt en laten zij het daarbij: *'Hij wilde landen die dreigden communistisch te worden "helpen" door militair in te grijpen. Hij wilde dus het communisme indammen en tegenhouden.'*

Overigens heeft deze leerling wel een idee gekregen van de wijze waarop de containmentpolitiek en de Trumanleer zich tot elkaar verhouden, want hij zegt in feite dat Truman de containment tot doel had.

Een enkeling kijkt goed naar de wijze waarop de vraag geformuleerd is als hij of zij opmerkt: *'niet waar, omdat je de Koude Oorlog niet met 1 oorzaak kunt verklaren.'* Er wordt tenslotte gevraagd of de Trumanleer dé oorzaak is en het is een kwestie van goed historisch redeneren om op te merken dat dit eigenlijk niet kan. Ook antwoorden in de richting van de tijd (*'Onjuist, de Trumanleer kwam in de Koude Oorlog.'*) gaan uit van het structuurbegrip zelf.

Tijdens de klassikale bespreking geeft de docent aan dat hij het geven van argumenten voor en tegen wel goed heeft gerekend, maar het wordt niet helemaal duidelijk waarom. Ook gaat hij erop in dat veel leerlingen in hun antwoord te beschrijvend blijven en stipt daarmee het probleem aan van het niet geven van argumenten: *'Noem dus, nogmaals, een argument, en onderbouw dat ook in die zin dat je niet alleen maar zegt: ja, de Trumanleer zorgde voor heel veel ruzie bij de SU. Dat is wel wat kort door de bocht. Dan denk ik, daar moet wel iets bij.'* Ook hier wordt duidelijk dat de bespreking van een toets mede tot doel heeft om leerlingen iets bij te brengen over het formuleren van antwoorden. Toch wordt hier vooral aangegeven wat niet goed is. Aan welke eisen een goed antwoord voldoet blijft onduidelijk.

4.3 De Cubacrisis

Het boek

Het begrip Cubacrisis krijgt in principe geen expliciete rol toebedeeld in het boek. De Cubacrisis wordt niet genoemd in de begrippenlijst en niet als crisis opgevoerd in het boek. Wel zijn er stukken tekst over de situatie in Cuba, die impliciet het begrip Cubacrisis betreffen.

De opbouw van de redenering in het boek is als volgt: Het conflict is een voorbeeld van een Koude Oorlog conflict buiten Europa. Bij de slotsom staat: je moet met drie voorbeelden kunnen uitleggen hoe Oost en West buiten Europa vijandig tegenover elkaar stonden. In het boek worden drie conflicten behandeld: Korea, Vietnam en Cuba, waardoor je deze in feite moet kennen. De oorzaak van het conflict is de dominotheorie. In de tekst staat: "Dit [de dominotheorie, of de containmentpolitiek en de dominotheorie, BS] was de belangrijkste reden waarom de Amerikanen ingrepen toen Cuba

communistisch werd.” (p,84) Er kan verwarring ontstaan over de vraag of ‘dit’ verwijst naar de dominotheorie op zich, of naar de dominotheorie en de containmentpolitiek. Reden wordt hier gebruikt in plaats van oorzaak. Vervolgens wordt het verloop van het conflict besproken en wordt een concluderende opmerking gemaakt: de wereld is ontsnapt aan een atoomoorlog. Bij die chronologische uiteenzetting worden allerlei details genoemd die het zicht op de kern van het conflict (De SU plaatst kernwapens op Cuba die een groot deel van het Amerikaanse grondgebied kunnen bereiken) verder kunnen vertroebelen.

De vragen uit het werkboek die betrekking hebben op de Cubacrisis sluiten aan bij wat in de slotsom van leerlingen verwacht wordt, namelijk dat ze met voorbeelden kunnen uitleggen dat Oost en West ook buiten Europa tegenover elkaar stonden. Bij één van die vragen wordt duidelijk geoefend met een schrijfkader:

14. Het begrip Koude Oorlog is alleen van toepassing op Europa.
- a. Geef één argument voor deze stelling. Dat klopt, want....
 - b. geef één argument tegen deze stelling. Dat klopt niet, want.....

Het lijkt erop dat de auteurs van het boek het belang van de Cubacrisis hebben willen nuanceren, door het niet als zodanig te benoemen en het conflict rond Cuba te presenteren als een mogelijk voorbeeld van Koude Oorlog conflicten buiten Europa.

De lessen

De docent hecht duidelijk meer belang aan de Cubacrisis. Al tijdens één van de eerste lessen wordt de crisis door hem bestempeld als het gevaarlijkste moment in de Koude Oorlog en in de derde les wordt de Cubacrisis door leerlingen nagespeeld.

Inleiding

In de Koude Oorlog kwam het nooit tot een rechtstreekse confrontatie tussen de twee grootmachten de VS en de Sovjet-Unie. In oktober 1962 stond de wereld echter aan de rand van een Derde Wereldoorlog toen beide landen botsten tijdens de zogenaamde Cuba crisis.

Wat gaan jullie doen?

Jullie kruipen in de huid van enkele hoofdrolspelers en bedenken vanuit de achtergrond van jouw persoon hoe je handelt in deze crisis. Daarna kijken we hoe het in het echt verliep en vergelijken dat met jouw keuzes en van de anderen. Belangrijk hierbij is dat je eerst goed nadenkt over de historische context. Oftewel, wat waren de omstandigheden, wat is het doel van jouw persoon en welke middelen heeft jouw persoon om dat te bereiken.

Nabespreken

Je stapt uit je rol en legt uit aan de anderen waarom je bepaalde keuzes hebt gemaakt. Belangrijk is hierbij dat je van elkaar goed de standplaatsgebondenheid van elkaar herkent. Probeer als groep nu ook te bedenken waarom de crisis in het echt anders verliep dan bij jullie. Hoe zou dat komen?⁷

Leerlingen worden in groepen een speler in het conflict (VS, SU, Cuba, NL). Steeds wordt een fase in de Koude Oorlog doorlopen, vergeleken met de werkelijkheid (met behulp van fragmenten uit een documentaire) en stappen leerlingen uit hun rol om te reflecteren op het verloop van het conflict en hun aandeel daarin.

De opzet van de opdracht is grotendeels krachtig als je haar beoordeelt aan de hand van de pijlers van taalgericht vakonderwijs. De opdracht is erop gericht leerlingen een context te laten creëren. Er wordt gebruik gemaakt van een diversiteit aan technieken om een situatie (en daarmee samenhangend een hele serie begrippen) te verhelderen: het is een rollenspel, er wordt gebruik gemaakt van visueel materiaal en er wordt in klassengesprekken gereflecteerd. De vakdoelen staan in de opdracht eigenlijk geformuleerd bij de nabespreking en de docent bespreekt de opdracht en daarmee de doelen bij de instructie. De opdracht voorziet in de mogelijkheid om leerstrategieën te gebruiken als vergelijken (van de eigen positie met de werkelijkheid) en het raadplegen van een deskundige.

Deze opdracht is sterk gericht op het stimuleren van interactie tussen leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de docent. De docent stelt allerlei verschillende soorten vragen aan de leerlingen en bevordert met de groepsopdrachten ook dat leerlingen elkaar vragen stellen. Toch wordt er tijdens die groeps gesprekken niet altijd inhoudelijk veel gezegd. Tijdens de nabesprekingen verdeelt de docent de beurten, geeft bedenktijd, vat vaak de

⁷ De hele opdracht is terug te lezen in bijlage 5.

antwoorden samen en vraagt door zonder al veel weg te geven. Hij probeert de leerlingen zelf tot de juiste antwoorden uit te dagen. Hij bevestigt de goede antwoorden van leerlingen, vat samen, parafraseert en brengt leerlingen zo bij het gewenste punt.

Docent: 'OK, Kennedy, wat hebben jullie nu geëist?'

LLN 1: 'Nou, als er een aanval gepleegd wordt op de VS vanaf Cuba zien we dat als aanval van de SU en dan gaan we vechten.'

Docent: 'Ja, en ze noemen dat totale vergelding, wat bedoelen ze daar mee, totale vergelding, dus als je iemand, leg eens uit, totale vergelding. Wat zouden ze dan dus doen?'

LLN 2: 'Alle wapens inzetten.'

Docent: 'Alle wapens inzetten, en wat voor wapens worden er dan dus ingezet?'

LLN 2: 'Atoombommen.'

Docent: 'Ja, dus eigenlijk zeggen jullie: als er een aanval komt vanaf Cuba, dat jullie dan een nucleaire oorlog zullen beginnen en met de hoeveelheid wapens zou dat het einde van de wereld betekenen. Wat heb je nog meer geëist? Sanne? Met die boten?'

LLN 1: 'Marineblokkade.'

Docent: 'Marineblokkade. Wat was er met die marineblokkade?'

LLN 1: 'Nou, dat ze alle wapens van de Russen tegen zouden houden; desnoods met geweld.'

Wat betreft het geven van taalsteun, geldt hier, net als bij de andere lessen dat er geen sprake is van taaldoelen en de reflectie daarop. Daar staat tegenover dat deze les er wel sterk op gericht is om leerlingen met elkaar te laten praten over geschiedenis. Overigens kan deze opdracht niet alleen bewerkstelligen dat leerlingen hun ideeën over een historische kwestie leren verwoorden, maar is de opdracht ook geschikt om het historisch redeneren te bevorderen, vanwege de gerichtheid op standplaatsgebondenheid en inleving in de motieven van historische actoren.

Het was jammer dat er onvoldoende tijd beschikbaar was voor de uitvoering. Dat kwam eigenlijk door de benodigde tijd aan het begin van de les waarin leerlingen een aantal begrippen omschreven, wat meer tijd kostte dan voorzien. De docent heeft daardoor niet alle fases van de opdracht kunnen doorlopen.

Inhoudelijk lag de nadruk erop dat de Cubacrisis het gevaarlijkste moment uit de Koude Oorlog was; dat de Cubacrisis draaide om macht en ideologie; en dat de standplaatsgebondenheid van de actoren allesbepalend was.

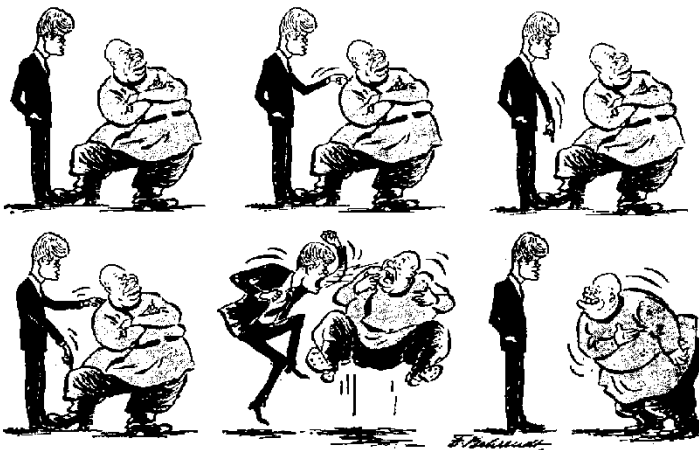
De toetsen

Op de schriftelijke overhoring heeft vraag 5 betrekking op de Cubacrisis.

5 Misschien was de zogenoemde Cubacrisis wel de meest gevaarlijke crisis uit de Koude Oorlog. De wereld balanceerde op de rand van een alles verwoestende Derde Wereldoorlog.

Onderstaande cartoon vertelt als het ware wat er gebeurde.

Vertel het verloop van deze crisis aan de hand van deze cartoon. Voor elk plaatje een zin; dus in zes zinnen.



De vraag is om te beginnen moeilijk voor leerlingen, omdat de vraag niet aansluit bij de uitleg in het boek en ook niet heel goed bij de les over de Cubacrisis. Die les concentreerde zich rond de standplaatsgebondenheid van diverse actoren, terwijl hier de chronologie centraal staat. Bovendien hebben de leerlingen tijdens die les in principe geen aantekeningen hoeven maken. De leerling moet dus een vrij goed geheugen hebben of spontaan aantekeningen gemaakt hebben om over voldoende informatie te beschikken. Daarnaast tikt Kennedy vier keer op de schouders van Chroestsjov, maar dat kan niet duidelijk gekoppeld worden aan vier

gebeurtenissen. Dat levert bij de leerlingen antwoorden op die soms heel algemeen zijn. Tenslotte wordt de moeilijkheidsgraad versterkt doordat leerlingen hier hun kennis over de Cubacrisis moeten koppelen aan de cartoon. Het valt op dat een deel van de leerlingen dicht bij de Cubacrisis blijft, terwijl een ander deel juist de afbeeldingen als uitgangspunt neemt. Het verbinden van die twee, wat de docent wil, gebeurt minder vaak. Bij de bespreking komen deze punten ook naar boven. De docent geeft aan dat sommige leerlingen beschrijven wat ze op de plaatjes zien, maar dat niet verbinden met de Cubacrisis. Dit antwoord van een leerling is daarvan een goed voorbeeld: *'De één kleineert de ander → die luistert niet → dan wordt de één weer boos en nog bozer → dan komt er ruzie → en dan doen ze of er niets gebeurd is.'* en dat anderen het omgekeerde doen: *'VS vindt dat SU raketten weg moet halen → dat wil de SU niet → dan dreigt VS met (atoom)oorlog → en bindt de SU in.'* Uit de antwoorden van leerlingen blijkt wel dat veel van hen begrepen hebben waar de Cubacrisis om draaide.

4.4 Blokkade van Berlijn, het IJzeren Gordijn en de Muur

Het boek

De blokkade van Berlijn

De blokkade van Berlijn is niet opgenomen in de begrippenlijst. In de tekst gaat de introductie bij de eerste paragraaf over het ontstaan van de Koude Oorlog over de Blokkade van Berlijn. De allereerste zin van de introductie luidt: *"Op 24 juni 1948 sneden de Sovjetautoriteiten alle passagiers- en vrachtvervoer naar West-Berlijn af. De Berlijnse blokkade was begonnen."* De zin is voor leerlingen zonder voorkennis niet te begrijpen. Wat zijn Sovjetautoriteiten? Waarom snijden ze het vervoer af? Waarom West-Berlijn? Wat is de blokkade van Berlijn?

In de loop van de paragraaf krijgen leerlingen meer informatie over de achtergronden en inhoud van de blokkade van Berlijn. In de tekst staat het als volgt geformuleerd: *'Stalin (...) blokkeerde alle toegangswegen naar West-Berlijn. De Amerikanen en Britten gaven niet toe en bevoorraden de stad bijna een jaar lang via een luchtbrug. De blokkade van West-Berlijn maakte duidelijk dat er een reëel gevaar uitging van de communistische Sovjet-Unie. Nog voor de blokkade werd beëindigd, sloten de West-Europese landen en de VS een militair bondgenootschap, de NAVO. (...) In oktober 1949 was de splitsing van Oost- en West-Duitsland een feit toen er twee aparte staten*

ontstonden.'(p. 80-81) De tekst is heel erg compact . Alle verbindingszinnen en verbindingswoorden ontbreken. Er wordt bijvoorbeeld gesuggereerd dat de oprichting van de NAVO een gevolg was van de reële dreiging die van de SU uitging bij de Berlijn-kwestie, maar dat staat er niet (en later in het hoofdstuk wordt de oprichting van de NAVO expliciet gekoppeld aan het feit dat de SU een atoombom bleek te hebben). Ook wordt de afloop van de blokkade niet beschreven, maar alleen gesuggereerd door de vorming van twee aparte staten te benoemen. In het werkboek komt de blokkade van Berlijn aan de orde in een apart vaardighedenblok over vijandbeelden.

Het IJzeren Gordijn

In de begrippenlijst wordt het IJzeren Gordijn beschreven als een scheidslijn dwars door Europa, die van 1945 tot 1989 het Oostblok scheidde van het Westblok.

In de tekst wordt eerst het citaat van Churchill gegeven en daarna wordt opgemerkt dat Stalin zijn greep op Europa verstevigd had en dat de grens tussen Oost en West-Europa hermetisch werd afgesloten met prikkeldraad. *'Churchill typeerde deze scheidslijn als IJzeren Gordijn. De blokkade van Berlijn (juni 1948 tot mei 1949) was de eerste harde confrontatie tussen Oost en West. De situatie bleef zoals ze was, maar de dreiging nam toe: de Koude Oorlog was begonnen.'* (p.82) Hier wordt het verband tussen de diverse begrippen complex. De opmerking dat het IJzeren Gordijn als scheiding tussen Oost en West getypeerd werd, wordt gevolgd door de opmerking dat de blokkade van Berlijn de eerste harde confrontatie tussen Oost en West was. De boodschap van de auteur lijkt hier te zijn dat beide samenhangen met de Koude Oorlog (in het boek voorgesteld als scheiding tussen Oost en West). De suggestie lijkt te zijn dat de scheiding er eerst is en dan de confrontatie, terwijl dit niet klopt met de historische werkelijkheid. Die chronologische verwarring houdt aan als vervolgens opgemerkt wordt dat als gevolg van de toegenomen dreiging de Koude Oorlog was begonnen. Begon de Koude Oorlog met de Blokkade van Berlijn, de uitspraak van Churchill, of nog iets anders? Iets verder wordt Berlijn eerst het gat in het IJzeren Gordijn genoemd en later wordt aan de hand van Hongarije aangegeven dat het IJzeren Gordijn open was.

In het werkboek komt de vraag aan de orde waarom Churchill de grens tussen Oost- en West-Europa een IJzeren Gordijn noemde en waarom de situatie in Berlijn tot 1961 anders was. Het verband tussen het IJzeren Gordijn en de muur die in het boek dus sterk aan de orde komt is dat de

muur betekende dat het gat in het IJzeren Gordijn verdween en dat het instorten van het IJzeren Gordijn ook de val van de muur betekende.

De Berlijnse muur

In de begrippenlijst wordt de Berlijnse muur gedefinieerd door begin en eind en de functie ervan te benoemen: 'Muur die op 13 augustus 1961 werd gebouwd om Oost- en West-Berlijn van elkaar te scheiden en die op 9 november 1989 werd opengesteld en afgebroken.'(p.96) De doelstelling is wel erg algemeen geformuleerd, aangezien uit de rest van het hoofdstuk duidelijk wordt dat leerlingen moeten weten dat de muur gebouwd werd om de vlucht naar het westen te stoppen. Ook in de slotsom staat dat de leerling moet kunnen uitleggen waarom in 1961 de muur gebouwd werd en wat dit betekende voor de Berlijners en hoe de gebeurtenissen in 1989 leidden tot het openstellen en afbreken van de muur.

De introductie bij het hoofdstuk gaat over het sluiten van de grens tussen Oost en West-Berlijn (dus voorafgaande aan de bouw van de muur). Dit is geen uitleg, maar een anekdote bij het sluiten van die grens. Er staat een foto bij van een versperring met prikkeldraad en één van Checkpoint Charlie en één van de Berlijnse muur. Bij twee foto's staat een B in een rode cirkel. Dat lijkt een verwijzing naar iets te zijn, maar het wordt niet duidelijk waarnaar. In de tekst wordt eerst een toelichting gegeven bij het IJzeren Gordijn. Daarna komen de ontevredenheid bij mensen uit Oost-Duitsland, het vluchten en de bouw van de muur aan de orde. De uitleg is duidelijk en uitgebreid en aan het eind wordt het verband met het IJzeren Gordijn verhelderd: Na de bouw van de muur is het gat in het IJzeren Gordijn dicht. Later in het hoofdstuk komen ook de val van de muur en de gevolgen daarvan aan bod. De val van de muur wordt gepresenteerd als een indirect gevolg van de politiek van Gorbatsjov al wordt het niet als zodanig benoemd.

De lessen

De docent presenteert de chronologische verhouding van de drie begrippen op een andere wijze dan het boek. Hij zet tijdens de tweede les eerst uiteen wat het IJzeren Gordijn inhoudt en gaat daarna in op de Blokkade van Berlijn en kort op de bouw van de muur. De bouw en val van de muur komen later in de lessenreeks verder aan bod. Ook hij licht het begrip IJzeren Gordijn toe aan de hand van Churchill en gaat bovendien in op de vraag hoe letterlijk het 'ijzeren gordijn' genomen moet worden: *'En dan ontstaat er, zoals Winston*

Churchill zei, een IJzeren Gordijn daalt neer over Europa. En hij bedoelt daar niet mee dat er allerlei ijzerdraadjes dwars door Europa liepen, hoewel, bij die grenzen, maar hij bedoelde daarmee: kijk eens we zien nu een scheiding ontstaan dwars door Europa heen. In het westen het kapitalisme wat aan de kant van Amerika staat, in het oosten het communisme wat aan de kant staat van de Sovjet-Unie. En dwars daar doorheen loopt een IJzeren Gordijn van al die streng bewaakte grenzen in Europa. Het IJzeren Gordijn.'

De blokkade van Berlijn wordt besproken aan de hand van de Duitse deling. De docent koppelt in zijn uitleg het rumoer rondom Berlijn aan de wens van de betrokken partijen om de hoofdstad te bezitten, aan de oplopende spanningen tussen communisme en kapitalisme en aan de geografische situering van Berlijn (in het Russische deel van Duitsland). Daarmee geeft de docent een context, die in het boek ontbreekt. Vervolgens wordt het verloop van de blokkade met veel details omkleed en beeldend geschetst.

Aan het eind van dit stuk uitleg merkt de docent het volgende op over het onderscheid tussen de Berlijnse muur en het IJzeren Gordijn: *'En dan krijg je later, maar zitten we al in 1961, om die scheiding tegen te gaan, de muur. Pas op, veel mensen halen het IJzeren Gordijn en de Berlijnse muur door elkaar, maar het IJzeren Gordijn zit na de Tweede Wereldoorlog en de Berlijnse muur komt in 1961.'* Hier wordt het onderscheid tussen beiden teruggebracht tot een tijdsbepaling: eerst was er het IJzeren Gordijn en de muur kwam later pas.

Uit de analyse van de omschrijvingen van het begrip IJzeren Gordijn (zie Tabel 6), blijkt dat veel leerlingen één goed element noemden bij hun beschrijving van het begrip. Acht leerlingen begrepen na deze les dat het bij het IJzeren Gordijn gaat om een scheiding tussen Oost- en West Europa en van die acht merkten er drie op dat het hier een denkbeeldige scheiding betreft. Zeven leerlingen meenden dat het IJzeren Gordijn zich enkel in Duitsland of Berlijn bevond. Vijf leerlingen verwarren bij hun uitleg het IJzeren Gordijn en de muur en gebruiken het ene begrip bij de uitleg van het andere. Het IJzeren Gordijn is volgens één leerling bijvoorbeeld: *'een scheidingsmuur door Duitsland om het westen officieel te scheiden van het oosten, zodat de mensen niet konden overlopen.'*

Tabel 6: Overzicht van genoemde juiste elementen bij het begrip IJzeren Gordijn

| Leerling | Element: Denkbeeldig | Element: Scheiding | Element: Oost-West Europa | Totaal aantal elementen |
|----------|----------------------|--------------------|---------------------------|-------------------------|
|----------|----------------------|--------------------|---------------------------|-------------------------|

| | | | | |
|--------|---|----|----|----|
| 1 | | 1 | 1 | 2 |
| 2 | | | | 0 |
| 3 | | 1 | 1 | 2 |
| 4 | | | | 0 |
| 5 | | 1 | 1 | 2 |
| 6 | | 1 | | 1 |
| 7 | | 1 | | 1 |
| 8 | | 1 | | 1 |
| 9 | | | | 0 |
| 10 | | | 1 | 1 |
| 11 | 1 | | | 1 |
| 12 | | 1 | 1 | 2 |
| 13 | | | 1 | 1 |
| 14 | | 1 | 1 | 2 |
| 15 | | | 1 | 1 |
| 16 | | 1 | | 1 |
| 17 | | | | 0 |
| 18 | | 1 | | 1 |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 21 | | | | 0 |
| 22 | | 1 | | 1 |
| 23 | | 1 | | 1 |
| 24 | | | | 0 |
| 25 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 26 | | | 1 | 1 |
| 27 | | | | 0 |
| 28 | | | | 0 |
| 29 | | | | 0 |
| 30 | | 1 | | 1 |
| Totaal | 4 | 16 | 12 | 32 |

In les 4, na de schriftelijke overhoring, komen het IJzeren Gordijn en de muur opnieuw aan bod, tijdens een inlevingsopdracht rond het lied 'Over de muur' van het Klein Orkest. De docent bespreekt eerst het doel van de opdracht

door aan te geven dat na het algemene verhaal over de Koude Oorlog en de belangrijkste begrippen en na een Koude-Oorlog conflict besproken te hebben, hij nu met leerlingen wil kijken naar de vraag wat die Koude Oorlog nou precies betekende voor de mensen. De inhoud van het lied wordt besproken aan de hand van de vragen wat de voor- en nadelen zijn van het leven in Oost-Berlijn en West-Berlijn volgens de maker van het lied. De docent deelt de liedtekst en de opdracht uit en vertelt kort wat de bedoeling is. Vervolgens laat hij eerst het lied horen en vraagt daarna of er woorden in de tekst staan die onduidelijk zijn. Dan herhaalt de docent dat de leerlingen eerst de vragen met betrekking tot Oost-Berlijn moeten beantwoorden en laat dat deel van het lied opnieuw horen. Er volgt een onderwijsleergesprek waar de docent veel leerlingen bij betreft. Leerlingen krijgen uitgebreid bedenktijd en de docent spoort steeds iedereen aan om mee te denken. Nadat de voor- en nadelen van het leven in Oost-Berlijn zijn behandeld, herhaalt de docent die nog eens in iets andere bewoordingen voordat wordt geluisterd naar het tweede deel van het lied en de voor- en nadelen van het leven in West-Berlijn op een soortgelijke wijze behandeld worden. Uit de cryptische omschrijving 'je mag demonstreren, maar met je rug tegen de muur,' trekt één leerling de conclusie dat je vermoord wordt als je demonstreert. De docent weerlegt dit als volgt:

Ln: 'Als je de leiding tegenspreekt word je gedood.'

D: 'Gedood, want? Waar haal je dat uit?'

Ln: 'Dat je tegen de muur gezet wordt. Dan schieten ze je toch meestal neer.'

D: 'Ja, ik snap dat je die link legt, maar het is meer: je mag demonstreren, maar je hebt niet zoveel vrijheid om alles maar te zeggen wat je wilt. Wat nog meer?'

De misconceptie van de leerling komt naar boven doordat er stilgestaan wordt bij de inhoud en betekenis van het lied. In het refrein van het lied komt naast het begrip muur ook het begrip IJzeren Gordijn voor. Over de vogels wordt in adem gezongen dat zij de enigen zijn die vliegen: *over de muur, over het IJzeren Gordijn.*' In de nabespreking is dit verder niet aan de orde gekomen.

Na de bespreking van de schriftelijke overhoring tijdens de volgende les (les 5) komt de docent nog eens terug op het lied. Aan de hand van vragen worden de voor- en nadelen van het leven in Oost-Berlijn en in West-Berlijn en

de gevolgen van de muur voor het leven van gewone Berlijners herhaald en als bruggetje gebruikt naar een stuk uitleg over het einde van de Koude Oorlog en de rol van de val van de muur daarbij. De val van de muur wordt eerst genoemd als opmaat van de uitleg als de docent deze bestempelt als symbolisch einde van de Koude Oorlog. Vervolgens komt de val nog eens aan bod als de docent een chronologische opsomming geeft van de gebeurtenissen die horen bij het instorten van het Oostblok. De uitleg is nagenoeg volledig frontaal.

De toetsen

Bij de schriftelijke overhoring moeten de leerlingen van verschillende stellingen aangeven of ze juist of onjuist zijn en waarom dat zo is. Één van die stellingen gaat over de muur; één gaat over de Blokkade van Berlijn:

3b. De Berlijnse muur werd opgericht als onderdeel van het Warschaupact.

Leerlingen gaan een aantal kanten op bij deze vraag, zie Tabel 7.

Tabel 7. Overzicht van antwoorden op vraag 3b uit de schriftelijke overhoring.

| Antwoord | Aantal leerlingen |
|--|-------------------|
| Juist antwoord | 21 |
| ♦ Stelling onjuist, omdat de muur werd opgericht vanwege hoge aantal vluchtelingen | 16 |
| ♦ Stelling onjuist, muur heeft niets te maken met het Warschaupact | 3 |
| ♦ Stelling onjuist, omdat de muur later gebouwd werd | 2 |
| Onjuist antwoord | 9 |
| ♦ Bouw van de muur en blokkade van Berlijn door elkaar gehaald | 3 |
| ♦ Andere antwoorden | 6 |

Werden bij het begrippentestje de begrippen IJzeren Gordijn en muur door elkaar gehaald; hier geldt dat (een paar keer) voor de begrippen blokkade van Berlijn en de muur. Misschien wordt dat bevorderd doordat de volgende

vraag over de blokkade van Berlijn gaat. Het valt op dat veel leerlingen de beantwoording van dit soort vragen eigenlijk heel behoorlijk aanpakken. Het antwoord van de leerlingen begint meestal met: (on)juist, want:.... Dan kan het inhoudelijk natuurlijk nog misgaan, maar de formulering is alvast in orde. Dit soort vragen wordt veelvuldig gesteld bij overhoringen en proefwerken, waardoor leerlingen waarschijnlijk goed weten wat ze moeten doen. Bovendien is de vraag op zich niet complex geformuleerd. Tijdens de bespreking van de vraag gaat de docent in op het verwarren van de begrippen IJzeren Gordijn en muur: 'Houd goed in de gaten de Berlijnse muur is opgericht in 1961 en was weliswaar onderdeel van het IJzeren Gordijn, maar dat gaat over vlak na de Tweede Wereldoorlog. De Berlijnse muur komt pas in '61. Dat blijft toch voor sommige mensen wat verwarrend.' De opmerking van de docent is vooral opmerkelijk, omdat niet één leerling dit tijdens de overhoring fout heeft gedaan. Hier spelen de verwachtingen van de docent hem parten.

| |
|--|
| 3c . De blokkade van Berlijn door Stalin was een reactie op de oprichting van de NAVO. |
|--|

Hier wordt gevraagd naar de aard van de relatie tussen de blokkade van Berlijn en de oprichting van de NAVO. Was de blokkade een gevolg daarvan, zoals hier wordt gesuggereerd, was het een oorzaak (de tegenhanger), of was de aard van de relatie nog een andere? Leerlingen gaan de volgende kanten op met deze vraag: Ze merken op dat de stelling onjuist is, omdat de reactie op het oprichten van de NAVO het oprichten van het Warschaupact was. Dus zeggen in feite dat het oprichten van de NAVO een ander gevolg had, of ze merken op dat de stelling onjuist is, omdat de blokkade een reactie was op het samenvoegen van de andere delen. Dus zeggen ze in feite dat de blokkade niet het gevolg was van het oprichten van de NAVO, maar van iets anders.

De docent slaat tijdens de bespreking deze stelling per ongeluk over. Er is niet één leerling die dit opmerkt, of die zich geroepen voelt om tegen de docent te zeggen dat hij iets vergeet. Dat maakt de vraag relevant of de bespreking van een toets het meest geschikte leermoment is voor

leerlingen.⁸ Blijkbaar wordt door de leerlingen niet per se heel goed opgelet tijdens de bespreking.

De val van de Muur komt voorts nog aan de orde in het proefwerk.

7. Leg uit wat het verband is tussen de politiek van glasnost en perestrojka enerzijds en de val van de muur anderzijds.

Hier is de complexiteit van de vraag weer heel hoog: De leerling moet weten wat de politiek van glasnost en perestrojka inhoudt, wat de val van de muur is en kan beargumenteren wat de aard van de relatie tussen die twee is.

De docent geeft bij de bespreking aan dat dit een moeilijke vraag was. Over de redenering die vervolgens opgebouwd moet worden, merkt hij het volgende op : *‘Als je een verband moet uitleggen, moet je dus eigenlijk oorzaak-gevolg uitleggen. Aan de ene kant heb je glasnost en perestrojka, dat is de oorzaak, aan de andere kant de val van de muur, dat is het gevolg. Hoe zit dat dan? Nou dan moet je dus niet zeggen: door glasnost en perestrojka viel de muur, want dan herhaal je wat hier staat. Dus, leg dat uit. Waar gaat het om? Door glasnost en perestrojka kwam er meer openheid er kon kritiek geleverd worden. Dat betekende dat mensen kritiek durfden te leveren op de leiders en dat daar niet tegen opgetreden werd. De druk wordt dan zo groot dat uiteindelijk de val van de muur niet tegengehouden kan worden. Dat zijn de stappen die je moet maken. Maak die stappen wel voor de volledige twee punten.’* Op zich lijkt het benoemen van de politiek van glasnost en perestrojka als de oorzaak voor de val van de muur een grote stap in de goede richting, al wordt natuurlijk ook om een uitleg gevraagd. Een antwoord als: *‘glasnost, openheid. Perestrojka, nieuw communisme. Deze twee zorgden ervoor [=oorzaak, BS] dat de val van de muur mogelijk werd eerst door een gat in het IJzeren Gordijn en daarna was de muur al snel weg,’* is dan op zich helemaal niet onaardig, maar leverde maar een halve punt (van de 2) op.

⁸ Eerder is het opgevallen dat de bespreking van de toets vaak wordt aangegrepen door de docent om te verhelderen hoe er (niet) geformuleerd moet worden en in die zin een belangrijk leermoment zou kunnen zijn.

5 Visie van vakgenoten

Om niet alleen in kaart te brengen hoe het in de praktijk (bij 1 docent) gesteld is met de omgang met taal in de les, hebben we gesprekken gevoerd met de geobserveerde docent en met alle docenten uit de sectie geschiedenis. Het gesprek met de docent duurde ruim een uur en is gevoerd aan de hand van een vooraf opgestelde vragenlijst (Bijlage 6). Het gesprek is opgenomen en later geanalyseerd en verwerkt. Het gesprek met de sectie duurde ruim twee uur. Tijdens dat gesprek waren aanwezig: dhr. C. Stam, mw. D. de Beer, mw. I. van Venetien, mw. L. Spoor en de interviewster B. Stam. Ook dit gesprek is gevoerd aan de hand van een vooraf opgestelde vragenlijst, opgenomen en later geanalyseerd en verwerkt. Doel van die gesprekken was om meer inzicht te krijgen in de ideeën die leven over de relatie tussen taal en geschiedenis en over de rol van de geschiedenisdocent bij het vergroten van de taalvaardigheid van leerlingen; zicht te krijgen op de belangrijkste taalproblemen (aan de hand van het voorbeeld Koude Oorlog) en op wat docenten in de praktijk al doen aan de ontwikkeling van taal; en te bekijken welke eisen aan leerlingen gesteld worden en hoe die daarmee omgaan. Hieronder volgt een beschrijving van de uitkomsten van de gesprekken met de docenten uit de sectie en de vakdocent.

De relatie tussen taal en geschiedenis.

Taal is belangrijk bij geschiedenis. Daar is duidelijk overeenstemming over binnen de geïnterviewde groep docenten. De redenering is daarbij als volgt samen te vatten. Geschiedenis is een talig vak. De docent heeft taal nodig om het verhaal te vertellen en om het beeld te schetsen en taal is het middel waarmee leerlingen leren. Begrijpend lezen, snappen wat er verteld wordt en ook het onder woorden brengen van een antwoord; het is allemaal taal. Taal is hét communicatiemiddel. Geschiedenisonderwijs zonder taal is niet mogelijk. Sterker nog: er kan geen geschiedenis zijn zonder taal.

Ondanks het grote belang dat duidelijk aan taal gehecht wordt, is een deel van de sectie van mening dat er niet op de stoel van de docent Nederlands plaatsgenomen moet worden, maar dat de praktijk daar momenteel wel toe dwingt. De vraag is dan natuurlijk aan de orde welke aspecten van taalontwikkeling wel als onderdeel van het werk als docent geschiedenis beschouwd worden en welke niet meer. Die vraag is niet zo eenvoudig te beantwoorden. Één docent merkt op dat leren argumenteren toch echt bij Nederlands thuis hoort, terwijl anderen menen dat het opzetten van een historische redenering ook bij het vak hoort. De docent wiens lessen geobserveerd zijn, geeft expliciet aan dat hij het als zijn taak beschouwt om leerlingen het beantwoorden van samengestelde vragen bij te brengen en hen inzicht te verschaffen in de gelaagdheid van vragen. De discussie spitst zich toe op begrijpend lezen. Momenteel is er in de school een werkgroep taal actief, die meer uniformiteit wil realiseren in de wijze waarop begrijpend lezen wordt aangeleerd en daar ook nadrukkelijk aandacht voor wil bij andere vakken dan de talen. De praktijk is dat een deel van de leerlingen moeite heeft met begrijpend lezen en dat daar aandacht voor moet zijn, maar sommige docenten verzetten zich tegen deze gerichtheid op hoe leerlingen inhoud tot zich nemen, in plaats van zuiver gericht zijn op die inhoud zelf. Die aandacht bestaat bijvoorbeeld uit het doorgronden van de structuur van vragen of het aanleren van strategieën waarmee leerlingen om leren gaan met het doorgronden van de gelaagdheid in vragen of het ontleden van samengestelde zinnen (vragen). Ook samenvatten, het onderscheiden van hoofdzaken en bijzaken en het leren interpreteren van teksten worden genoemd. Na het analyseren van de antwoorden van leerlingen bij de toetsvragen en de toetsvragen zelf, zijn overigens alle docenten wel van mening dat geschiedenisdocenten hier aandacht aan moeten besteden. Het valt op dat alle ideeën over taalontwikkeling en de problemen waar leerlingen tegenaan lopen, zich volgens de docenten lijken te concentreren op lezen en schrijven. Hoewel de vraag of het belangrijk is om over geschiedenis te praten over het algemeen wel instemmend beantwoord wordt, denken de meesten daarbij in eerste instantie aan het organiseren van presentaties. Één docent benadrukt het belang van het gesprek met leerlingen. Het wordt duidelijk dat het gesprek over de taal van geschiedenis bij de meesten geen grote plek in de les inneemt. De geobserveerde docent noemt daarvoor als reden het gebrek aan tijd. De tijdsdruk zorgt ervoor dat door de docent, die het ook als zijn taak ziet om de leerlingen structuur in de stof aan te bieden, vaak andere keuzes maakt. Andere docenten denken met

het gesprek vooral aansluiting te vinden bij auditief ingestelde leerlingen en zien deze werkwijze dus als één van de mogelijke werkvormen. Wel wordt over het praten over geschiedenis opgemerkt dat je er als docent op eenvoudige wijze veel informatie kunt verkrijgen over wat leerlingen wel en niet weten. Je kunt goed doorvragen, of de vraag doorspelen en de leerling heeft de mogelijkheid om zijn eigen leefwereld te betrekken bij het antwoord.

De talige aspecten van het thema De Koude Oorlog

Het thema Koude Oorlog is voor leerlingen uit de derde klas behoorlijk complex volgens de docenten. Dat komt door de grote hoeveelheid (abstracte) begrippen, de grote rol van standplaatsgebondenheid en het hoge abstractieniveau. Leerlingen moeten al heel behoorlijk historisch kunnen redeneren en internationale politieke verhoudingen kunnen analyseren om grip te krijgen op de materie. Omdat de abstractiegraad van het thema hoog is, verwachten de docenten dat de problemen op het gebied van taal, bijvoorbeeld op het terrein van begripsverwerving, ook groter zullen zijn. De docenten kiezen voor leerdoelen die erop gericht zijn dat leerlingen kennis vergaren over het ontstaan, de oorzaken, het verloop en de gevolgen van de Koude Oorlog, alsmede over de historische begrippen die daarbij een rol spelen en over de voornaamste conflicten; en daarnaast zullen vaardigheden als het analyseren van cartoons en inzicht in de standplaatsgebondenheid van de historische actoren bij de meesten aan bod komen. Het valt op dat slechts één van de docenten het realiseren van inzicht in de vraag 'hoe heet de Koude Oorlog was' (en die het centrale leerdoel in het boek lijkt te zijn) als uitgangspunt neemt.

Dat sluit aan bij de rol die het boek over het algemeen bij de docenten speelt. Het vervult de functie van handvat of ondersteuning voor de leerlingen. Vooral op het vwo wordt het door docenten meer gebruikt als naslagwerk, terwijl het voor de havo meer de basis is van waaruit gewerkt wordt. In wisselende mate wordt gebruik gemaakt van de opdrachten uit het werkboek, maar alle docenten maken daarin een keuze. Alleen de opdrachten die moeilijk gevonden worden, worden klassikaal besproken en vaak worden daarnaast antwoordbladen aan de leerlingen verstrekt. Wel dient het boek bij alle docenten (naast de aantekeningen die gegeven worden) als basis voor de toetsen. De docenten die het schooljaar 2009-2010 les hebben gegeven aan derde klassen uit deze methode zijn niet erg enthousiast over het hoofdstuk over de Koude Oorlog. Ze vinden dat de auteur van de hak op de tak springt

en dat een duidelijke structuur en logische opbouw ontbreken. Om die reden is het boek misschien nog wel minder gebruikt bij dit thema, dan bij andere thema's. Ook de geobserveerde docent maakte weinig gebruik van het boek, vooral vanwege de onoverzichtelijkheid van het hoofdstuk.

De eisen die aan leerlingen gesteld worden.

Aan de hand van definities van een aantal begrippen en antwoorden op toetsvragen en de toetsvragen zelf, is met de docenten gesproken over de eisen die aan leerlingen gesteld worden als het gaat om het formuleren van antwoorden, de wijze waarop leerlingen dat aangeleerd krijgen en de veranderingen die daarin zouden kunnen en willen aanbrengen. Dat gesprek heeft een aantal interessante inzichten opgeleverd.

Bij het begrip Koude Oorlog hebben we de docenten eerst afzonderlijk een ideale omschrijving laten formuleren en hen die daarna met elkaar laten vergelijken. Uit die exercitie kwam naar voren dat een goede omschrijving van het begrip Koude Oorlog in elk geval de volgende elementen zou bevatten: het is een ideologisch conflict, en een machtspolitiek conflict, tussen de grootmachten VS en SU, dat niet tot een direct militair treffen leidde, na WO II. Ook bij de beoordeling van leerling-antwoorden werd al snel duidelijk dat het vergeten van één van deze elementen tot puntenaftrek zou leiden. Geen van de docenten was zich er in eerste instantie bewust van dat de vraag wat de Koude Oorlog is, eigenlijk vijf verwachtingen bevat, die echter niet expliciet van tevoren aan leerlingen worden uitgelegd. Dat gebeurt niet expres, maar dat heeft ermee te maken dat we veel impliciete verwachtingen hebben en dat bezinning daarop kan leiden tot meer zicht op de eisen die we stellen, de wijze waarop we daarover communiceren met leerlingen en dus ook tot een andere aanpak en betere resultaten.

In hoofdstuk 3.4 kwam de toetsvraag over de Trumanleer aan de orde die luidde *'Verdedig of bestrijd de volgende stelling: 'De Trumanleer was de oorzaak voor het begin van de Koude Oorlog'*. Gebruik tenminste twee argumenten en maximaal vier zinnen."Daarover concluderen de docenten in het gesprek dat er teveel dingen in één vraag gecombineerd zijn en dat dit de vraag behoorlijk complex maakt. Het zou beter werken om leerlingen eerst te laten uitleggen wat de Trumanleer inhoudt en vervolgens in te laten gaan op de vraag of de Trumanleer al dan niet aangemerkt kan worden als een oorzaak. Ook voor een vwo-er wordt de formulering van de vraag zoals die nu is te ingewikkeld gevonden. Op onze vraag of de leerlingen leren om antwoorden te formuleren op vragen die samengesteld zijn, wordt

opgemerkt dat juist dat meer aan de orde lijkt te komen in de lessen. De bespreking van de toetsen wordt hiervoor als belangrijk leermoment genoemd. Dat is het moment waarop docenten de tijd nemen en samen met de leerlingen stilstaan bij de wijze van formuleren. Vraag is –we hebben het al eerder genoemd- of dit het meest geschikte tijdstip daarvoor is. Toch wordt ook opgemerkt dat er minder oog is voor het aanleren van de vaardigheid vragen ontleden en een antwoord opbouwen dan voor bijvoorbeeld het analyseren van beeldbronnen. De sectie leert leerlingen vanaf de brugklas consequent aan altijd op eenzelfde wijze met beeldbronnen om te gaan (dus eerst te beschrijven wat er gezien wordt, vervolgens de context te schetsen, de betekenis van de symbolen te benoemen en pas daarna in te gaan op de boodschap van de maker en zijn standplaatsgebondenheid). Het zou natuurlijk heel goed mogelijk zijn om leerlingen met een stappenplan eerst de vraag te laten ontleden en pas dan een antwoord te laten formuleren.

Bij de vraag ‘Leg uit wat het verband is tussen de politiek van glasnost en perestrojka enerzijds en de val van de muur anderzijds,’ leggen we aan de docenten voor of we volgens hen een goed antwoord geven als we zeggen: ‘het verband is dat de muur valt als gevolg van de politiek van glasnost en perestrojka.’ Hoewel de uitleg in het antwoord ontbreekt en het antwoord dus niet volledig is, concluderen de docenten dat het genoemde verband in principe juist is. Toch blijkt bij de beoordeling van de antwoorden van leerlingen dat de meeste docenten meer verwachten van leerlingen bij de beantwoording van de vraag dan het genoemde verband met een uitleg. Ook de begrippen glasnost en perestrojka worden namelijk in een ideaal antwoord toegelicht, terwijl dat niet in de vraag geformuleerd staat. Ook hier blijkt dus dat de docenten vaak meer van leerlingen verwachten dan de leerlingen uit de vraag kunnen afleiden. Alle docenten voelen er wel voor om aan de slag te gaan met het expliciteren van de onuitgesproken eisen die gesteld worden aan leerlingen en leerlijnen te ontwerpen voor het aanleren van verschillende vaardigheden die taalontwikkeling en geschiedenisonderwijs met elkaar verbinden, zoals de beantwoording van samengestelde vragen.

6 Conclusies en aanbevelingen

Geschiedenis is een vak waarbij taal een zeer belangrijke rol speelt. Het is een cruciaal instrument om toegang te krijgen tot het verleden, vooral doordat we over dat verleden kunnen lezen, praten en schrijven. Het kent een eigen jargon en een actief gebruik van een veelheid aan historische begrippen en structuurbegrippen. Deze specifieke kenmerken van geschiedenisonderwijs maakten het relevant om te onderzoeken op welke wijze een docent geschiedenis omgaat met de talige kanten van het vak. Door middel van een casestudie hebben we een docent en zijn 3vwo klas gevolgd in hun natuurlijke setting, bij een lessenserie over de Koude Oorlog. Daarbij hebben we twee invalshoeken gekozen. De eerste invalshoek richtte zich op hoe de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs (context, interactie en taalsteun)terugkwamen in de gebruikte lesmethode en in de lessen. De lessen zijn hiertoe geobserveerd en geanalyseerd met behulp van de Kijkwijzer. De tweede invalshoek richtte zich op de omgang met een aantal voor dit thema belangrijke historische begrippen in de methode, de lessen en bij de toetsen. Tot slot is de betrokken docent geïnterviewd en heeft een gesprek plaatsgevonden met de andere leden van de sectie geschiedenis over de taligheid van het vak en de mogelijkheden en problemen van docenten en leerlingen om daarmee om te gaan.

Hoewel dit een casestudie betreft en er slechts één docent, één school met een etnisch en talig vrij homogene samenstelling, één specifiek leerjaar en één onderwerp bestudeerd is, kunnen er op basis van deze studie toch een aantal conclusies getrokken en aanbevelingen geformuleerd worden die kunnen bijdragen aan een verdere ontwikkeling van taalgericht geschiedenisonderwijs. Uit de intensieve analyse van het boek, de lessen en de toetsen, ontstaat een samenhangend beeld. Hieronder gaan eerst in op de afzonderlijke deelvragen, waarna we een aantal aanbevelingen formuleren.

Context, interactie en taalsteun in de lessen

Ten aanzien van de eerste deelvraag kan geconcludeerd worden dat met name de pijlers context en interactie in de lessen en in het boek redelijk gerealiseerd worden, maar dat er vooral weinig taalsteun geboden wordt. Als we het schoolboek en de geobserveerde lessen vergelijken dan valt het volgende op. Zowel het schoolboek als de docent proberen een context te creëren. Via opdrachten in het werkboek moeten leerlingen kennis uit eerdere hoofdstukken ophalen, maar omdat er voor dit thema veel voorkennis vereist is, blijft het beperkt. De docent activeert ook de voorkennis in zijn lessen en grijpt terug op wat eerder besproken is. Beiden maken gebruik van veel concrete voorbeelden. Het boek is explicieter over doelstellingen en voorziet (in tegenstelling tot de docent) ook in een terugkoppeling naar de doelen. Er worden geen taaldoelen geformuleerd. Aandacht voor verschillende leerstrategieën is zowel in de lessen als het boek terug te vinden. Qua niveau en type vragen richt het boek zich meer op kennis en begrip, terwijl er in de lessen ook aandacht is voor bijvoorbeeld denkvaardigheden.

Het schoolboek stimuleert interactie tussen de leerlingen in beperkte mate; zo ongeveer alle opdrachten zijn individueel te maken. In de lessen zorgt de docent voor een meer structurele afwisseling tussen individuele -en samenwerkingsopdrachten. De docent stimuleert de interactie met de klas tijdens uitleg en onderwijsleergesprekken. Hij stimuleert de leerlingen om te reageren op vragen, om uitleg te geven of vragen te stellen. Hij geeft leerlingen regelmatig bedenktijd, laat verschillende leerlingen aan het woord en stelt verschillende typen vragen.

Zowel de docent en het schoolboek besteden weinig aandacht aan taalsteun. Er is nauwelijks feedback op de taaluitingen van leerlingen. De docent gebruikt veel verschillende begrippen actief en verwacht veel van de leerlingen. Ook in het boek wisselen structuurbegrippen en historische begrippen elkaar in rap tempo af en de tekst zou met meer verwijswaarden en verbindingszinnen aan helderheid winnen. Met name in het werkboek zijn er wel opdrachten die de ontwikkeling van taalvaardigheid ondersteunen. Zo moeten er standpunten of meningen onderbouwd worden en in eigen woorden dingen uitgelegd of verbanden gelegd worden. Daarnaast werkt het boek met schrijfkaders.

Omgang met historische begrippen

De tweede deelvraag had betrekking op hoe er met de kernbegrippen van het thema omgegaan wordt in het boek, de lessen en de toetsen. Bij het thema Koude Oorlog horen veel begrippen. De inhoudelijke begrippen zijn vaak abstract en complex en daardoor lastig te leren. De teksten in de methode bevatten veel algemene en historische begrippen, maar maken minder vaak expliciet gebruik van structuurbegrippen. Het boek is bovendien niet eenduidig en niet steeds helder over de verbanden tussen begrippen.

In de lessen komen veel historische begrippen, algemene begrippen en structuurbegrippen langs. De docent besteedt meer aandacht aan de betekenis van begrippen uit eerdere periodes dan in het boek gedaan wordt, maar ook in de lessen is de informatiedichtheid hoog, worden veel begrippen actief gebruikt en ontstaat spraakverwarring over de verbanden tussen bepaalde begrippen. De begrippen worden tijdens de lessen uitgelegd, op het bord gezet, geschematiseerd en er zijn oefeningen die voor beklijving moeten zorgen. De verwachtingen van de docent over begripkennis van leerlingen komen niet altijd overeen met de werkelijkheid.

Uit de toetsanalyse is gebleken dat de helderheid en eenduidigheid van de vragen te wensen overlaten. De leerlingen moeten het boek voor de toets bestuderen, maar de lijn die in de lessen is uitgezet is leidend voor de vragen die gesteld worden. Die vragen doen niet alleen een beroep op kennis en begrip, maar leerlingen moeten die kennis ook toepassen en de vaardigheid van analyse en evaluatie in praktijk brengen. De formulering van vragen op toetsen brengt voor leerlingen problemen met zich mee, omdat deze niet altijd eenduidig zijn en er bovendien onuitgesproken verwachtingen zijn ten aanzien van de verwachte antwoorden. Voor leerlingen is het gestructureerd antwoorden op vragen een moeilijkheid. De docent speelde daar met name bij de bespreking van de toetsen op in.

De vaksectie

Uit het groepsinterview met de vaksectie komen aantal belangrijke zaken naar voren. Ten eerste de verhouding tussen het vak Nederlands en geschiedenis ten aanzien van de taalontwikkeling. De docenten hebben soms het idee bezig te zijn met Nederlands in plaats van met geschiedenis. Zij stellen de vraag waar de grenzen liggen tussen beide vakken. Ten tweede dat de docenten enigszins andere ideeën hebben over de kern van het thema dan de methodemakers. Het schoolboek verwerkt het thema in een specifiek thema, namelijk wat de Koude Oorlog voor een oorlog *is*. De docent en ook

de andere sectieleden geven aan volgens een andere structuur te werken, namelijk meer chronologisch: wat waren de oorzaken en het verloop van de Koude Oorlog. De leerlingen worden dus met twee verschillende 'verhalen' geconfronteerd, wat het moeilijker maakt om deze stof te leren. Een derde punt is dat de docenten geschiedenis als een talig vak zien, maar dat dit zich vooral toespitst op lezen en schrijven en minder op interactie.

Een laatste punt is de toetsing. De docenten waren zich er niet van bewust veel impliciete verwachtingen te hebben ten aanzien van formulering van antwoorden op toetsvragen. Maar ook het formuleren van heldere en eenduidige toetsvragen blijkt moeilijk te zijn. Een vraag die begint met 'noem,' veronderstelt namelijk geen uitleg, maar alle betrokken docenten willen dat leerlingen altijd uitleggen wat ze bedoelen. De bespreking van toetsen lijkt zich vaak te concentreren rond de vraag wat niet de bedoeling of niet goed is, terwijl belangrijk is wat leerlingen wel zouden moeten doen om tot een acceptabel antwoord te komen. De toetsen bevatten verder samengestelde vragen die veel stappen van leerlingen vragen. Leerlingen die dit soort stappen expliciet in hun antwoord maken, lijken beter te scoren dan leerlingen die dit niet doen.

Aanbevelingen

Tot welke aanbevelingen voor de ontwikkeling van taalgericht geschiedenisonderwijs leiden deze bevindingen? Ten aanzien van de pijlers van taalgericht vakonderwijs komen de volgende punten naar voren. Ten eerste dat er nauwelijks gebruik gemaakt wordt van vaktaaldoelen. Meer aandacht voor vaktaaldoelen zou docenten op het spoor zetten om deze explicieter in hun lessen aandacht te geven. Er zouden meer voorbeelden moeten komen van lesmateriaal waarin gewerkt wordt met vaktaaldoelen. Ten tweede de rol van interactie in de klas. Hoewel de onderzochte docent interactie stimuleerde, kwam uit het gesprek met de vaksectie naar voren dat talige problemen zich vooral lijken te concentreren op lezen en schrijven. Lezen, schrijven en spreken zou elkaar idealiter moeten ondersteunen. De vraag is in hoeverre dit het geval is bij de geschiedenislessen. Het werpt ook de vraag op hoe dit er didactisch uit zou kunnen zien. De didactiek die gepresenteerd wordt in de Teaching-Learning Cycle (Gibbons 2002) biedt hier mooie aanknopingspunten voor. Een andere vraag, meer gericht op het bevorderen van het gebruik van de vaktaal tijdens interactie is hoe je dit als docent kunt stimuleren zowel in groepswork als in onderwijsleergesprekken. Hoe bereid je leerlingen voor op het gesprek, welke rol neem je als docent in

tijdens het gesprek, hoe reageer je op antwoorden van leerlingen, hoe stimuleer je dat veel leerlingen bijdragen aan het gesprek en hoe breng je het historisch redeneren op een hoger niveau? Het werk van bijvoorbeeld Mercer (2000), Mercer and Littleton (2007), Alexander (2008) en Cazden (2001) biedt hiervoor veel algemene suggesties, die voor het vak geschiedenis verder uitgewerkt zijn (zie Van Drie & Van Boxtel, 2011).

Ten derde, ten aanzien van taalsteun kan uit deze studie geconcludeerd worden dat er over het algemeen weinig taalsteun gegeven wordt, behalve het gebruik van enkele schrijfkaders in het werkboek. De vraag is dan ook hoe taalsteun er bij geschiedenis uit kan zien en welke vormen van taalsteun effectief zijn. Er moet dus gezocht worden naar een meer vakspecifieke invulling van deze taalsteun waarbij ook de verbinding tussen lezen, schrijven, spreken en luisteren gerealiseerd wordt. Voorbeelden werden eerder uitgewerkt in Erogluer e.a. (2010) en Bots e.a. (2010) Het gaat dan zowel om taalsteun tijdens interactie, als taalsteun bij het lezen van teksten en het schrijven. Specifieke aandacht zou dan uit kunnen gaan naar het formuleren van antwoorden op toetsvragen.

Een vierde punt betreft de rol van context, wat in het kader van taalgericht vakonderwijs anders wordt gebruikt dan bij het vak geschiedenis (waar het als een van de componenten van historisch redeneren gezien wordt). Als pijler van taalgericht vakonderwijs ligt de nadruk op het meer algemene principe van het ophalen van voorkennis en een relatie leggen met de leefwereld van de leerlingen. Contextualiseren als component van historisch redeneren heeft betrekking op het in de tijd en ruimte plaatsen van historische gebeurtenissen en personen; wat waren kenmerken van de tijd en plaats waarin de persoon leefde of de gebeurtenis plaats vond. Deze kennis van de historische context is nodig om tot begrip te kunnen komen en moet veelal tijdens de lessen geconstrueerd worden omdat het bij leerlingen nog niet bekend is. Het reikt dus verder dan het activeren van de reeds bestaande kennis, het gaat dan om kennis die nodig is om gebeurtenissen en verschijnselen te kunnen begrijpen en bezien in de context van de tijd waarin het gebeurde. De vraag is hoe deze twee manieren van gebruik van context zich tot elkaar verhouden en hoe deze pijler voor geschiedenis meer vakspecifiek ingevuld kan worden.

De vijfde en laatste aanbeveling heeft betrekking op de toetsing. De toetsvragen blijken vaak complex te zijn en er zijn veel impliciete verwachtingen ten aanzien van de formulering van antwoorden. Hoe kun je

leerlingen goed voorbereiden op een proefwerk en de nabespreking op een zinvolle wijze vormgeven? De nabespreking werd door de onderzochte docent als een leermoment gezien, maar zien de leerlingen dat ook zo? Kunnen zij nog wat doen met het geleerde? En hoe kun je leerlingen op een effectieve manier ondersteunen bij het formuleren van antwoorden en op die manier ook de schrijfvaardigheid van leerlingen ontwikkelen? Explicitering van wat de docent verwacht van de leerlingen, het geven van gerichte taalsteun, veel oefenen met gerichte feedback en gebruik maken van ideeën en technieken uit de Assessment-for-Learning benadering kunnen bijdragen tot een verbetering van de didactiek.

Tot slot laat deze studie zien dat de onderzochte geschiedenislessen een hoog talig karakter hebben. Er wordt een groot beroep gedaan op de taalvaardigheid van de leerlingen; tijdens het lezen van de teksten, het luisteren naar de uitleg van de docent, het met elkaar praten over het thema en bij het formuleren van antwoorden op vragen uit het werkboek en bij de toetsen. Het laat ook zien dat gewone docenten (onbewust) al wel gebruik maken van de principes van taalgericht vakonderwijs, vooral van context en interactie. De studie laat ook zien dat er minder gebruik gemaakt wordt van taaldoelen en taalsteun en welke talige problemen zich voordoen, ook voor leerlingen uit de derde klas van het vwo. Op deze wijze poogt deze studie aanzetten te geven voor een verdere ontwikkeling van taalgericht geschiedenisonderwijs. Als opstapje voegen we daarom enkele suggesties toe om met docenten (in opleiding) over dit thema aan de praat te komen met gebruikmaking van dit verslag.

Postscriptum:

Bij het Landelijk Expertisecentrum Mens en Maatschappijvakken is in 2012 een boekje verschenen met veel voorbeelden van lesontwerpen met taalsteun, en ook een aantal specifiek gericht op het formuleren van antwoorden op toetsvragen (Van Drie e.a., 2012).

Suggesties voor het werken met dit verslag in professionalisering en opleiding

- 1) Leerlingen actief aan de praat krijgen is een van de pijlers van taalgericht vakonderwijs. Maar wanneer gebeurt dat?
 - a. Bekijk hoe in deze studie de interactievormen zijn onderscheiden en in beeld zijn gebracht (bijlage 1)
 - b. Beschrijf een eigen les of geobserveerde les op dezelfde manier.
 - c. Op welke momenten in de les kunnen leerlingen vakbegrippen actief bespreken?
 - d. Op welke momenten in de les kan de leraar feedback geven op de manier waarop leerlingen de vakbegrippen gebruiken?

- 2) Taal toegankelijk maken hangt nauw samen met de aandacht voor woorden. De woordenschat in geschiedenisboeken is zeer gevarieerd. Alle nieuwe woorden bespreken is dan ondoenlijk. Bekijk in het thema Koude Oorlog of een eigen keuzethema de gehanteerde woorden.
 - a. Kies twintig kernbegrippen en zet ze in een conceptmap om de onderlinge relaties te verduidelijken. (zie cmap.ihmc.us en Van Drie & Van Boxtel, 2003) Bekijk nu hoe die relaties in de tekst worden aangegeven.
 - b. Doe op basis daarvan een concrete aanbeveling (bijv. in de vorm van een werkvorm) voor de docent die de tekst behandelt in de klas.
 - c. Ontwerp een minilesje rond een aantal (ongeveer 4 of 5) kernbegrippen uit het gekozen thema. Laat een klein aantal leerlingen op papier onder woorden brengen wat die begrippen met elkaar te maken hebben.

- 3) Een vorm van taalsteun is het aanbieden van schrijfkaders . Daarin wordt de structuur van een tekst alvast gegeven met de eerste zinsdelen van elke alinea. Ontwerp een schrijfkader bij een tekst waarin de leerlingen met enkele gegeven kernbegrippen het verloop van de Koude Oorlog - periode moeten weergeven en verklaren.

- 4) Verdeel de besproken thema's uit hoofdstuk 4 binnen de studentengroep en ga in duo's na hoe het besproken begrip in het boek en in de les behandeld worden. Benoem dan de belangrijkste factoren die begrip bevorderen dan wel in de weg staan. Formuleer aanbevelingen voor de docent om dit begrip echt goed over te dragen. Wissel die factoren en aanbevelingen in de hele groep uit.
- 5) In de beschreven casus wordt niet expliciet aan *multiperspectiviteit* in het geschiedenisonderwijs gewerkt. Werk in enkele didactische suggesties uit hoe dat wel zou kunnen.
- 6) Ten behoeve van het tweetalig Engels-Nederlandse voortgezet onderwijs is de besproken methode *MeMo* vertaald in het Engels, maar nog zonder inzet van taalgericht vakonderwijs. Bekijk hetzelfde hoofdstuk eens in de engelstalige versie en geef suggesties hoe context, interactie en taalsteunelementen kunnen worden ingebracht.
- 7) Een veelgebruikte vorm van taalsteun en context geven is het weergeven van logische relaties in schema's. Kies bij enkele logische relaties uit het lesthema een visualisering die past (denk aan verloop van processen, tegenstellingen, vergelijkingen) en ontwerp een interactieve werkvorm om daarmee leerlingen actief aan het denken en aan de praat te krijgen over die begripsrelaties.

Literatuur

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Bots, R., van Boxtel, C., & van der Laan, E. (2010). *De verspreiding van Christendom en Islam in Europa 500- 1000. Taalgericht de Vakken in!* Leerlingendeel en docentenhandleiding. Enschede: SLO.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Coffin, C. (2006). Historical discourse. The language of time, cause and evaluation. Londen: Continuum.
- De Oliveira, L. C. (2011). Knowing and writing school history. The language of students' expository writing and teachers' expectations. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Erogluer, T , Hajer, M., van Boxtel, C., & Fiori, L. (2010). *Constantinopel 1453. Multiperspectiviteit in geschiedenis. Lesmateriaal Taalgericht de Vakken in!* Leerlingendeel en docentenhandleiding. Enschede: SLO.
- Gibbons, P. (2002) Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gielis, P.H.F., & en M.J.G. Nuy, M.J.G. (1973). *Leerstofanalyse en geschiedenisonderwijs*. Den Bosch: KPC.
- Hajer, M. (1996). Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M., Van der Laan, E., & Meestringa, T. (2010). *Taalgericht de vakken in! Achtergronden bij dertien lessenseries*. Enschede: SLO.
- Husbands, C. (1996). What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past. Buckingham, UK: Open University Press.
- Land, J. F. H. (2009). Zwakke lezers, sterke teksten. Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. Proefschrift. Universiteit Utrecht. <http://igitur-archive.library.uu.nl/search/search.php?language=nl&m=advanced&n4=c&v4='304830186'>

- Leinhardt, G. (2000). Lessons on teaching and learning in history from Paul's pen. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 223-245). New York: New York University Press.
- Leinhardt, G. (1993). Weaving instructional explanations in history. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 46-74.
- Memo. Geschiedenis voor de onderbouw. Handboek 3 vwo, 2^{de} druk, 3^{de} oplage. Den Bosch: Malmberg.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (1990). The assessment and characterization of young learners' knowledge of a topic in history. *American Educational Research Journal*, 27(4), 688-726.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A socio-cultural approach*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2010). Leer de vaktaal gebruiken. Taalgericht geschiedenisonderwijs helpt leerlingen de stof te begrijpen. *Kleio*, 3, 18 - 22.
- Boxtel, C., van & Drie, J. van (2008). Vermogen tot historisch redeneren. Onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten. *Hermes*, 12(43), 45-54.
- Van den Boer, C. (2003). *Als je begrijpt wat ik bedoel. Een zoektocht naar verklaringen voor achterblijvende prestaties van allochtone leerlingen in het wiskundeonderwijs*. Utrecht: CD-β Press.
- Van Drie, J., & van Boxtel, C. (2011). "In essence I'm only reflecting". Teacher strategies for fostering historical reasoning in whole class discussions. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, (10)1, 55-66.
- Van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Van Drie, J. & van Boxtel, C. (2003). Developing conceptual understanding through talk and mapping. *Teaching History*, 110, 27-32.
- Van Drie, J. e.a. (2012). *Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken. Een handreiking voor opleiders en docenten*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (downloadbaar via <http://www.expertisecentrum-mmv.nl/index.php?PgNr=7>)
- Van Eerde, D., Hacquebord, H., Hajer, M., Pulles, M. & Raymakers, C. (2007). *Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs*. Enschede: SLO/Platform Taalgericht Vakonderwijs. <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/producten/00004/00001/>.

Bijlage 1 Schema's globale karakterisering lessen

(M. Hajer, 28-05-10)

| Tijd | Globale functie van het fragment | Interactievorm | Thematische inhoud | Gebruikt materiaal | Opmerkingen |
|------|----------------------------------|----------------|--------------------|--------------------|-------------|
| | | | | | |
| | | | | | |

Globale functie:

- ♦ Organisatie/managerial aspects (wat gaan we vandaag doen, jassen uit, petten af, aandacht vragen...)
- ♦ Instructie bij opdrachten (HOE iets te doen)
- ♦ Informerend, inhoudelijk
- ♦ Bespreken huiswerk of andere opdrachten
- ♦ Uitvoeren opdrachten
- ♦ Verslag doen van uitgevoerde opdracht
- ♦ Overhoring
- ♦ ...

Thematische inhoud:

- ♦ Kernbegrippen XYZ, factoren bij het ontstaan van ABC....., de werking van etcetera

Interactievorm

- ♦ MD: Monoloog (voornamelijk) van de docent
- ♦ ML: monoloog van de leerling
- ♦ KG: Klassengesprek waarin meer /alle leerlingen participeren onder leiding van de docent
- ♦ IRF: Triades (docentvraag – 1 leerling antwoordt – docent reageert, Initiatie Respons Feedback patroon)
- ♦ GGL: Groepsgesprek door leerlingen onderling
- ♦ DiaL: Dialoog leerlingen samen
- ♦ LL2: Leraar-leerling tweegesprekken
- ♦ Anders...

Gebruikt materiaal

- ♦ Lesboek pag Opdracht ..
- ♦ Schriften leerlingen
- ♦ Video X
- ♦ Voorwerpen ..
- ♦ Computer, bij site X....
- ♦ Schoolbord/ smartboard

13-04 introductieles Koude Oorlog

| Tijd | Globale functie van het fragment | Interactie-vorm | Thematische inhoud | Gebruikt materiaal | Opmerkingen |
|--------------|---|-----------------|---|-----------------------------|-------------|
| 0.00 - 5.40 | Introductie Informeren Wat gaan we doen? Instructie bij opdrachten | MD | Beginnen met Koude Oorlog (inhoudelijk niet gespecificeerd) | Opdracht op papier | |
| 5.40- 10.50 | Uitvoeren opdracht | Ind | Woordweb maken bij Koude Oorlog (associaties / voorkennis) | Opdracht op papier | |
| 10.50- 16.50 | Uitvoeren opdrachten | DiaL | Vaststellen overeenkomsten en verschillen in duo's Woordweb op bord in 3 groepen | Opdracht op papier | |
| 16.50- 19.50 | 'bespreken' opdracht | MD | Kort stilstaan bij woordwebs + noemen begrippen | Woordwebs op bord | |
| 19.50- 21.50 | 'instructie' bij opdracht 2 | MD + ind. | Lees de opdracht | Opdracht op papier | |
| 21.50- 41.50 | Kijken naar fragment / Uitvoeren opdracht Tussendoor vragen beantwoorden | Video DiaL | Verbanden WO II - Koude Oorlog | Opdracht op papier Video | |

| | | | | | |
|--------|-----------------------|-----|---|--------------------|--|
| 41.50- | Nabespreking opdracht | IRF | Oprukkende communisme Naughty document Verdeling Europa: SU (com) en VS (kap) | Opdracht op papier | Geen enkel begrip wordt tijdens deze les toegelicht. |
|--------|-----------------------|-----|---|--------------------|--|

15-04 Uitleg over oorzaken en verloop KO

| Tijd | Globale functie van het fragment | Interactie-vorm | Thematische inhoud | Gebruikt materiaal | Opmerkingen |
|---------------|--|-----------------|---|--------------------|----------------------------------|
| 0.00-2.50 | Aandacht richten en instap | IRF | Koppelen actualiteit aan Koude Oorlog | geen | |
| 2.50 - 7.00 | Bespreken huiswerkopdracht en introductie Koude Oorlog | MD + IRF | Ontstaan KO en wat betekent KO | geen | |
| 7.00-36.00 | Instructie bij paragraaf 1 en 2 | MD | 1. schuldvraag 2. communisme - kapitalisme 3. botsingen | bord | |
| 36.00 - 38.30 | Check of uitleg begrepen is | IRF | BRD en DDR | | |
| 38.30 | Opdracht geven | MD | Maak een tijdbalk van 1945 tot 1961 en plaats | bord | Geeft al weg dat je dan beter de |

| | | | | | |
|---------------|---------------------|--------------------------|---|--|--|
| | | | daar de begrippen / gebeurtenissen op | | (oorzaak-gevolg) relaties kunt zien. Warschaupact reactie op NAVO bijv. |
| 40.00 | activeren | MD | Iedereen moet staan en bewegen (om hersenen te activeren) | | |
| 41.00 – 50.00 | Opdracht uitvoeren. | MD IRF individueel | Tijdbalk maken | | Doet het voor |

20-04 Rollenspel Cubacrisis

| Tijd | Globale functie van het fragment | Interactie-vorm | Thematische inhoud | Gebruikt materiaal | Opmerkingen |
|-------|---|-----------------|---|--------------------|-------------|
| 0-3 | organisatie | MD | - doel les (inleving en begrip via rollenspel Cubacrisis) | | |
| 3-11 | Invullen begrippentest | Ind. | begrippentest | papier | Van mij |
| 11-19 | Informerend + instructie bij opdrachten | MD / ind | Opdracht: speler in conflict 1. wie ben je 2. doel 3. middelen 4. bondgenoten | papier | |

| | | | | | |
|-------|--|---|---|----------------------------------|---------------------------------------|
| | | | relatie met domino en wapenwedloop | | |
| 19-24 | Uitvoeren opdracht | Ind | Idem | Met name tweede deel paragraaf 2 | Na indeling in groepen zelf uitvoeren |
| 24-30 | Inhoudelijk Instructie opdracht | Anders, filmfragment, MD MD | Extra informatie over begin conflict → Cuba raketbasis Herhaling In groepen 1-5 bepalen | Film Opdracht / boek | |
| 30-33 | Bespreken opdracht | KG | Wat zijn ieders doelen en belangen | | Transcriptie (30.33-32.55) |
| 33-35 | Inhoudelijk + bespreking | Ind+ KG | Blokkade + dreiging atoomoorlog | Fragment | |
| 39- | Inhoudelijk + bespreking | KG + MD | Conclusies uitkomst conflict en samenvattende opmerkingen docent | | |

21-04 Schriftelijke overhoring en inlevingsopdracht

| Tijd | Globale functie van het fragment | Interactie-vorm | Thematische inhoud | Gebruikt materiaal | Opmerkingen |
|----------------------------|---|--|--|--------------------------|--------------------------|
| Eerste half uur van de les | Overhoring: so over de eerste twee paragrafen van het hoofdstuk | Geen | Ontstaan en verloop van de Koude Oorlog | Toets | |
| 0.00-5.00 | Instructie bij opdracht | MD | Betekenis Koude Oorlog voor de mensen aan de hand van een lied | Songtekst en vragen | |
| 5.00-8.40 | Uitvoeren opdracht | Geen: luisteren naar lied en lezen tekst | De scheiding tussen Oost en West-Berlijn / de muur / het ijzeren gordijn | Muziek / songtekst | |
| 8.40-11.10 | Instructie bij opdrachten | IRF + MD | Vragen naar onduidelijkheden in de tekst Instructie bij de opdrachten | Songtekst en vragen | |
| 11.10-12.55 | Luisteren naar het eerste deel van het lied | Geen: luisteren en lezen | Voor en nadelen van het leven in Oost-Berlijn | Songtekst vragen, muziek | |
| 12.55-14.45 | Uitvoeren en bespreken opdracht 1 | IRF | Voor- en nadelen van het leven in Oost-Berlijn | Songtekst vragen | 12.55-14.45 transcriptie |

| | | | | | |
|-------------|---|--------------------------|---|---------------------------|--------------------------|
| 14.45-16.30 | Luisteren naar het tweede deel van het lied | Geen: luisteren en lezen | Voor- en nadelen van het leven in West-Berlijn, de vogels en de standplaatsgebondenheid | Songtekst, vragen, muziek | |
| 16.30-21.09 | Bespreken opdrachten | IRF | Voor- en nadelen van het leven in West-Berlijn, de vogels en de standplaatsgebondenheid | Songtekst, muziek, vragen | 16.30-21.09 transcriptie |

Les 5, 27-04, bespreken Schriftelijke Overhoring en Het einde van de Koude Oorlog

| Tijd | Globale functie van het fragment | Interactie-vorm | Thematische inhoud | Gebruikt materiaal | Opmerkingen |
|------------|---------------------------------------|-----------------|---|--------------------|-------------|
| 0-2.50 | Organisatie: wat gaan we doen vandaag | MD | Bespreken schriftelijke overhoring Uitleg bij het einde van de Koude Oorlog Verwijzing naar de volgende les (over Gorbatsjov) | Geen | |
| 2.50-10.44 | Teruggave so's | Nvt | Docent geeft so's terug en licht individueel het een en ander toe. Niet te volgen op de film helaas | So's | |

| | | | | | |
|-------------|---------------------------|------|--|------|-------------------------|
| 10.44-25.04 | Bespreken so's | MD | Antwoorden op de vragen / onjuistheden in beantwoording en formulering en toelichting op wat de bedoeling was en op de puntenverdeling | So's | |
| 25.04-26.30 | Inname so's → overgang | Geen | geen | Geen | |
| 26.30-47.30 | Informerend, inhoudelijk | MD | Uitleg bij het einde van de Koude Oorlog Politiek van Gorbatsjov Val van de oostbloklanden | bord | Gaat door tot na de bel |

25-05 Bespreking proefwerk

| Tijd | Globale functie van het fragment | Interactie-vorm | Thematische inhoud | Gebruikt materiaal | Opmerkingen |
|-------------|--|----------------------|--|--|-------------|
| 0-4.06 | Organisatie: wat gaan we doen vandaag + verslag doen van een uitgevoerde opdracht | MD | -teruggeven opdracht <i>Das Leben der Anderen</i> - bespreken antwoorden - bespreken proefwerk | De opdracht Het proefwerk | |
| 4.06-22.50 | Bespreken opdracht <i>Das leben der anderen</i> | IRF | De film <i>Das Leben der Anderen</i> | De opdracht De film (niet letterlijk) | |
| 22.50-39.30 | Bespreken proefwerk | MD | Proefwerk over de hele Koude Oorlog | Toets | |
| 39.30-50.00 | Uitleg bij opdracht vijandbeelden + uitvoeren opdracht + beantwoorden individuele vragen toets | MD Geen 1 op 1 | Hedendaagse vijandbeelden | Opdracht en boek toets | |

Bijlage 2 Observaties (totalen)¹

Algemeen didactisch klimaat

| | | 4 Duidelijk aanwezig | 3 Aanwezig | 2 Enigszins aanwezig | 1 Niet aanwezig | nvt |
|----|--|----------------------------|---------------|----------------------------|-----------------------|-----|
| | <i>Contact met IIn</i> | | | | | |
| A1 | De docent begroet de IIn aan het begin van de les | | X | | | |
| A2 | De docent bemoedigt en waardeert de IIn | X | | | | |
| A3 | De docent heeft aandacht voor het welbevinden van de IIn | | X | | | |
| A4 | De docent is benaderbaar voor IIn | X | | | | |
| A5 | De docent sluit de les positief af | | X | | | |
| | <i>Werkklimaat</i> | | | | | |
| A6 | De docent maakt duidelijk dat IIn de ruimte hebben om aan het woord te komen | X | | | | |
| A7 | De docent stimuleert samenwerking | | | X | | |
| A8 | De docent laat merken dat actieve deelname belangrijk is | X | | | | |

¹ Dit observatiemodel is gebaseerd op de Kijkwijzer (Eerde, D. van, H. Hacquebord, M. Hajer, M. Pulles, C. Raymakers (2007). *Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs*. Enschede: SLO/Platform Taalgericht Vakonderwijs)

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|--|
| A9 | De docent bevordert een sfeer van wederzijds respect en bewaakt de omgangsvormen | | X | | | |
| | <i>Structuur</i> | | | | | |
| A10 | De docent expliciteert de lesdoelen aan het begin van de les | | | X | | |
| A11 | De docent hanteert een heldere lesopbouw | | X | | | |
| A12 | De docent plaatst lesdoelen in een groter geheel | | | X | | |
| A13 | De docent werkt met geordend materiaal | X | | | | |
| A14 | De docent hanteert duidelijke werkvormen | | X | | | |
| | <i>Algemeen didactisch repertoire</i> | | | | | |
| A15 | De docent hanteert een variatie in werkvormen | X | | | | |
| A16 | De docent differentieert | | | | X | |
| A17 | De docent biedt individuele ondersteuning | | | X | | |
| A18 | De docent ondersteunt het didactisch handelen met non-verbaal gedrag | X | | | | |
| A19 | De docent laat leerlingen samenwerkend leren | | | X | | |
| | Opmerkingen | | | | | |

Context en vakinhoud

De volgende duidingen kunnen worden gebruikt:

- 4 duidelijk aanwezig
- 3 aanwezig
- 2 Enigszins aanwezig
- 1 niet aanwezig
- nvt niet van toepassing

| code | Context en vakinhoud | 1 | 2 | 3 | 4 | nvt |
|------|--|---|---|---|---|-----|
| | Context | | | | | |
| C0 | Er wordt een instap gebruikt die de voorkennis activeert | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| C1 | De concepten worden expliciet verbonden met de achtergrondervaringen van de IIn | 4 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| C2 | Geeft voorbeelden | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 |
| C3 | Vraagt voorbeelden | 2 | 3 | 0 | 1 | 0 |
| C4 | Nodigt IIn uit context aan te brengen | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 |
| | Kernbegrippen (structuurbegrippen, historische begrippen, sleutelbegrippen) | | | | | |
| C5 | De kernbegrippen worden geëxpliciteerd | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 |
| C6 | Schrijft kernbegrippen op het bord en laat ze opschrijven | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 |
| C7 | Er wordt gebruik gemaakt van een verscheidenheid aan technieken om begrippen te verhelderen (voordoelen, visuele middelen, praktische activiteiten, demonstraties, lichaamstaal) | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 |
| C8 | Vraagt verwoording van de kernbegrippen | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| C9 | Legt relaties uit tussen kernbegrippen | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 |
| C10 | Stimuleert betekenisonderhandeling over kernbegrippen | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Denkprocessen | | | | | |
| C11 | Toont werkwijze / denkwijze (hardop denken) | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| C12 | Geeft uitleg over werkwijze / denkwijze | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| C13 | Vraagt naar werkwijze / denkwijze | 5 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| C14 | Stimuleert verwoording oplossing of uitleg antwoorden | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| C15 | Stimuleert vakinhoudelijke vragen | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 |
| | Vakdoelen | | | | | |
| C16 | Formuleert expliciet de vakinhoudelijke doelen (aan het begin van de les) | 1 | 1 | 3 | 1 | 0 |
| C17 | Evalueert de vakinhoudelijke doelen (aan het eind van de les) | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| C18 | Vat de geleerde inhouden samen | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| | Strategieën | | | | | |
| C19 | Voorziet in de gelegenheid voor lln om leerstrategieën te gebruiken *Kennis opbouwen (vergelijken, categoriseren, schematiseren, ed.) *Voorspellingen controleren (doelgericht lezen, deskundige raadplegen, feedback vragen, ed.) *Kennis gebruiken (eigen voorbeelden en voorkennis) *Onthouden (herhalen, aantekeningen maken, associëren, ed.) *Beperkingen omzeilen (omschrijven, parafraseren) | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 |
| C20 | Gebruik van scaffolding technieken tijdens de les (net voldoende ondersteuning bieden om leerlingen naar een hoger niveau van begrip te krijgen) | 1 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| | Opdrachten | | | | | |
| C21 | Er zijn praktische materialen of opdrachten waarmee leerlingen inhoudelijke kennis kunnen oefenen | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 |
| C22 | Er zijn opdrachten waarbij leerlingen de verschillende facetten van historisch redeneren kunnen oefenen | 1 | 0 | 3 | 2 | 0 |

Interactie

De volgende duidingen kunnen worden gebruikt:

- 4 duidelijk aanwezig
- 3 aanwezig
- 2 Enigszins aanwezig
- 1 niet aanwezig
- nvt niet van toepassing

| code | Interactie | 1 | 2 | 3 | 4 | nvt |
|------|---|---|---|---|---|-----|
| | <i>Vragen stellen</i> | | | | | |
| I0 | Gebruikt een variëteit aan vraagtypen, inclusief vragen die hogere denkvaardigheden bevorderen. | 0 | 1 | 3 | 2 | 0 |
| I1 | Stelt verschillende soorten vragen beschrijvend, ordenend, verklarend, evaluerend | 0 | 0 | 4 | 2 | 0 |
| I2 | Stelt open vragen | 0 | 0 | 3 | 3 | 0 |
| I3 | Stelt echte vragen | 0 | 0 | 4 | 2 | 0 |
| I4 | Vraagt door | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 |
| I5 | Bevordert dat leerlingen elkaar vragen stellen | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| | <i>Antwoorden genereren</i> | | | | | |
| I6 | Speelt vragen en antwoorden door | 1 | 1 | 3 | 1 | 0 |
| I7 | Verdeelt beurten | 0 | 0 | 4 | 2 | 0 |
| I8 | Geeft leerlingen bedenktijd | 0 | 2 | 4 | 0 | 0 |
| I9 | Luistert met aandacht | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 |
| | <i>Instructie geven voor opdrachten</i> | | | | | |
| I10 | Legt doelen uit | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| I11 | Geeft aan wat leerlingen moeten doen bij een taak | 0 | 1 | 0 | 4 | 1 |
| I12 | Geeft aan hoe leerlingen de taak moeten uitvoeren | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 |

| | Begeleiding tijdens de uitvoering van opdrachten | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| I13 | Geeft leerlingen tijd om op gang te komen | 1 | 1 | 3 | 0 | 1 |
| I14 | Vraagt naar voortgang | 3 | 0 | 2 | 0 | 1 |
| I15 | Nodigt uit tot vragen stellen | 1 | 0 | 3 | 1 | 1 |
| I16 | Biedt ondersteuning aan | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 |
| I17 | Bewaakt tijd en organisatie | 0 | 0 | 4 | 1 | 1 |
| | Nabespreking van opdrachten | | | | | |
| I18 | Koppelt terug naar de doelen | 3 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| I19 | Evalueert het proces | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| I20 | Inventariseert uitkomsten | 2 | 0 | 0 | 3 | 1 |

Taalsteun

De volgende duidingen kunnen worden gebruikt:

- 4 duidelijk aanwezig
- 3 aanwezig
- 2 Enigszins aanwezig
- 1 niet aanwezig
- nvt niet van toepassing

| code | Taalsteun | 1 | 2 | 3 | 4 | nvt |
|------|---|---|---|---|---|-----|
| | Taalbronnen | | | | | |
| T1 | Expliciteert de taaldoelen (aan het begin van de les) | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| T2 | Besteedt aandacht aan de taaldoelen (tijdens de les) | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| T3 | Evalueert de taaldoelen (aan het eind van de les) | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Begrijpelijk taalgebruik | | | | | |
| T4 | Spreekt rustig en articuleert duidelijk | 1 | 2 | 3 | 0 | 0 |
| T5 | Past taalgebruik aan de leerlingen aan | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 |
| T6 | Besteedt aandacht aan moeilijke woorden | 1 | 4 | 0 | 1 | 0 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| T7 | Geeft aanwijzingen bij het lezen van teksten | 0 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| T8 | Controleert eigen begrijpelijkheid | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| T9 | Controleert of leerlingen het tekstmateriaal begrijpen | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| T10 | Geeft visuele ondersteuning op bord, papier, of via audiovisuele middelen | 0 | 0 | 2 | 4 | 0 |
| | Feedback op taalgebruik | | | | | |
| T11 | Geeft corrigerende en expliciete feedback op de taaluitingen van leerlingen | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| T12 | Herhaalt goede taaluitingen van leerlingen | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| T13 | Helpt leerlingen te formuleren | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| T14 | Geeft voorbeelden van beoogd taalgebruik | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Ondersteuning bij taaltaken | | | | | |
| T15 | Geeft hulpmiddelen (woordwebs, woordenlijst, leestips) | 5 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| T16 | Hanteert diverse schriftelijke en mondelinge verwerkingsvormen, zoals lees- en schrijfopdrachten, presentaties, etc. | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 |
| T17 | Maakt doel en product van de taaltaak duidelijk | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| T18 | Geeft uitleg over de aanpak van taaltaken | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| T19 | Geeft aanwijzingen voor de uitvoering van taaltaken | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Hulp bij taal | | | | | |
| T20 | Differentieert naar taalbehoeften bij leerlingen | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| T21 | Geeft individuele leerlingen hulp bij taalproblemen | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| T22 | Stimuleert leerlingen verduidelijking te vragen over mondeling en schriftelijk taalgebruik | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Bijlage 3 Toetsen en toetsanalyses

Geschiedenis

wo 21-4-'10

SO Koude Oorlog

klas 3a

- 1) Zet in de goede historische volgorde:
oprichting Oost en West Duitsland – atoombom op Hiroshima –
Cubacrisis – oprichting Warschawpact – Conferentie van Jalta – begin
Marshallhulp – oprichting NAVO

- 2) Lees bron 1.

Recent vrijgekomen archiefstukken tonen bovendien aan dat de opvolgers van Stalin, die naar het voorbeeld van hun leermeester vasthielden aan de machtspositie van de Sovjet-Unie in Oost-Europa, evenzeer rekening hielden met de mogelijkheid om, afhankelijk van de omstandigheden, met militaire middelen hun invloed in westelijke richting te vergroten.

Bron 1.

- a Welke verklaring voor het uitbreken van de Koude Oorlog wordt in bron 1 genoemd?
- b Noem nog een andere reden die vaak gebruikt wordt om de Koude Oorlog te verklaren.
- 3) Zijn de volgende stellingen juist of onjuist. **Licht elke stelling kort toe.**
- a. Met het Marshallplan beloofde alle Westerse landen dat ze elkaar zouden helpen als een van hen aangevallen werd.
- b. De Berlijnse Muur werd opgericht als onderdeel van het Warschawpact
- c. De blokkade van Berlijn door Stalin was een reactie op de oprichting van de NAVO
- d. Vanwege de dominotheorie raakte de VS betrokken bij de oorlog in Vietnam

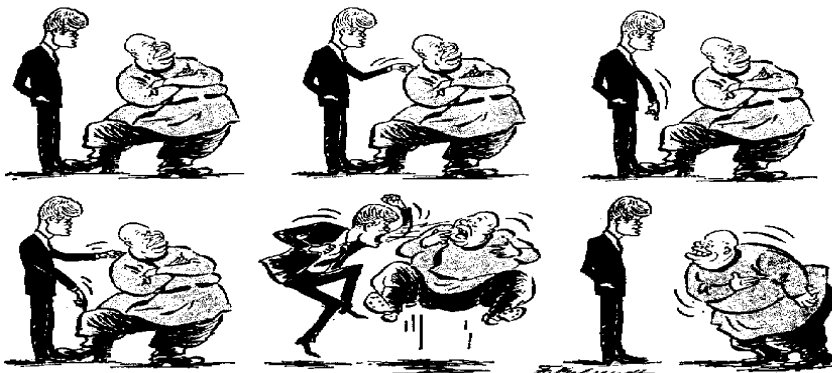
4) Verdedig of bestrijd de volgende stelling: 'De Truman leer was de oorzaak voor het begin van de Koude Oorlog'. Gebruik tenminste twee argumenten en maximaal vier zinnen.

5) Misschien was de zogenoemde Cubacrisis wel de meest gevaarlijke crisis uit de Koude Oorlog.

De wereld balanceerde op de rand van een alles verwoestende Derde Wereldoorlog.

Onderstaande cartoon vertelt als het ware wat er gebeurde. Vertel het verloop van deze crisis aan de hand van deze cartoon.

Voor elk plaatje *een* zin; dus in zes zinnen.



1) Atoombom op Hiroshima

Conferentie van Yalta

Begin Marshallhulp

Oprichting NAVO

Oprichting Oost en West Duitsland

Oprichting Warschaupact

Cubacrisis

Goede volgorde levert 2 punten op. Als door het weglaten van 1 gebeurtenis een goede volgorde ontstaat, levert dat 1 punt op.

2)

a. Uit de bron blijkt dat de Sovjetunie haar macht wil vergroten in Europa. (1)

b. Uitbreiding van de macht van de VS door het creëren van nieuwe markten; of de wapenwedloop tussen SU en VS / de machtsstrijd tussen de VS en de SU o.i.v. het ontstane machtsvacuüm; of het ideologische verschil tussen de kapitalistische VS en het communistische Rusland (1)

3)

a. Onjuist. Het Marshallplan is een plan dat voorziet in economische steun aan (westerse) landen / met de NAVO beloofden de westerse landen dat. (1/2)

b. Onjuist. De Berlijnse muur werd opgericht vanwege het grote aantal vluchtelingen van Oost naar West-Berlijn / het Warschaupact was het communistische antwoord op de NAVO. (1/2)

c. Onjuist. De blokkade van Berlijn was een reactie op het invoeren van de D-mark / de oprichting van het Warschaupact was een reactie op de oprichting van de NAVO(1/2)

d. Juist. Ze waren bang dat na Vietnam meer landen communistisch zouden worden.(1/2)

4) De stelling is onjuist. Argumenten:

- ♦ Dit was niet het begin. Er was al veel langer onrust tussen de landen.
- ♦ De oorzaak lag ergens anders. De angst van Amerika voor de communistische SU / de machtsuitbreiding van de SU / het machtsvacuüm waardoor de SU en de VS tegenover elkaar komen te staan (2)

De stelling is juist. Argumenten:

- ♦ Door het invoeren van de Trumanleer namen de spanningen tussen de SU en de VS toe
- ♦ Door de Trumanleer nam de bemoeienis van de VS met communistische landen toe (2)

5) Twee punten

1. de SU plaatst raketten op Cuba
2. die raketten worden ontdekt door de CIA
3. Kennedy wil dat de raketten worden verwijderd
4. Chroetsjov reageert niet, waarop Kennedy nogmaals aangeeft dat de raketten wegmoeten
5. Kennedy dreigt met een kernoorlog
6. Chroetsjov buigt (letterlijk) voor de wil van de V

Toetsanalyse so koude oorlog

- 1) Chronologische volgorde vraag: kennisvraag
 - ⇒ Domein A (chronologie)
 - ⇒ Historisch redeneren (onderdeel van contextualiseren)
- 2) Kennis (een geleerde verklaring noemen en een geleerde verklaring aan de tekst ontleen).
 - ⇒ Domein A (geven van verklaringen + selecteren van gegevens uit bronnen)
 - ⇒ Historisch redeneren (redeneren met bronnen + gebruik structuurbegrippen → aangeven van oorzaken)
- 3)
 - A. kennis
 - B. begrip (van causale verbanden) / analyse (onderlinge relatie aangeven)
 - C. begrip (van causale verbanden) / analyse (onderlinge relatie aangeven)
 - D. begrip (van causale verbanden) / analyse (onderlinge relatie aangeven)
 - ⇒ Domein A (onderbouwen met behulp van argumenten)
 - ⇒ Historisch redeneren (argumenteren / gebruik van structuurbegrippen als oorzaak en gevolg en historische begrippen → verbanden aangeven, contextualiseren)
- 4) Begrip (van causale verbanden) / analyse (onderlinge relatie aangeven) + evaluatie (beargumenteren)
 - ⇒ Domein A (onderbouwen met behulp van argumenten)
 - ⇒ Historisch redeneren (argumenteren, gebruik van structuurbegrippen en historische begrippen, contextualiseren)
- 5) Begrip (beschrijven in eigen woorden)
 - ⇒ Domein A (Rekening houden met tijd- en plaatsgebondenheid interpretatie / selecteren van gegevens uit bronnen)
 - ⇒ Historisch redeneren (redeneren met bronnen, gebruik van historische begrippen en structuurbegrippen)

1) Zet de volgende gebeurtenissen in de juiste chronologische volgorde:

- A. Val van de Berlijnse muur
- B. Uitroepen van de dominotheorie
- C. Uitroepen van de Trumandoctrine
- D. Periode van de détente
- E. Oprichting van het Warschaupact

2) Verbind de begrippen steeds met de juiste personen

- | | |
|---------------------------|-----------------|
| A. IJzeren Gordijn | I. Mao |
| B. glasnost | II. Roosevelt |
| C. Duitse deling | III. Castro |
| D. Vreedzame coëxistentie | IV. Churchill |
| E. Volksrepubliek China | V. Chroesjtsjov |
| F. Cubacrisis | VI. Gorbatsjov |

3) Bestudeer bron 1.

- a. Leg uit waarom deze bron de internationale situatie na 1945 goed weergeeft.
- b. Is er volgens de tekenaar wel of geen sprake van een machtsevenwicht? Licht je antwoord toe met een beeldelement.
- c. Welk gevaar schuilt er volgens de tekenaar in de door hem afgebeelde situatie?

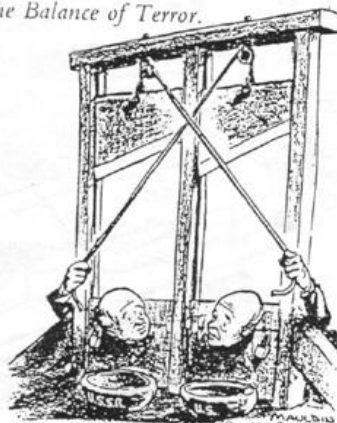
4) Gebruik bron 2

Een interpretatie: Frits Behrendt beeldt in deze prent de dominotheorie uit. Toon dit aan

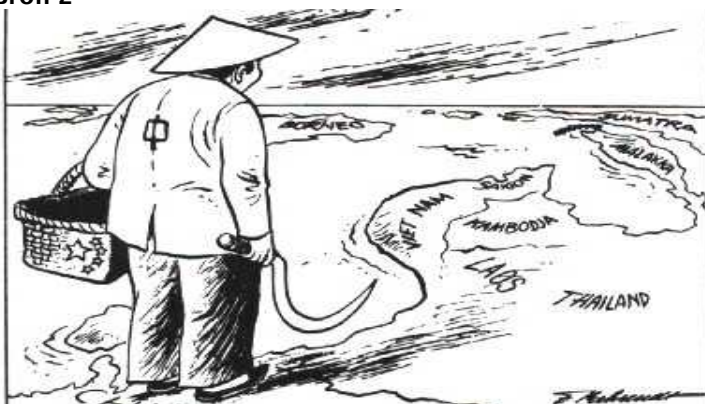
- 5) Geef aan of de volgende stellingen juist of onjuist zijn en **beargumenteer je antwoord steeds uitvoerig**:
- a. De politiek van de vreedzame coëxistentie werkte nauwelijks.
 - b. De oprichting van de NAVO was een gevolg van de oprichting van het Warschaupact.
 - c. De dominotheorie was een gevolg van het feit dat China communistisch werd.
 - d. De opkomst van Solidariteit maakt duidelijk dat de Sovjet-Unie haar invloed in Oost-Europa begon te verliezen.
- 6) Lees bron 3
- a. Over welke historische gebeurtenis tijdens de Koude Oorlog gaat het hier?
 - b. Wat was de oorzaak van deze gebeurtenis?
 - c. Hoe liep dit alles af?
- 7) Leg uit wat het verband is tussen de politiek van glasnost en perestrojka enerzijds en de val van de Berlijnse muur anderzijds.
- 8) Aan het begin van dit onderwerp hebben we het gehad over drie mogelijke verklaringen of oorzaken voor het begin van de Koude Oorlog. Welke verklaring vind je nu het meest plausibel (=geloofwaardig)? Onderbouw je keuze met twee inhoudelijke argumenten.

Bron 1

The Balance of Terror.



Bron 2



Bron 3

Sedert 's avonds 9 uur was Boedapest volledig omsingeld. Er kwamen berichten van de waarnemingsposten aan de grote wegen, dat honderden tanks langzaam op de hoofdstad afkwamen. Men ontving berichten dat kleine afdelingen in bepaalde districten waren binnengedrongen, waarschijnlijk om de opstandelingen ertoe te brengen het vuur te openen. Aangezien in overeenstemming met de terugtochtbepalingen van 31 oktober de Russische troepen Groot-Boedapest moesten ontruimen, werd aan de plaatselijke bevelhebbers door Nagy verboden het vuur te openen (...) Op grond van getuigenissen van ooggetuigen voor de commissie mag men met zekerheid aannemen dat de gehele bevolking van Boedapest aan het verzet deelnam. Derhalve kon ook geen onderscheid worden gemaakt tussen de

burgerbevolking en de militairen. Mannen, vrouwen en kinderen wierpen in grote getale 'Molotov-cocktails' uit de ramen van de bovenverdieping der huizen.

Antwoordmodel proefwerk Koude Oorlog

1) D-C-B-E-A

Twee punten voor de juiste volgorde. Als door 1 gebeurtenis weg te laten een goede volgorde ontstaat: 1 punt

2) A-IV

B-V

C-II

D-I

E-III ½ punt per goed antwoord. Maximaal twee punten.

3)

- a. De bron geeft de internationale situatie na 1945 goed weer, omdat te zien is dat de VS en de SU tegenover elkaar staan.
- b. Volgens de tekenaar is er sprake van een machtsevenwicht. Als de 1 het touw loslaat, zal de ander dat ook doen.
- c. Dat de actie van de één een tegenreactie oproept. Er dreigt het gevaar van een derde wereldoorlog (3)

4) Je ziet Mao met een sikkels. Hij gaat van het ene naar het andere Aziatische land om het communistisch te maken. Dat is precies wat de dominotheorie inhoudt: als één land communistisch wordt, volgen er meer. (2)

5)

- a. Juist. De Cubacrisis laat bijvoorbeeld zien dat de spanning hoog kon oplopen.
Onjuist. In het algemeen namen de spanningen af.
- b. Onjuist. Andersom.
- c. Juist. Toen China communistisch was geworden werd de VS bang dat heel Azië zou vallen
- d. Juist. Deze beweging verzette zich tegen de SU. Dat ze dat durfden toont aan dat de SU aan macht begon in te boeten. (4)

6)

- a. De Hongaarse Opstand
- b. De perestroika en glasnost in de SU / afname macht SU

- c. Er komt een ander bestuur in Hongarije en het land opent zijn grenzen, waardoor er een gat zit in het IJzeren Gordijn → ineensstorting communisme (3)
- 7) Het verband is dat de politiek van glasnost en perestroika een oorzaak is voor de val van de muur. Doordat Gorbatsjov voorzag in wat meer economische en politieke vrijheid, werd het verzet tegen het systeem in veel landen sterker. Zo ook in Oost-Duitsland. De roep om vrijheid werd zo sterk dat het uiteindelijk leidde tot de val van de muur. (2)
- 8) Voor 3 punten één van de volgende verklaringen met argumentatie:
- ♦ Het is vooral de schuld van de SU, omdat zij het macht wilden uitbreiden naar Oost-Europa
 - ♦ Het is vooral de schuld van de VS, omdat zij haar afzetmarkten veilig wilde stellen
 - ♦ Het is de schuld van beiden, omdat de ideologische verschillen groot waren en na WO II beiden het ontstane machtsvacuüm wilden vullen

Cijfer. Aantal behaalde punten / totaal aantal punten (20) x 10 =

Toetsanalyse Proefwerk Koude Oorlog.

- 1) Kennis (van de chronologie)
 - ⇒ Domein A (chronologie)
 - ⇒ Historisch redeneren (onderdeel van contextualiseren)

- 2) Kennis (koppelen van geleerde namen en begrippen)
 - ⇒ Historisch redeneren (gebruik van historische begrippen)

- 3)
 - A begrip (uitleg) / analyse (verband aangeven)
 - B analyse (toelichten)
 - C evaluatie (interpretatie)
 - ⇒ Domein A (rekening houden met tijd- en plaatsgebondenheid / onderscheiden van feiten en meningen)
 - ⇒ Historisch redeneren (contextualiseren, redeneren met en over bronnen, argumenteren, gebruik van structuurbegrippen en historische begrippen)

- 4) Evaluatie (interpretatie + argumentatie)
 - ⇒ Domein A (rekening houden met tijd- en plaatsgebondenheid)
 - ⇒ Historisch redeneren (contextualiseren, redeneren met en over bronnen, argumenteren, gebruik van structuurbegrippen en historische begrippen)

- 5)
 - A toepassen (duidelijk maken in een bepaald verband) evaluatie (beargumenteren)
 - B begrip (van causale verbanden) + analyse (onderlinge relaties aangeven)
 - C begrip (van causale verbanden) + analyse (onderlinge relaties aangeven)
 - D toepassen (in een bepaald verband) evaluatie (beargumenteren)
 - ⇒ Domein A: (samenhang verandering en continuïteit / argumenteren)
 - ⇒ Historisch redeneren (contextualiseren, argumenteren, gebruik van structuurbegrippen en historische begrippen)

6) Kennis

- ⇒ Domein A (gegevens uit bronnen selecteren)
- ⇒ Historisch redeneren (contextualiseren, redeneren met bronnen, argumenteren)

7) Begrip (van causale verbanden) + analyse (onderlinge relaties aangeven)

- ⇒ Domein A (argumenteren)
- ⇒ Historisch redeneren (contextualiseren, redeneren met bronnen, argumenteren)

8) Evaluatie (beargumenteerd oordelen)

- ⇒ Domein A (argumenteren)
- ⇒ Historisch redeneren (contextualiseren, redeneren met bronnen, argumenteren)

Beschrijving begrippen Koude Oorlog

Geef een beschrijving / definitie bij de begrippen en geef steeds aan (met behulp van de schaal van 4-1) hoe goed je denkt dat de beschrijving / definitie is. Het is geen toets, dus je krijgt er geen cijfer voor.

- 4 heel goed
- 3 goed
- 2 niet goed
- 1 slecht

| | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---------------------|---|---|---|---|
| Koude Oorlog | | | | |
| Grootmacht | | | | |
| Containmentpolitiek | | | | |
| Communisme | | | | |
| Ijzeren Gordijn | | | | |
| Machtsvacuüm | | | | |

Bijlage 4 Beschrijving structuur werkboek hoofdstuk 5

Naast een studiewijzer waarin de leerling aan kan geven wanneer hij welk onderdeel van het hoofdstuk af heeft en hoe hij scoort op oefentoetsen en eindtoetsen, is er aan het begin van het hoofdstuk een kaartje opgenomen van de landen van de verdeeldheid van Europa tijdens de Koude Oorlog.

De oriëntatieopdrachten bestaan uit:

- ♦ opdrachten bij de introductietekst uit het handboek. Hier wordt vooral naar feiten gevraagd
- ♦ een herhalingsopdracht waarin begrippen uit eerdere hoofdstukken geschematiseerd moet worden.
- ♦ opdrachten die ingaan op het onderscheid tussen oorlog en Koude Oorlog
- ♦ een opdracht waar leerlingen de deelvragen op moeten schrijven.

5.1 Van vriend naar vijand.

- ♦ Verkenning
- ♦ Kennisvragen bij de introductietekst
- ♦ Verwerking
 - afwisselend kennis, toepassing en analyse
 - vragen die taalvaardigheid stimuleren / die veel vragen van de taalvaardigheid van leerlingen: samenvatten van standpunten, onderbouwen van stellingen
 - de belangrijke begrippen zijn in het werkboek vetgedrukt en onderstreept
 - gebruik van schrijfkaders:
vraag 11c Wat denk jij? Had Stalin gelijk? Geef je mening met één argument. Ja · nee, want...
- ♦ Vaardig in geschiedenis:
 - a. standplaatsgebondenheid

- hogere orde vragen
- vragen die taalvaardigheid stimuleren / die veel vragen van de taalvaardigheid van leerlingen: in eigen woorden uitleggen en voorbeelden noemen; samenvatten
- b. Memo actief: inlevingsopdracht in duo's
- c. Afbeeldingen ordenen in Oost en West

5.2 Confrontaties tussen atoommachten

- ♦ Verkenning
 - Kennisvragen en hogere orde vragen bij de introductietekst
 - vragen die taalvaardigheid stimuleren / die veel vragen van de taalvaardigheid van leerlingen: kern van titels weergeven
- ♦ Verwerking
 - afwisselend kennis, toepassing en analyse
 - vragen die taalvaardigheid stimuleren / die veel vragen van de taalvaardigheid van leerlingen: verbanden tussen begrippen uitleggen, eigen mening onderbouwen, stellingen onderbouwen of ontkrachten.
 - de belangrijke begrippen zijn in het werkboek vetgedrukt en onderstreept
 - gebruik van schrijfkaders:
 - vraag 14. Het begrip Koude Oorlog is alleen van toepassing op Europa. Geef een argument voor deze stelling. Dat klopt, want.....*
 - Geef een argument tegen deze stelling. Dat klopt niet, want....*
- ♦ Toepassing
 - hogere orde vragen
 - gebruik van schrijfkaders
 - Vraag 18b en 19b beiden in de volgende vorm: bij welke cartoons passen de bronnen? Bij bron ... past....., want...*
- ♦ Internetlessen over de Berlijnse muur en de Vietnamoorlog.

5.3 Het IJzeren Gordijn gaat open

- ♦ Verkenning
Hogere orde vragen bij introductietekst
- ♦ Verwerking
→ afwisselend kennis, toepassing en analyse
→ vragen die taalvaardigheid stimuleren / die veel vragen van de taalvaardigheid van leerlingen: schematiseren van de oorzaken en gevolgen met betrekking tot het beantwoorden van de deelvraag
→ de belangrijke begrippen zijn in het werkboek vetgedrukt en onderstreept
- ♦ Toepassen
Kennismvragen en hogere orde vragen
- ♦ Internetles bij de NAVO

5.4 Wie was Gorbatsjov?

- ♦ Onderzoeken van de juistheid van de stelling: Het grootste succes van Gorbatsjov was dat hij een eind maakte aan de Koude Oorlog aan de hand van bronnen.
- ♦ Vragen zijn gericht op het achterhalen van meningen. Uiteindelijk moet de leerling de stelling van twee kanten bekijken (Oost en West) en een eigen mening formuleren
- ♦ Via internet is extra informatie over Gorbatsjov beschikbaar
- ♦ Op de cd-rom kan een tijdbalk gemaakt worden over het leven van Gorbatsjov

5.5 Hedendaagse vijandbeelden

- ♦ Onderzoek naar de verandering van vijandbeelden na de Koude Oorlog.
- ♦ Stap 1: de onderzoeksvraag wordt gegeven met twee deelvragen
- ♦ Stap 2: het onderzoeksplan.
- ♦ Het onderzoek wordt gedaan in duo's: elk individu neemt 1 deelvraag (een positie) voor zijn rekening
- ♦ Stap 3: Informatie verzamelen en verwerken
- ♦ Aan de hand van bronnen en tekst moet elk individu een schema invullen met daarin: de mening die in een bron naar voren komt, de werkelijke feiten en de verklaring van de mening

- ♦ Stap 4: Het antwoord
- ♦ De duo's wisselen de antwoorden uit en beantwoorden samen de hoofdvraag
- ♦ Stap 5: De presentatie
- ♦ De duo's houden een presentatie met dia's
- ♦ Stap 6: terugblik en eigen mening
De leerlingen reflecteren op de samenwerking, de informatie en de leeropbrengst.

6. Slotsom

- ♦ Antwoord op de hoofdvraag.
Leerlingen moeten een onderbouwde mening geven
Schrijfkader: Mijn mening.....
Argumenten.....
- ♦ Memo-actief: Koude Oorlog of oorlog?
- ♦ In groepen het maken van stellingen, het ordenen van afbeeldingen en stellingen en individueel een toelichting schrijven
- ♦ Tijdbalk-opdracht
- ♦ Belangrijke gebeurtenissen uit de Koude Oorlog selecteren en op een tijdbalk plaatsen en er afbeeldingen bij zoeken
- ♦ Tips voor het leren van een toets

Bijlage 5 Rollenspel Cuba

Geschiedenis 3vwo

Koude Oorlog

Rollenspel Cuba crisis

Inleiding

In de Koude Oorlog kwam het nooit tot een rechtstreekse confrontatie tussen de twee grootmachten de VS en de Sovjet-Unie. In oktober 1962 stond de wereld echter aan de rand van een Derde Wereldoorlog toen beide landen botsten tijdens de zogenaamde Cuba crisis.

Wat gaan jullie doen?

Jullie kruipen in de huid van enkele hoofdrolspelers en bedenken vanuit de achtergrond van jouw persoon hoe je handelt in deze crisis. Daarna kijken we hoe het in het echt verliep en vergelijken dat met jouw keuzes en van de anderen. Belangrijk hierbij is dat je eerst goed nadenkt over de historische context. Oftewel, wat waren de omstandigheden, wat is het doel van jouw persoon en welke middelen heeft jouw persoon om dat te bereiken.

Nabespreken

Je stapt uit je rol en legt uit aan de anderen waarom je bepaalde keuzes hebt gemaakt. Belangrijk is hierbij dat je van elkaar goed de standplaatsgebondenheid van elkaar herkent. Probeer als groep nu ook te bedenken waarom de crisis in het echt anders verliep dan bij jullie. Hoe zou dat komen?

De hoofdrolspelers

1. Cubaans leider Fidel Castro
2. Leider Sovjet Unie Nikita Chroetsjov
3. Amerikaans president John F. Kennedy
4. Secretaris generaal van de VN Oe Thant

Eerste fase (5 minuten)

1. Zoek op in het lesboek wie je bent.
2. Bepaal vanuit je achtergrond wat je doel is
3. Welke middelen heb je om je doel te bereiken?
4. Wie zijn je bondgenoten?
5. Bedenk goed wat de dominotheorie en de bewapeningswedloop voor rol kunnen spelen

Tweede fase (2 minuten)

We kijken met zijn allen de aanloop naar de Cuba crisis. Daarna bepaal je wat je gaat doen nadat je deze informatie hebt gekregen.

Derde fase (3 minuten)

Kom met alle zelfde hoofdrolspelers bij elkaar en bespreek jullie antwoorden en strategie

Vierde fase (3 minuten)

De eerste confrontatie: je gaat naar de onderhandelingstafel. Ieder heeft 30 seconden om zijn standpunt uit te leggen; daarna is er 1 minuut tijd om te reageren op elkaar.

Tip: toon respect voor elkaar, laat elkaar uitpraten en luister vooral goed naar elkaar.

Vijfde fase (3 minuten)

We kijken met zijn allen naar het vervolg van de Cuba crisis. Daarna bepaal je wat je nu gaat doen met deze nieuwe informatie.

Zesde fase (2 minuten)

Kom kort met alle zelfde hoofdrolspelers bij elkaar en bespreek jullie antwoorden en strategie

Zevende fase (3 minuten)

De tweede confrontatie: je gaat opnieuw naar de onderhandelingstafel. Ieder heeft 30 seconden om zijn standpunt uit te leggen; daarna is er 1 minuut tijd om te reageren op elkaar.

Tip: toon respect voor elkaar, laat elkaar uitpraten en luister vooral goed naar elkaar.

Achtste fase (2 minuten)

We kijken met zijn allen naar de afloop van de Cuba crisis. Daarna bepaal je wat je nu gaat doen met deze nieuwe informatie en wat je slotwoorden zullen zijn bij de eindbespreking

Negende fase (2 minuten)

Kom kort met alle zelfde hoofdrolspelers bij elkaar en bespreek jullie antwoorden en strategie

Tiende fase (3 minuten)

De laatste confrontatie: je gaat opnieuw naar de onderhandelingstafel. Ieder heeft 30 seconden om zijn standpunt uit te leggen; daarna is er 1 minuut tijd om te reageren op elkaar.

Tip: toon respect voor elkaar, laat elkaar uitpraten en luister vooral goed naar elkaar.

Nabespreken (5 minuten)

1. Bespreek met elkaar wat je hebt gedaan en vooral waarom.
2. Snapte je hoe de ander handelde vanuit zijn/haar standplaatsgebondenheid?
3. Hoeveel van de lesstof en aantekeningen kon je gebruiken of herkende je in dit rollenspel?
4. Wat heb je geleerd van dit rollenspel? Kijk daarbij naar geleerde kennis (de Cuba Crisis zelf), historische vaardigheid (standplaatsgebondenheid) en algemene vaardigheid (debat, samenwerken)

Bijlage 6 Interviewvragen

Interviewvragen Docent

- ♦ *Algemene vragen m.b.t. de opvattingen over geschiedenisonderwijs*
 1. Wat is volgens jou de functie van geschiedenisonderwijs? En hoe breng je jouw opvattingen over (de functie van) geschiedenis(onderwijs) in de les tot uitdrukking?
 2. Welke kwaliteiten / competenties heb je nodig als docent geschiedenis?
 3. In hoeverre beschik jij over die kwaliteiten?

- ♦ *Vragen m.b.t. opvattingen over taalgericht vakonderwijs*
 1. Is taal belangrijk bij geschiedenis? Waar blijkt dat uit?
 2. Welke aspecten van taalontwikkeling beschouw je als onderdeel van jouw werk? Waar blijkt dat uit in je lessen?
 3. Lopen jouw leerlingen tegen taalproblemen aan? Zo ja, tegen welke? Zijn er volgens jou verschillen tussen onderbouw en bovenbouw en tussen havo en vwo? Zo ja, welke? Bij hoeveel leerlingen spelen die problemen?
 4. Wat is taalgericht vakonderwijs volgens jou?
 5. Kun je een les beschrijven die volgens jou voldoet aan de eisen van taalgericht vakonderwijs?
 6. Wat kun je verwachten van een vwo (gymnasium of atheneum 3) leerling op het gebied van taalbeheersing?
 7. hoe belangrijk is het denk je om leerlingen te laten praten in de les over geschiedenis? In hoeverre maak je daarvan gebruik? Waarom wel/niet?
 8. wat is de relatie tussen gewone taal en vaktaal volgens jou?
 9. Is er een relatie tussen historisch redeneren en het beheersen van (vak)taal? Zo ja, wat is die relatie?

- ♦ *Vragen m.b.t. de lessenreeks*
 1. Welke leerdoelen had je met de lessenserie over de koude oorlog?
 2. Welke rol speelde het boek bij de lessenreeks?
 3. Verwachte je aan het begin van de lessenreeks problemen op het gebied van taal? Zo ja, welke specifieke problemen verwachtte je en hoe heb je daar in je lessen rekening mee gehouden?
 4. Ben je de problemen die je aanvankelijk verwachtte ook tegengekomen? Waar blijkt dat uit?
 5. Welke doelen had je met het proefwerk en het so?
 6. In hoeverre zijn die doelen behaald?

- *Algemene vragen m.b.t. het onderzoek*
 1. Hoe heb je je deelname aan het onderzoek ervaren?
 2. Heb je het idee dat je deelname van invloed is geweest op je lessen? Zo ja, waar bestaat die invloed uit?

Interviewvragen sectie

- ♦ *Vragen m.b.t. opvattingen over taalgericht vakonderwijs*
 1. Is taal belangrijk bij geschiedenis? Waar blijkt dat uit?
 2. Welke aspecten van taalontwikkeling beschouw je als onderdeel van jouw werk? Waar blijkt dat uit in je lessen? Wat hoort tot de taak van de docent Nederlands en wat tot de docent geschiedenis?
 3. Wat is taalgericht vakonderwijs volgens jou?
 4. hoe belangrijk is het denk je om leerlingen te laten praten in de les over geschiedenis? In hoeverre maak je daarvan gebruik? Waarom wel/niet?

- ♦ *Vragen m.b.t. het thema Koude Oorlog in een vwo-klas*
 1. Stel: je geeft les aan vwo 3 over de Koude Oorlog. Formuleer de doelen die je met je lessenreeks wilt bereiken.
 2. Welke rol speelt het boek in je lessen?
 3. Wat kun je verwachten van een vwo (gymnasium of atheneum 3) leerling op het gebied van taalbeheersing?

4. Verwacht je bij dit thema in een vwo-3 klas problemen op het gebied van taal? Zo ja, welke specifieke problemen verwacht je en hoe ga je daar in je lessen mee om?

♦ *Opdrachten m.b.t. begripsverwerving en verwerking*

1. Omschrijf wat je verstaat onder de volgende begrippen..... (eerst individueel en dan vergelijking). Welke verschillen constateer je? Waar moet een ideaal antwoord aan voldoen: Koude Oorlog, Cubacrisis, IJzeren Gordijn
Wat gaat er goed bij IIn?
2. Leren wij leerlingen hoe ze moeten formuleren (op schrift / mondeling). Hoe doen we dat?
3. Hoe verwoord je relaties tussen begrippen? Leren wij leerlingen om relaties tussen begrippen onder woorden te brengen? Zo ja, hoe dan?
Wat vind je van de volgende formuleringen van leerlingen?
Welke criteria gebruik je bij het beoordelen van antwoorden
4. Kunnen we komen tot het formuleren van een aantal speerpunten hoe we hier mee verder gaan?

Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken

Nieuwe Prinsengracht 130 ♦ 1018 VZ Amsterdam
www.expertisecentrum-mmv.nl

Geschiedenis is een talig vak. Leerlingen hebben soms moeite met het lezen van teksten en het productief gebruiken van de vaktaal in schrijfp opdrachten of de interactie in de klas.

Deze publicatie bevat de resultaten van een casestudy. De casestudy kwam tot stand in samenwerking met het lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School van de Hogeschool Utrecht. In de studie is onderzocht in hoeverre de geschiedenisdocent en de methode context, interactie en taalsteun (de pijlers van taalgericht vakonderwijs) bieden bij een lessenreeks over de Koude Oorlog (vwo 3). De voorbeelden kunnen goed gebruikt worden door lerarenopleiders, leraren en schoolboekauteurs die willen werken aan een taalgerichte vakdidactiek.