

“Hij kon al die dingen in eerste instantie niet weten.”

Een onderzoek naar het nemen van een historisch perspectief door middel van simulatie

Hoe leer je leerlingen een historisch perspectief te nemen? In het geschiedenisonderwijs is dit een belangrijke vaardigheid, maar er is niet veel lesmateriaal voor docenten om deze vaardigheid aan leerlingen te leren. Deze studie onderzocht daarom de mogelijkheden van een lessenserie waarin het naspelen van een conferentie centraal stond. Uit de resultaten bleek dat de simulatie van de conferentie een historisch perspectief bij leerlingen kan ontwikkelen. Het ontwikkelde lesmateriaal kan als basis dienen voor docenten en onderzoekers die leerlingen een historisch perspectief willen laten nemen.

Koos Sikkema (docent geschiedenis bij het CSG Wessel Gansfort, k.sikkema@csg.nl).

Laurin Thole (docent geschiedenis bij het CSG Wessel Gansfort, l.b.thole@csg.nl).

Tim Huijgen (lerarenopleider bij de Rijksuniversiteit Groningen en docent geschiedenis bij het H.N. Werkman College Stadslyceum, t.d.huijgen@rug.nl).

Albert Logtenberg (lerarenopleider bij de Universiteit van Leiden en Hogeschool van Amsterdam, a.logtenberg@hva.nl).

Inleiding

Van Drie en Van Boxtel (2008) betogen dat historisch redeneren een kernactiviteit moet zijn in de geschiedenisles. Historisch redeneren is volgens hen een activiteit waarin iemand informatie over het verleden organiseert teneinde historische verschijnselen te beschrijven, te vergelijken en/of te verklaren. Een leerling dient daarbij bijvoorbeeld historische vragen te stellen, te contextualiseren en gebruik te maken van historische begrippen.

Bovendien dienen argumenten gebaseerd te zijn op bewijs uit bronnen. Deze visie is inmiddels doorgesijpeld in de discussie over het Nederlandse geschiedenisonderwijs. De Vereniging voor Geschiedenisdocenten in Nederland (VGN) heeft bijvoorbeeld in drie visiestukken aangegeven dat het historisch denken en redeneren van leerlingen een grotere rol moet krijgen in het curriculum (Van der Kooij & Van der Schans, 2018).

Om historisch te kunnen denken en redeneren, is het noodzakelijk om

een historisch perspectief te nemen (Hartmann & Hasselhorn, 2008). Alleen door rekening te houden met de historische context en de persoonlijke omstandigheden van iemand, kunnen leerlingen beslissingen en acties van historische personen verklaren en interpreteren (Huijgen, 2018). Leerlingen vinden het echter lastig om een historisch perspectief te nemen bij het bestuderen van historische verschijnselen (Wineburg, 2001).

In deze studie is onderzocht in hoeverre het nemen van een historisch perspectief bij havo-3 leerlingen wordt gestimuleerd door het naspelen van een conferentie. Hoe nemen leerlingen een historisch perspectief? Hoe vaardig zijn zij geworden in het nemen van een historisch perspectief en wat vinden zij belangrijk bij het nemen van een historisch perspectief?

Theoretisch kader

Het nemen van een historisch perspectief

In de literatuur worden verschillende definities gehanteerd om de vaardigheid van het nemen van een historisch perspectief te beschrijven (e.g., Dulberg, 2002; Hartmann & Hasselhorn, 2008; Huijgen, 2018). In alle definities staat echter centraal dat leerlingen zich kunnen verplaatsen in een historisch persoon met als doel het verklaren van zijn of haar emoties, acties, keuzes of beslissingen. Om dit te bereiken is vaak een cognitieve (e.g., Huijgen, Van Boxtel, Van de Grift, & Holthuis,

2017) en een affectieve (e.g., Endacott & Brooks, 2013) verbinding nodig tussen een leerling en een historisch persoon. Met een cognitieve verbinding wordt bedoeld dat de leerling begrijpt en kan verklaren waarom iemand in het verleden iets heeft gedaan. Een voorbeeld hiervan is dat een leerling gebruik maakt van kennis over de economische situatie in Duitsland in de jaren 1930 om te verklaren dat de NSDAP veel stemmen kreeg bij verschillende verkiezingen (Hartmann & Hasselhorn, 2008). Met een affectieve verbinding wordt bedoeld dat de leerling kan herkennen en uitleggen welke relevante emoties een historisch persoon heeft gehad. Een voorbeeld hiervan is dat een leerling zich voor kan stellen dat het niet leuk was om als inwoner van een Griekse stadstaat jouw slaven te verliezen (Endacott & Pelekanos, 2015). Het nut van een affectieve verbinding staat echter ter discussie (e.g., Lévesque, 2008), want in hoeverre zijn op het oog herkenbare gevoelens als boosheid, angst en vreugde bij verschillende gebeurtenissen hetzelfde? Tevens is het bij het nemen van een historisch perspectief belangrijk dat leerlingen niet vanuit hun hedendaagse waarden en normen historische gebeurtenissen bestuderen. Leerlingen moeten zich bewust zijn van het mogelijk aanwezige presentisme bij het onderzoeken van het verleden (Huijgen, 2018). Wij definiëren historisch perspectief nemen in dit onderzoek als de vaardigheid om te verklaren hoe mensen

in het verleden hun wereld bekeken en hoe ze erop reageerden in verschillende tijden en plaatsen. Dit houdt in dat de leerling zich kan verplaatsen in een historisch persoon om de emoties, acties, keuzes en beslissingen van deze persoon te begrijpen.

Het belang van historische context en multiperspectiviteit

Zonder gebruik te maken van contextkennis mislukt het nemen van een historisch perspectief (Huijgen, 2018). Van Boxtel en Van Drie (2012) omschrijven historisch contextualiseren als de vaardigheid om een gebeurtenis te plaatsen in de context van tijd, historische plaats en lange termijn of korte termijn ontwikkelingen die invloed hebben op deze gebeurtenis. Endacott en Brooks (2013) benadrukken daarom het belang van het besef van het verschil van de sociale, politieke en culturele normen van de onderzochte tijdperiode met het heden. Tevens vinden zij kennis van de gebeurtenissen voorafgaand aan de historische situatie en andere relevante gebeurtenissen die tegelijkertijd plaatsvonden, belangrijk bij het creëren van een historische context. Voor het creëren van een historische context dien je verder rekening te houden met verschillende dimensies, zoals een geografische, chronologische, sociaal-politieke, sociaal-economische en sociaal-culturele dimensie (Huijgen, 2018).

Verder is multiperspectiviteit belangrijk bij het nemen van een historisch perspectief. Stradling (2003) definieert dit als een manier van kijken naar historische gebeurtenissen, personen, ontwikkelingen, culturen en samenlevingen vanuit verschillende perspectieven. In deze definitie is een perspectief een weergave die wordt beperkt door het standpunt van de persoon. Deze is gebonden aan tijd en plaats. Om een goed beeld te krijgen van een gebeurtenis is het dus van belang dat er bronnen worden bestudeerd die verschillende perspectieven bevatten.

De kracht van simulaties

In de literatuur worden verschillende werkvormen genoemd die mogelijk het nemen van een historisch perspectief bevorderen. Een zeer krachtig potentiële werkvorm is simulatie (Rantala, 2011; Rantala, Manninen, & Van den Berg, 2015). Simulatie is het nabootsen van een (historische) gebeurtenis (Moorehouse, 2008). Deygers, Jacobs, Nauwelaerts, en Wauters (2012) bevestigen de kracht door aan te geven dat 80% van 93 leerlingen in het secundair onderwijs in België, door perspectiefwisseling, zich beter kan inleven in historische personages en leerinhouden beter kan onthouden.

Een simulatie bestaat doorgaans uit drie fases; (1) de voorbereiding, waarbij leerlingen de context van de historische persoon onderzoeken, (2) de uitvoering, waarbij leerlingen zich in de historische

persoon verplaatsen en (3) een reflectiefase, waarbij terug wordt gekeken op de inleving (e.g., McCall, 2012). De Leur (2019) bespreekt in haar recent verschenen proefschrift tevens belangrijke ontwerpprincipes voor drama-taken waarbij leerlingen zich een beeld van het verleden vormen. Vanuit haar bespreking van de literatuur zijn zulke taken effectief als leerlingen verschillende bronnen krijgen aangereikt, aan de slag gaan met authentiek historische actoren waarover gedetailleerde informatie beschikbaar is en waar leerlingen actief betrokken zijn bij het bedenken en uitvoeren van het scenario. Van docenten wordt verwacht dat ze een veilig klasklimaat kunnen scheppen, een positieve attitude hebben met betrekking tot drama-taken en in staat zijn om de taken (formatief) te evalueren en daarbij rekening moeten houden met individuele verschillen. Tot slot wordt benadrukt dat een nabespreking van de taak van belang is.

Onderzoeksvraag

Uit de literatuur blijkt dat een simulatie het nemen van een historisch perspectief kan bevorderen. In Nederland is er echter weinig onderzoek uitgevoerd dat zich richt op de mogelijke effecten van deze werkvorm. Om deze reden is het naspelen van een historisch conferentie onderzocht. Hierbij stond de volgende onderzoeksvraag centraal: in hoeverre

bevordert het naspelen van een conferentie het nemen van een historisch perspectief bij havo-3 leerlingen? Voor het geven van een antwoord op de onderzoeksvraag zijn drie deelvragen geformuleerd:

- ◆ Hoe gebruiken leerlingen historische kennis, affectieve relaties en verschillende perspectieven bij het nemen van een historisch perspectief?
- ◆ Hoe vaardig zijn leerlingen in het nemen van een historisch perspectief na afloop van de lessenserie?
- ◆ Welke onderdelen zijn belangrijk bij het nemen van een historisch perspectief volgens leerlingen?

Methode

Deelnemers en onderzoeksinstrumenten

Het onderzoek werd uitgevoerd in een klas van 21 havo-3 leerlingen, waarvan 11 jongens en 10 meisjes in de leeftijd van 14 tot 16 jaar zaten. Twee leerlingen, een jongen en een meisje, zijn doubleurs en hebben deze lessenserie vorig schooljaar ook doorlopen. Voor elke deelvraag van dit onderzoek zijn verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet om een zo rijk mogelijk beeld te creëren (zie Tabel 1).

Tabel 1.

Deelvragen met gekoppelde onderzoeksinstrumenten

Deelvragen	Onderzoeksinstrumenten
1. Hoe gebruiken leerlingen historische kennis, affectieve relaties en verschillende perspectieven bij het nemen van een historisch perspectief?	Observatie van de conferentie
2. Hoe vaardig zijn leerlingen in het nemen van een historisch perspectief na afloop van de lessenserie?	Controleopdracht + hardopdenk casus
3. Welke onderdelen zijn belangrijk bij het nemen van een historisch perspectief volgens leerlingen?	Vragenlijst

Voor het beantwoorden van de eerste deelvraag is de conferentie geobserveerd door twee docenten geschiedenis. Aanvullende geluidsopnames zijn gemaakt, omdat het onmogelijk was tijdens de conferentie iedereen goed te observeren. Door middel van een observatieformulier (zie Tabel 2 voor de lege versie) is vastgesteld of leerlingen bijvoorbeeld een historisch perspectief nemen, verwijzen naar bronnen, multiperspectiviteit laten zien en/of gebruik maken van kennis van de historische context. De onderdelen en

categorieën zijn opgesteld om antwoord te kunnen geven op de eerste onderzoeksvraag en gebaseerd op een bestaand analyseschema van Huijgen et al. (2017) die ook uitgaan van het gebruik van verschillende vormen van contextkennis, de rol van historische personen en of leerlingen gebruik maken van bronnen als belangrijke elementen bij het nemen van een historisch perspectief. Alle observaties zijn door twee docenten onafhankelijk van elkaar ingevuld.

Tabel 2.

Leeg observatieschema

Onderdeel	Categorie	Voorbeeld	Aantal keren geobserveerd
Historisch perspectief nemen	Inleven in partij	Wij vinden dit omdat... Ons doel is...	
	Positie in de oorlog	Wij willen dit bereiken met de oorlog... Onze bondgenoten...	
Brongebruik	Verwijzen	Volgens de bron... Dankzij de bron weten we dat...	

Multiperspectiviteit	Rekening houden met een ander	We snappen dat jullie dat zo zien... We willen jullie tegemoetkomen...
Presentatie	Inleving rol onderhandelaar	Ik spreek namens... Je zegt dit, daar wil ik graag op reageren...
Context algemeen	Informatie ter argumentatie	Voorbeelden van chronologische, geografische, sociaaleconomische en sociaal-politieke kennis.

Voor het beantwoorden van de tweede deelvraag maakten de leerlingen individueel een controleopdracht (zie Appendix A). De leerlingen moesten bij deze opdracht aangeven in hoeverre verschillende historische personen of groepen blij waren met het Tet-offensief. Voor de term 'blij' is gekozen, omdat een leerling direct een duidelijk beeld heeft bij deze term. Andere termen, zoals 'een positieve houding' zijn minder duidelijk voor leerlingen. Vervolgens moesten leerlingen hun keuze uitleggen. Bij deze opdracht wordt een onderscheid gemaakt tussen cognitieve verbindingen, affectieve verbindingen en contextkennis. Met cognitieve verbindingen worden keuzes bedoeld waarom een historische actor iets vindt of doet. Bijvoorbeeld "Ho Chi Minh is blij met het Tet-offensief, omdat hij hierdoor op de langere termijn de winnaar was van de oorlog." Met affectieve verbindingen

(redenen) worden keuzes bedoeld waarom een historische actor iets voelt, bijvoorbeeld "Een Noord-Vietnamese soldaat was niet blij met het Tet-offensief, omdat hij bang was dood te worden geschoten." Met contextkennis wordt een historische context buiten de historische actor bedoeld, bijvoorbeeld "Het Napalm meisje was niet blij met het Tet-offensief, omdat veel landgenoten omkwamen." Door middel van een rubric (zie Tabel 3), werden scores toegekend. De rubric is gebaseerd op een studie van Jensen (2008) die ook werkt met drie niveaus voor het inleven in een historisch persoon. Geeft de leerling geen enkele cognitieve, affectieve of contextuele reden, dan is de score '1'. Wordt er een enkele cognitieve, affectieve of contextuele reden gegeven dan is de score '2'. Worden er meerdere cognitieve, affectieve of contextuele redenen gegeven dan is de score '3'.

Tabel 3.*Rubric controleopdracht*

Categorie	Voorbeeld	Score 1 (level 1)	Score 2 (level 2)	Score 3 (level 3)
Bij de uitleg in hoeverre een historisch persoon blij was met het Tet-offensief laat de leerling een cognitieve verbinding zien.	De historisch persoon had de kennis/overtuiging/ opvatting/...	De leerling laat geen cognitieve verbinding zien.	De leerling laat een beetje cognitieve verbinding zien.	De leerling laat veel cognitieve verbinding zien.
Bij de uitleg in hoeverre een historisch persoon positief stond tegenover het Tet-offensief laat de leerling een affectieve verbinding zien.	De historische persoon voelde/haatte/wanhoopte/was trots/...	De leerling laat geen affectieve verbinding zien.	De leerling laat een beetje affectieve verbinding zien.	De leerling laat veel affectieve verbinding zien.
De leerling maakt gebruik van historische contextkennis.	De historische persoon vond dit, omdat de politiek/ maatschappij/economie...	De leerling maakt geen gebruik van historische context.	De leerling maakt gebruik van een soort historische context.	De leerling maakt gebruik van verschillende soorten historische context.

Noot: Het Tet-offensief van 30 januari 1968 was een aanval van de Vietcong op de Amerikanen in de Vietnamoorlog.

Om de tweede deelvraag te beantwoorden, is tevens bij drie van de 21 leerlingen een hardop-denken casus (zie Appendix B) afgenomen. Het onderwerp van deze opdracht sloot aan op de behandelde stof. De casus gaat over de Zuid-Vietnamese jongen Duy van 15 jaar. Tijdens het Tet-offensief verstoopt hij een Vietnamese jongen. Pas op zijn sterfbed vertelt hij dit verhaal aan zijn kinderen. De leerlingen bedenken of de bijbehorende stellingen een reden zijn waarom Duy het verhaal nooit aan zijn kinderen heeft verteld. De antwoorden van de leerlingen zijn

getranscribeerd. Aan de hand van een codeerschema (zie Tabel 4) is gecontroleerd in hoeverre de leerlingen een historisch perspectief innamen. Per subcategorie is een voorbeeld van de uitspraken van de leerlingen opgenomen. Het codeerschema is gebaseerd op een bestaand codeerschema van Huijgen et al. (2017), die wilden weten in hoeverre presentisme bij leerlingen aanwezig was, hoe leerlingen zich inleven in een historisch persoon, welke contextkennis ze gebruiken en hoe zij de inleefstaak aanpakten.

Tabel 4.*Codeerschema hardop-denk casus*

Categorie	Subcategorie	Voorbeeld*
Presentisme	Mensen in het verleden zijn stom.	Wat raar dat hij dat deed. Dat zou ik nooit doen.
	Aannemen dat mensen in het verleden dezelfde normen en waarden hebben.	Hij snapt toch wel dat je dat niet kan maken.
Historisch empathie	Inleven in de persoon (cognitief)	Want als hij inderdaad een Noord-Vietnamees was en een geweer heeft gestolen dan is het eigenlijk soort schande wat die jongen heeft gedaan.
	Inleven in de persoon (affectief)	Ik denk dat het zijn eerste instinct was...
	Positie van de persoon in de samenleving betrekken	Als Zuid-Vietnamees kan je niet een Noord-Vietnamees helpen.
Historische context	Chronologische kennis gebruiken	Uiteindelijk is Zuid Vietnam communistisch geworden.
	Sociaaleconomische context gebruiken	Als kapitalistisch gezin ben je automatisch tegen het communisme.
	Sociaal-culturele context gebruiken	De verhouding tussen oudere en jongere mensen is anders.
Aanpak opdracht	De tekst gebruiken	In de tekst staat...
	Benadrukken wat mist of wat je niet weet.	Dat staat niet in het stuk...

**Het betreffen letterlijke quotes van leerlingen.*

Voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag hebben de leerlingen beschreven wat ze van de lessenserie vonden en welke onderdelen volgens hen helpen om een historisch perspectief te nemen (zie Appendix C). De kernvragen waren of ze het moeilijk of gemakkelijk vonden om zich in een historische persoon in te leven, of meerdere bronnen helpen bij het inleven, en of het vanuit verschillende standpunten naar een gebeurtenis kijken, helpt bij het inleven in een historisch

persoon. Naast eens of oneens, hebben een aantal leerlingen aangegeven geen mening te hebben over de stelling. Deze drie antwoordcategorieën zijn opgeteld om een conclusie over de hele klas mogelijk te maken.

De lessenserie

Om een antwoord te geven op onze hoofdvraag is een lessenserie ontwikkeld bestaande uit een conferentie waarbij leerlingen vier partijen moesten vertegenwoordigen die te maken hadden met de Vietnamoorlog. Ter voorbereiding op de simulatie van de conferentie werden een aantal hoorcolleges (plenaire uitleg in klasverband) gegeven over de Koude Oorlog. De grote lijnen van de Conferentie van Jalta tot aan de val van de Sovjet-Unie werden daarin behandeld. De nadruk lag vooral op de conflicten die in deze periode aan de orde zijn geweest en de strijd tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie. Zowel een geografische (dominotheorie), chronologische (tijdlijn), sociaal-politieke (protesten tegen de oorlog) als een sociaaleconomische context (verschillen en kenmerken kapitalisme en communisme) kwamen aan bod. Op deze wijze creëerden de leerlingen een brede historische context waarin de Vietnamoorlog zich

afspeelde. Ter aanvulling kregen de leerlingen een aantal opdrachten om ze te laten oefenen in het nemen van een historisch perspectief. Om inzicht te krijgen in de context, hebben ze bijvoorbeeld een sudokuopdracht gemaakt (Appendix D) en het analyseren van een protestlied (Appendix E) bevorderde het inleven in de tijd. Nadat de grote lijnen van de Koude Oorlog zijn behandeld, werd op de Vietnamoorlog ingezoomd. Allereerst moesten de leerlingen zich verdiepen in de verschillende partijen die aan de Vietnamoorlog deelnamen. De leerlingen moesten teksten uit een bronnenboek analyseren met behulp van een vragenlijst. De leerlingen dienden hiermee te laten zien dat ze uit meerdere teksten argumenten konden halen om een standpunt te verdedigen. Daarnaast werden ze geconfronteerd met verschillende perspectieven. De planning van de lessenserie is te vinden in Tabel 5.

Tabel 5.*Overzicht lessenserie*

Les	Inhoud	Hulpmiddelen
1	Introductie lessenserie	Presentatie met uitleg en planning
2-3	Hoorcollege Koude Oorlog (1945-1953)	Historisch overzicht Koude Oorlog, Conferentie van Jalta tot en met de Koreaoorlog
3	Uitloop + sudokuopdracht	Presentatie historisch overzicht en sudokuopdracht
4-6	Hoorcollege Koude Oorlog (1953-1991)	Historisch overzicht, dood Stalin tot en met de val van de Sovjet-Unie
7	Protestlied opdracht	Opdracht protestlied
8	Propagandaposters maken	Opdracht propagandaposters
9	Vorbereiding toets	Proeftoets
10	Toets	Meerkeuzevragen historisch overzicht Koude Oorlog
11	Bespreking toets + uitleg conferentie	Bronnenboek met vragenlijst
12-14	Vorbereiden conferentie	Bronnenboek met vragenlijst
15	Conferentie	Observatie
16	Evaluatie conferentie	Vragenlijst, controleopdracht en hardopdenk casus

Noot: De gehele lessenserie is op te vragen bij de eerste auteur.

De historische conferentie

De conferentie is gebaseerd op de Akkoorden van Parijs van 1973. De leerlingen vertegenwoordigden in groepjes Zuid-Vietnam, de Vietminh, de Sovjet-Unie en de Verenigde Staten. De opdracht was om een vredesvoorstel ter tafel te brengen waarbij ieder groepje een standpunt moest innemen over de volgende onderwerpen: het Tonkin-incident, het Tet offensief, My Lai, de schuldvraag en de Vietnamoorlog. Pas een les voor de conferentie werden de groepjes ingedeeld en kregen de leerlingen te horen welke partij ze vertegenwoordigen. Hierdoor verhoogden

we de kans dat de leerlingen wisten welke verschillende belangen en standpunten alle partijen hadden. Om van dit laatste helemaal zeker te zijn, leverden de groepjes hun voorbereidingen in bij de docent en kregen ze hier formatieve feedback op. Tijdens de conferentie behandelden we de gebeurtenissen in drie rondes. De eerste ronde bestond uit het voorstellen van de partij en het uiteenzetten van de beoogde doelen. Tijdens de tweede ronde konden de partijen reageren op andere partijen en eventueel toenadering zoeken. De laatste ronde bestond uit het voorstellen van een oplossing. Tussen de rondes door

kregen de groepjes tijd om te overleggen wat ze ter tafel wilden brengen. In totaal kwamen de groepjes dus minimaal 12 keer aan het woord. Bij deze aanpak is er vooral rekening gehouden met de door De Leur (2019) besproken ontwerpprincipes van drama-taken waarbij leerlingen actief aan de slag gaan met het bedenken van een scenario op basis van bronnen en waarbij de docent formatief evalueert.

Resultaten

Kennis, affectieve relaties en verschillende perspectieven

Hoe nemen leerlingen een historisch perspectief? Gemiddeld gaven de vier partijen tijdens de conferentie 14 keer een argument met een verwijzing naar de

historische context (zie Tabel 6). Met 19.5 keer heeft de Noord-Vietnamgroep het meest gebruik gemaakt van kennis van de context om hun standpunt te verduidelijken. Bijvoorbeeld: "Wij van Noord-Vietnam hebben deze aanval uitgevoerd om Amerika van ons terrein af te krijgen, zodat de communisten in het zuiden in opstand konden komen." In dit citaat geeft de Noord-Vietnamgroep een verklaring waarom ze met het Tet-offensief zijn begonnen. Hierbij verwijzen ze naar een politieke en de geografische context. Amerika bezette op dat moment het Vietnamese grondgebied (geografisch) wat ervoor zorgde dat de communisten in Zuid-Vietnam niet in opstand durfden te komen (politiek). De groep verdiende hiermee twee scores op het gebruik van context.

Tabel 6.

Geobserveerde onderdelen in de conferentie

Onderdeel	Noord-Vietnam	Sovjet- Unie	VS	Zuid-Vietnam	Gem.
Gebruik maken van kennis van de context	19.5	15	10.5	11	14
Inleving (cognitief en affectief)	12	11	11.5	10.5	11.25
Multiperspectiviteit	7	10.5	5.5	7	7.5

Tijdens de conferentie lieten de vier groepen gemiddeld 11.25 keer zien dat ze zich konden inleven in een historisch partij. Dit betekent dat ze in bijna elke beurt lieten zien dat ze zich verplaatsten in de positie van Noord-

Vietnam, de Sovjet-Unie, de VS of Zuid-Vietnam. De leerlingen lieten echter weinig affectieve verbindingen met de historische partijen zien tijdens de conferentie. Alleen de VS-groep verwees eenmaal naar een emotie, maar koppelde er

verder geen actie aan. Meestal werd er gebruik gemaakt van cognitieve verbindingen met de historische actor:

“Wij van Zuid-Vietnam vinden dat de aanval moest gebeuren, want wij hadden van de bronnen Tioga Tours en history.com dat er Vietcong-strijders in het dorp waren, wat blijkbaar niet zo was, want er waren onschuldige vrouwen en kinderen. Achteraf hebben we er wel spijt van dat onze bondgenoot, de VS, dat gedaan heeft.”

In dit citaat verwijst Zuid-Vietnam naar een cognitieve redenen waarom de VS hebben besloten om My Lai met Agent Orange te bombarderen. Hiermee laten ze zien dat ze zich kunnen verplaatsen in de beslissing om het dorp te vergiften.

De vier groepen lieten gemiddeld 7.5 keer zien dat ze de gebeurtenissen vanuit verschillende perspectieven konden bekijken. In dit onderzoek hield dit in dat ze rekening hielden met het standpunt van een andere partij. De Sovjet-Uniegroep heeft met 10.5 keer het meest laten zien dat ze vanuit meerdere perspectieven naar de oorlog keken.

Tabel 7.

Scores controleopdracht (klasgemiddelde)

	Cognitief	Affectief	Context
Gemiddelde score	1.73	1.36	1.94

Vaardigheid van leerlingen

Hoe vaardig zijn leerlingen in het nemen van een historisch perspectief na afloop van de lessenserie? Bij de controleopdracht moesten de leerlingen aangeven of een historisch persoon blij of niet blij was met het Tet-offensief. Daarnaast moesten ze een uitleg geven. De verschillende redenen zijn omgezet naar een cognitieve reden, een affectieve reden of een contextuele reden. Werd er geen reden gegeven dan scoorde de leerling een '1'. Werd er een enkelvoudige reden gegeven dan scoorde de leerling een '2', en wanneer er een meervoudige reden werd gegeven scoorde de leerling een '3'. De scores zijn te vinden in Tabel 7. De klas gaf met gemiddeld 1.94 keer het vaakst een contextuele uitleg. Dit betekent dat ze bijna bij elke vraag verwezen naar een historische context buiten de persoon. Gemiddeld werd 1.73 keer een cognitieve uitleg gegeven. Dit betekent dat de leerlingen vaak, maar niet bij elke vraag, verwezen naar een actie of mening van de historische persoon. Het minst werd een affectieve uitleg gegeven (1.36). Dit houdt in dat de leerlingen niet vaak verwezen naar een emotie van de historische persoon.

Om deze gegevens verder te onderzoeken hebben drie leerlingen na afloop van de lessenserie een hardop-denken casus uitgevoerd waarbij ze moesten aangeven of een stelling een goede reden was voor Duy om zijn kinderen niks te vertellen over een voorval tijdens de Vietnamoorlog. Alle drie de leerlingen lieten zien dat ze zich kunnen inleven in Duy. Zowel wanneer hij de verwilderde soldaat binnenliet als wanneer hij op zijn sterfbed het verhaal opbiecht. Op de vraag of Duy zich schaamt omdat hij de jongen nooit naar binnen had moeten laten komen, antwoordde leerling 2:

“Ja, hij kon al die dingen in eerste instantie niet weten. (...) Het is alleen maar uit goedheid dat hij dat heeft gedaan. Maar ik snap dat als je het achteraf over gaat nadenken, snap ik hem ook wel, dat hij het misschien niet had moeten doen.”

Leerling 2 kan zich dus verplaatsen in Duy van 15 jaar, die de verwarde soldaat binnenliet, en kan zich voorstellen dat Duy zijn hele leven zich hiervoor heeft geschaamd. Voor het inleven gebruiken de leerlingen zowel cognitieve verbindingen als affectieve verbindingen. Hierbij moet worden vermeld dat de vraagstelling vooral een affectieve verbinding uitlokt, omdat de stellingen gaan over een emotie. Alleen leerling 3 liet niet zien dat hij de positie van Duy in de samenleving betreft. Alle drie de leerlingen zijn

echter gevoelig voor presentisme. Opvallend is dat dit bij alle leerlingen het geval was bij stelling 5 (“Duy schaamt zich, omdat de jongen wel vocht voor zijn vaderland en hij niet”).

Bij het gebruik van historische contextkennis maakte alleen leerling 1 gebruik van alle drie de verschillende subcategorieën. De andere twee leerlingen lieten minstens een subcategorie niet zien. Desondanks gebruikten alle leerlingen contextinformatie bij de beantwoording van de stellingen. Alle drie de leerlingen gaven tevens aan dat ze te weinig wisten van de context om een goed antwoord te kunnen geven. Hiermee lieten de leerlingen zien dat ze zich bewust zijn dat kennis over de context een voorwaarde is om je te kunnen verplaatsen in een historische actor.

Evaluatie van de lessenserie

Welke onderdelen vinden leerlingen belangrijk bij het nemen van een historisch perspectief? De les na de conferentie hebben 19 leerlingen een vragenlijst ingevuld. De antwoorden zijn in drie categorieën verdeeld; een positief antwoord, een negatief antwoord of geen mening. In Tabel 8 is een overzicht te vinden van de scores op de meest belangrijke vragen. Uit de analyse valt op te maken dat 16 van de 19 leerlingen aangeven dat verschillende bronnen helpen bij het inleven van een historisch persoon. Ze vinden dus voldoende contextinformatie belangrijk bij

het nemen van een historisch perspectief. Hetzelfde aantal leerlingen geeft aan dat

verschillende perspectieven helpen bij het inleven van een historisch persoon.

Tabel 8.

Scores vragenlijst

Stelling	Positief antwoord	Negatief antwoord	Geen mening
Inleven in een historisch persoon is makkelijk	7	8	4
Verschillende bronnen helpen bij het inleven	16	2	1
Gebeurtenissen van verschillende perspectieven bekijken is makkelijk	11	4	4
Verschillende perspectieven helpen bij het inleven	16	1	2

Conclusie

Hoe gebruiken leerlingen historische kennis, affectieve relaties en verschillende perspectieven bij het nemen van een historisch perspectief?

De verschillende groepen zijn 12 keer aan het woord geweest tijdens de conferentie. Hierin lieten ze gemiddeld 11.25 keer zien dat ze zich kunnen verplaatsten in een historisch persoon. Kennis van de historische context was vooral belangrijk. Tijdens de conferentie werd er 14 keer per groep naar de historische context verwezen om hun argument kracht bij te zetten. Multiperspectiviteit kwam ook aan bod. In de 12 beurten verwezen de groepen gemiddeld 7.5 keer naar verschillende standpunten. Dit is gemiddeld in 62.5% van de beurten. Opvallend is dat er tijdens de conferentie haast niet werd verwezen

naar affectieve relaties met de historische actor. Volgens Endacott en Brooks (2013) is dit een voorwaarde voor het nemen van een historisch perspectief. Dit komt tijdens deze conferentie echter niet naar voren. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de partijen (als landen) te abstract waren voor de leerlingen. De conferentie ging vooral over politieke onderwerpen waarbij emoties in mindere mate een rol speelden. De voorwaarde van een affectieve relatie met de historische actor voor het nemen van een historisch perspectief lijkt in dit onderzoek echter niet bevestigd te worden.

Hoe vaardig zijn leerlingen in het nemen van een historisch perspectief na afloop van de lessenserie?

De meeste leerlingen zijn na de lessenserie vaardig in het nemen van een

historisch perspectief. Uit de controleopdracht is op te maken dat een groot deel van de leerlingen na de lessenserie in staat is zich te verplaatsen in een historische persoon of partij. Bij de uitleg wordt vooral gebruik gemaakt van een contextuele en cognitieve uitleg. Slechts een drietal leerlingen gebruikt vaker een affectieve verbinding dan een cognitieve verbinding. Dit was ook het geval tijdens het naspelen van de conferentie (zie de conclusies van paragraaf 5.1). De hardop-denken casus laat zien dat drie leerlingen na de lessenserie verschillend presteren bij het nemen van een historisch perspectief. Ze kunnen alle drie zich tot op zekere hoogte verplaatsen in Duy, maar de een laat meer nuance zien dan de andere. Het lijkt erop dat dit heeft te maken met de hoeveelheid contextkennis die de drie leerlingen hebben. Waar ze niet zeker zijn van het antwoord, verwijzen ze dikwijls naar het gebrek aan informatie om tot een goed antwoord te komen. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de leerlingen weten dat voldoende kennis noodzakelijk is om zich te kunnen verplaatsen in een historische persoon. De link tussen contextkennis en historisch perspectief nemen komt in zowel de controleopdracht als de hardop-denken casus naar voren. Dit is in lijn met bevindingen uit bijvoorbeeld het promotieonderzoek van Huijgen (2018).

Welke onderdelen zijn belangrijk bij het nemen van een historisch perspectief volgens leerlingen?

De onderzochte leerlingen vinden voldoende informatie belangrijk bij het inleven in een historische persoon, net als het gebruik van multiperspectiviteit. Van de 19 leerlingen gaven 16 leerlingen in de vragenlijst aan dat zowel verschillende bronnen als verschillende perspectieven helpen bij het inleven in een historische actor. Veel leerlingen (n=14) gaven aan dat voldoende contextkennis een voorwaarde is voor het nemen van een historisch perspectief. Bij de hardop-denken casus gebruikten de leerlingen verschillende soorten contextinformatie bij het beantwoorden van de stellingen. Alle drie de leerlingen gaven aan dat bij een gebrek aan informatie ze zich niet goed konden inleven in Duy. Bij de controleopdracht was er ook een aantal leerlingen dat aangaf dat ze te weinig informatie hadden om zich te kunnen verplaatsen in een historische persoon. De onderzochte leerlingen zijn dus in zekere mate bewust van de voorwaarde van voldoende context voordat ze zich kunnen verplaatsen in een historische actor.

5.4 Antwoord op de hoofdvraag: in hoeverre droeg de lessenserie bij aan het nemen van een historisch perspectief?

Tijdens de conferentie lieten de leerlingen zien dat ze zich konden verplaatsen in de verschillende historische partijen. Daarbij

maakten ze veelvuldig gebruik van historische contextkennis en multiperspectiviteit. Uit de vragenlijst, de controleopdracht en de hardop-denk casus, komt naar voren dat de meeste leerlingen na de lessenserie in staat waren zich te verplaatsen in verschillende historische personen en partijen.

Discussie en aanbevelingen

Een aantal resultaten zijn in lijn met bevindingen uit eerder onderzoek. Tijdens de hardop-denk casus zagen wij bijvoorbeeld dat een leerling zich wel kon verplaatsen in Duy, maar niet rekening hield met de tijd waarin dit zich afspeelde. Dit kwam ook naar voren in het onderzoek van Berti, Baldin en Toneatti (2009). Hetzelfde geldt voor het gebruik van presentisme wanneer de leerling te weinig contextinformatie had. Dit was een van de conclusies van het onderzoek van Hartmann en Hasselhorn (2008). Opvallend was echter het weinige gebruik van affectieve verbindingen bij het verplaatsen in de historische actoren. Volgens Endacott en Brooks (2013) is dit een voorwaarde voor het nemen van een historisch perspectief. In ons onderzoek lieten de leerlingen echter zien dat ze zich konden verplaatsen in historische personen, terwijl ze weinig tot geen gebruik maakten van affectieve verbindingen. Hierdoor staat ter discussie hoe Endacott en Brooks (2013) historisch perspectief nemen definiëren. In sommige

gevallen werden emoties wel ingezet om het gedrag van een historische persoon te verklaren, maar in de meeste gevallen niet. Uitzondering hierop waren de hardop-denk opdrachten. De leerlingen gebruikten daarbij regelmatig een affectieve verbinding. Dit kan echter aan de stellingen liggen. De leerlingen moesten namelijk een emotie verklaren. Uit vervolgonderzoek zou moeten blijken of en in hoeverre affectieve betrokkenheid een voorwaarde is om je te kunnen verplaatsen in een historische actor.

Het onderzoek kent tevens een aantal belangrijke beperkingen. Het betreft hier verkennend onderzoek waarbij gefocust werd op één klas met slechts 21 leerlingen. Herhaalde quasi-experimentele studies zijn nodig om daadwerkelijk te onderzoeken of simulaties een historisch perspectief bij leerlingen bevorderen. Een ander kritiekpunt is de veelheid aan opdrachten en werkvormen die werden ingezet ter voorbereiding van de simulatie. Door deze veelheid is lastig te achterhalen welke effecten de gebruikte werkvormen hebben gehad op het nemen van een historisch perspectief. Toekomstig onderzoek dient zich daarom meer te focussen op specifieke voorbereidingsopdrachten en de relatie tussen deze opdrachten en het nemen van historisch perspectief. De gebruikte meetinstrumenten verdienen ook nader onderzoek naar de validiteit en betrouwbaarheid. Wat vinden experts van de gebruikte instrumenten en hoe kunnen

deze worden verbeterd? Vooral het co-deerschema, waarmee de hardop-denken opdracht, is geanalyseerd kan worden verbeterd door duidelijker het verschil te benadrukken tussen de verschillende vormen van inleving en het gebruik maken van contextkennis. Verder zijn onze resultaten op klas- en groepsniveau gepresenteerd, terwijl het nuttige inzichten kan opleveren door in toekomstig onderzoek bijvoorbeeld bij de observaties en controleopdrachten ook te richten op individuele leerlingen. Hoe gedraagt een leerling zich bij de conferentie en hoe scoort deze leerling bij de controleopdracht? Tevens is niet onderzocht welke effecten de samenwerking binnen de groepen kan hebben op het nemen van een historisch perspectief. Nader onderzoek is nodig om te kijken welke wisselwerking er is tussen leerlingen in verschillende groepen.

Hoewel dit onderzoek is uitgevoerd onder een kleine groep leerlingen, komt er een aantal punten naar voren die nuttig zijn bij het ontwerpen van onderwijs en het uitvoeren van vervolgonderzoek. De opzet van de lessenserie en het uitvoeren van een simulatie blijkt een krachtige combinatie te zijn. Door een aantal opdrachten, zoals de sudoku- en de protest-song-opdracht (Appendix D en E), leren de leerlingen dat de Koude Oorlog in een andere tijd plaatsvond dan waarin zij leven. Hierdoor kwamen ze erachter dat ze hun eigen opvattingen moeten loslaten; de bewustwording van de gevaren van

presentisme. Het vergaren van voldoende historische context werd bereikt door de hoorcolleges en de bronnenopdracht. Het aanreiken van veel verschillende soorten contextkennis tijdens de lessen voorafgaand aan de conferentie blijkt een vereiste. Het gebruik van tegenstrijdige partijen is tevens een goede manier om leerlingen het principe van multiperspectiviteit te laten ervaren. De uitvoering van de conferentie liet de leerlingen inzien dat verschillende partijen op verschillende manieren naar gebeurtenissen kijken. De leerlingen gaven tevens aan dat deze multiperspectiviteit hen heeft geholpen bij het nemen van een historisch perspectief.

De bevindingen van dit onderzoek zijn ook waardevol voor bijvoorbeeld docenten filosofie en maatschappijleer. Beide zijn vakken waarbij leerlingen zelf argumenten moeten leren construeren (argumentatieve vaardigheden). Een simulatie van een conferentie, waarbij leerlingen vanuit een bepaalde positie argumenten moeten opstellen en uitwisselen, leidt namelijk tot inzicht dat er verschillende waarden, normen en perspectieven bestaan. Ook bij het schoolvak economie is standpuntbepaling belangrijk. Leerlingen moeten namelijk argumenten pro en argumenten contra kunnen opstellen en doorgronden of er een botsing is tussen belangen. Waardevol is het om van de simulatie van de conferentie een interdisciplinaire werkvorm te maken waarbij leerlingen (1) onderzoek doen vanuit hun

eigen vakdiscipline naar de conferentie, (2) gezamenlijk de conferentie naspelen waarbij argumenten worden opgesteld vanuit verschillende disciplines, en (3)

Literatuur

Berti, A. E., Baldin, I., & Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 278-288. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2009.06.002

De Leur, T. L. (2019). *"Just imagine...": Exploring externalized learner-generated images of the past in secondary history education*. Amsterdam: University of Amsterdam.

Deygers, E., Jacobs, B., Nauwelaerts, D., Wauters, S. (2012). *Leef je in! Leef je uit! Beleef geschiedenis! Dramatische werkvormen in het geschiedenisonderwijs*. Vorselaar: KH Kempen Departement Lerarenopleiding.

Dulberg, N. (2002). *Engaging in history: Empathy and perspective-taking in children's historical thinking*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.

Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for

reflecteren op welke invalshoeken er werden gehanteerd en wat de meerwaarde daarvan is.

promoting historical empathy. *Social Studies Research & Practice*, 8, 41-58.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.

Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18, 264-270. DOI: 10.1016/j.lindif.2007.10.002

Huijgen, T. (2018). *Balancing between the present and the past: Promoting students' ability to perform historical contextualization*. Groningen: University of Groningen.

Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past, *Theory & Research in Social Education*, 45, 110-144. DOI: 10.1080/00933104.2016.1208597

Jensen, J. (2008). Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3, 55-66.

McCall, J. (2012). Navigating the problem space: The medium of simulation games in the teaching of history, *The History Teacher*, 46, 9-28.

Moorhouse, D. (2008). How to make historical simulations adaptable, engaging, and manageable. *Teaching History*, 133, 10-16.

Rantala, J. (2011). Assessing historical empathy through simulation: How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 58-76.

Rantala, J., Manninen, M., & Van den Berg, M. (2016). Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies*, 48, 323-345. DOI: 10.1080/00220272.2015.1122092

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity. A guide for teachers*. Straatsburg: Council of Europe Publishing.

Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2012). "That is in the time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30, 113-145. DOI: 10.1080/07370008.2012.661813

Van der Kooij, C., & Van der Schans, T. (Eds.). (2018). *Bij de Tijd 3. Geschiedenis-onderwijs voor de toekomst*. Z.P.: VGN.

Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110. DOI: 10.1007/s10648-007-9056-1

Appendix A: controleopdracht

Het is dit jaar 50 jaar geleden dat het Tet-offensief plaats vond. Op het Chinese nieuwjaarsdag begonnen de Noord Vietnamezen een aanval op meer dan 100 dorpen en steden. De aanvallen kwamen onverwachts, omdat er normaal tijdens de nieuwjaarsfeesten een wapenstilstand zou zijn. Het Tet-offensief en de nasleep ervan worden gezien als sleutelmomenten in de Vietnamoorlog. Er zijn veel verschillende meningen over deze gebeurtenissen.

In hoeverre waren de volgende personen blij met het Tet-offensief? Omcirkel je antwoord en leg je antwoord daarna uit.

Ho Chi Minh: Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

Uitleg

Johnson: Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

Uitleg

Nixon: Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

Uitleg

Brezjnev: Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

Uitleg

Het Napalmmeisje: Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

Uitleg

Studenten in de VS: Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

Uitleg

Inwoners van een Zuid-Vietnamese stad: Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

Uitleg

Een Noord-Vietnamese soldaat: Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

Uitleg

Inwoners van Cambodja: Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

Uitleg

Appendix B: hardop-denk casus

In het voorjaar van 1968 tijdens het Tet-offensief gebeurde het volgende:

Duy, een jongen van 15, zit binnen een boekje te lezen. Hij woont samen met zijn moeder in de Zuid-Vietnamese stad Dong Ha. Vlak bij de stad ligt een basis van de Amerikaanse marine.

Opeens schrikt Duy op door lawaai bij de deur. Hij loopt naar de gang en ziet een Vietnamese jongen van een jaar of 17 die verwilderd uit zijn ogen kijkt. In de hand van de jongen ziet Duy een Amerikaans geweer. In het Vietnamees vraagt de jongen of Duy hem wil verstoppen. Duy besluit de jongen te helpen en verstoppt hem in zijn slaapkamer. Niet veel later hoort Duy buiten veel lawaai. Voorzichtig gluurt hij door het raam om te kijken wat er gebeurt. Op straat rennen Amerikaanse en Vietnamese soldaten en duurt niet lang voordat er gevechten uitbreken. Gelukkig duren de gevechten maar kort. Duy is ondertussen terug naar de jongen gegaan om hem te vertellen wat er buiten allemaal gebeurt. Wanneer de gevechten over zijn gaat de jongen durft de jongen weer naar buiten te gaan. Duy heeft dit verhaal nooit aan zijn kinderen verteld. Pas op zijn sterfbed vertelt hij het aan zijn kleinzoon.

Opdracht

Geef bij de volgende stellingen aan in hoeverre het een verklaring kan zijn waarom Duy dit verhaal lang heeft verzwegen.

Duy heeft het niet eerder verteld omdat hij bang is dat zijn kinderen hem laf vinden.

Duy hoeft zich niet te schamen omdat hij een landgenoot heeft beschermd.

Duy schaamt zich omdat de jongen waarschijnlijk een Noord-Vietnamese soldaat was.

Duy schaamt zich omdat de jongen waarschijnlijk het Amerikaanse geweer heeft gestolen.

Duy schaamt zich omdat de jongen wel vocht voor zijn vaderland en hij niet.

Duy schaamt zich omdat hij de jongen nooit naar binnen had moeten laten komen.

Appendix C: vragenlijst

De afgelopen periode zijn we bezig geweest met het onderdeel Koude Oorlog en met de Vietnamoorlog in het bijzonder. In deze periode ben je met een aantal onderdelen bezig geweest. Graag wil ik weten wat je van de lessenserie vond. Daarom wil ik dat je de volgende vragen zo eerlijk mogelijk beantwoord.

1. Wat heb je geleerd over de Koude Oorlog?

.....

2. Wat heb je geleerd over de Vietnamoorlog?

.....

3. Ik vond de lessenserie over de Koude oorlog en de conferentie over Vietnam leuk/niet leuk omdat:

.....

4. Het belangrijkste dat ik deze lessenserie heb geleerd is:

.....

5. Ik vind dit belangrijk omdat:

.....

6. Ik vond het moeilijk/makkelijk om me in een historische persoon in te leven omdat:

.....

7. Ik vond het moeilijk/makkelijk om informatie uit verschillende bronnen te halen omdat:

.....

8. De verschillende bronnen hebben me wel/niet geholpen om me in te leven in een historische persoon omdat:

.....

9. Ik vond het moeilijk/makkelijk om gebeurtenissen vanuit verschillende kanten te bekijken omdat:

.....

10. Gebeurtenissen van verschillende kanten bekijken heeft mij wel/niet geholpen om me in te leven in een historische persoon omdat:

.....

11. Ik vond de conferentie een leuke/stomme werkvorm omdat:

.....

12. Ik wil het volgende nog graag kwijt:

.....

Appendix D: sudoku-opdracht

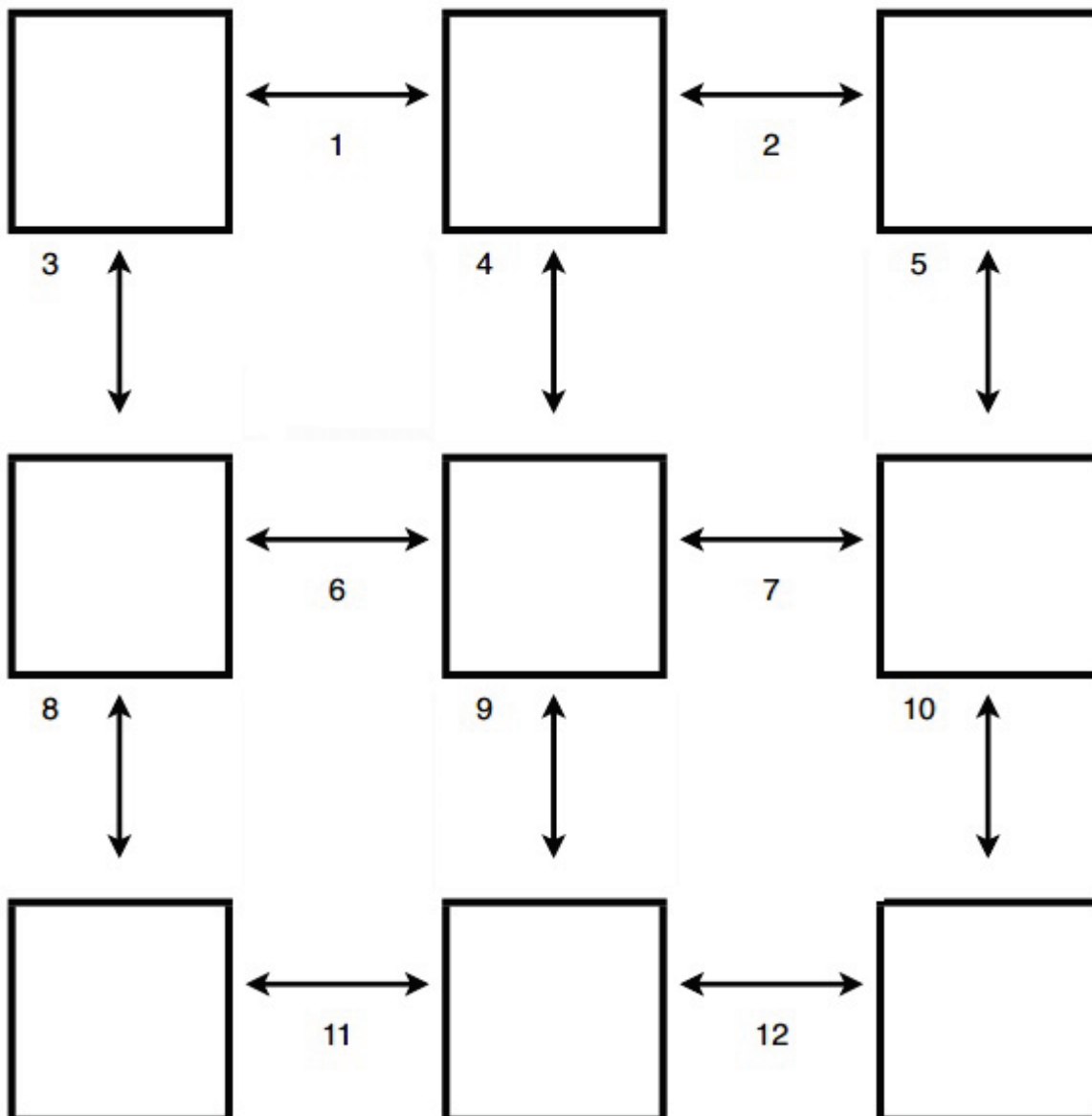
Tijdvak 10 Tijd van televisie en computer - Thema: Koude Oorlog

Opdracht

Vul het onderstaande schema op een correcte wijze in. Gebruik daarbij negen van de onderstaande 12 begrippen. De pijlen staan voor verbanden tussen twee begrippen. Plaats de begrippen zo in het schema dat je bij elk verband een juiste redenering kunt geven.

Trumandoctrine	BRD	Marshallhulp	Warschaupact
Conferentie van Potsdam	NAVO	Vijandbeelden	Blokkade van Berlijn
DDR	Sovjet-Unie	Containmentpolitiek	Verenigde Staten

Als je klaar bent vul je het invulblad op de achterzijde in.



Invulblad

1
2
3
4
5
6
7
8
9

10
11
12

Appendix E: analyse protestsong

Tijdens de Koude Oorlog werden media steeds belangrijker. Omdat er steeds meer en juistere informatie van het front in het thuisland kwam, waren er steeds meer mensen die een andere mening vormden dan de regering. Dit uitte zich onder andere in de muzikwereld. Steeds meer bands geven hun mening over de Koude Oorlog door middel van liedjes.

In deze opdracht ga jij op zoek naar een goed voorbeeld van een protestliedje die te maken heeft met de Koude Oorlog. Hierbij ga je de volgende drie punten behandelen;

Achtergrondinformatie van de band.

Waar gaat het liedje over? Analyseer het liedje. Wat wordt met bepaalde woorden en zinnen bedoeld?

Waarom is het geschreven, wat was het doel van het liedje?

Op Internet staan ontzettend veel voorbeelden van bruikbare liedjes bijvoorbeeld [deze playlist](#). Maar niet alle liedjes zijn even geschikt. Daarom laat je je keuze eerst door je docent controleren.