

Meer dan vermaak?

Onderzoek naar de direct meetbare vakdidactische meerwaarde van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm in de geschiedenisles ter bevordering van de uitvoering van en motivatie tot historisch brongebruik en argumenteren

Door Twan van Lith



Radboud Universiteit



Colofon

De afbeelding – een weergave van ‘Het kaartspel’ van de Vlaamse schilder Cornelis de Vos (1584-1651) - op het voorblad van deze masterscriptie is afkomstig van de officiële website van de *Royal Academy of Arts* te London. De afbeelding is geheel rechtsvrij en kan derhalve gebruikt worden op het voorblad van deze masterscriptie.

Radboud Universiteit



Meer dan vermaak?

Onderzoek naar de direct meetbare vakdidactische meerwaarde van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm in de geschiedenisles ter bevordering van de uitvoering van en motivatie tot historisch brongebruik en argumenteren

Twan van Lith, s1005863

Datum van inlevering: dinsdag 15 augustus 2023

Vak: Masterscriptie Educatie in de Mens- en Maatschappijwetenschappen, Geschiedenis | tweede gelegenheid

Eerste beoordelaar: Mw. Dr. M. Hülsken

Tweede beoordelaar: Dhr. Dr. R. Ensel

Opleidingsinstituut: Radboud Universiteit Nijmegen

Aantal woorden: 16500

Radboud Universiteit



Voorwoord

Voor u ligt de masterscriptie “Meer dan vermaak? Onderzoek naar de direct meetbare vakdidactische meerwaarde van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm in de geschiedenisles ter bevordering van de uitvoering van en de motivatie tot historisch brongebruik en argumenteren. Deze scriptie is de afsluiting van de Tweejarige Educatieve Master in de Mens- en Maatschappijwetenschappen aan de Radboud Universiteit te Nijmegen. Het ontwerpgerichte onderzoek van deze scriptie heeft plaatsgevonden op het Eckartcollege, Eindhoven. Een jaar lang heb ik gewerkt aan theoretische verkenning van vermenging van spelvormen en geschiedenisdidactiek, het herontwerpen van een mysterievorm en de analyse van onderzoeksdata. Enkele personen wil ik bedanken voor hun hulp bij het schrijven van de scriptie. Uiteraard dank ik mijn begeleider Marloes Hülsken en tweede lezer Remco Ensel voor hun hulp en advies. Eveneens ben ik dankbaarheid verschuldigd aan mijn collega’s Joost Buijs, Daan Kraemer, Milan van der Vleuten, Aaron Mattijssen en Else Hagen voor de hulp en feedback die zij mij geboden hebben. Tot slot wil ik alle leerlingen van het Eckartcollege bedanken die enigerlei hebben bijgedragen aan het onderzoek voor hun inzet en hulp.

Ik wens u veel plezier toe bij het lezen van mijn scriptie.

Twan (T.) van Lith

Druuten/Nijmegen/Eindhoven, 15 augustus 2023

Radboud Universiteit



Samenvatting

Historisch redeneren moet leerlingen aangeleerd worden: het is een onnatuurlijke gedraging. Dat impliceert dat leerlingen gemotiveerd moeten worden om tot deze gedraging te komen. In deze scriptie stond de volgende vraag centraal: *In hoeverre is er sprake van direct meetbare vakdidactische meerwaarde bij de inzet van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm bij havo3-leerlingen in de geschiedenisles?* Deze hoofdvraag werd beantwoord met de hulp van twee deelvragen. De eerste deelvraag luidde als volgt: *In hoeverre is er sprake van direct meetbare meerwaarde bij de inzet van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm bij havo3-leerlingen wat betreft historisch brongebruik en argumenteren?* De tweede deelvraag luidde: *In hoeverre is er sprake van direct meetbare meerwaarde bij de inzet van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm bij havo3-leerlingen wat betreft motivatie tot historisch brongebruik en argumenteren?* Om tot een antwoord op deze deelvragen te komen is ten eerste de probleem- en doelstelling van de scriptie beschreven. Vervolgens is het theoretisch kader geschetst met een behandeling van de in deze scriptie genoemde concepten. Dit zijn bijvoorbeeld historisch redeneren volgens Carla van Boxtel en Jannet van Drie, motivatie, Actief Historisch Denken en gamification. Vervolgens is de methode gepresenteerd aan de hand van welke het quasi-experimentele ontwerponderzoek op het Eckartcollege, Eindhoven heeft plaatsgevonden. 22 leerlingen uit een havo3-klas hebben deelgenomen aan een experiment waarin zij een herontworpen mysterie, een Actief Historisch Denken-werkvorm gebaseerd op spelprincipes hebben gespeeld. Bij deze spelwerkvorm hebben leerlingen gewerkt aan de vaardigheden argumenteren en brongebruik. Vervolgens is er aan de hand van data-analyse onderzocht of er een ontwikkeling in de uitvoering van en de motivatie tot deze historische vaardigheden op schrift te bemerken was. Uit dit onderzoek volgden samengevat drie conclusies. Ten eerste liet verkenning van de theorie zien dat gamification een complex begrip is om te definiëren en dat een bredere interpretatie noodzakelijk is om het potentieel te benutten. Ten tweede werd duidelijk dat de meerwaarde van de gegamificeerde mysteriespelwerkvorm wat betreft argumentatie en brongebruik bij deze onderzoeksgroep niet direct meetbaar was. Ten derde bleek wel dat de herontworpen vorm op basis van verschillende gamificationfactoren de groep motiveerde tot die vaardigheden.

Radboud Universiteit



Index

Voorwoord	4
Samenvatting	5
Aanleiding	8
Hoofdstuk 1: Onderwerp, onderzoeksvraag en onderzoekskoncepten	9
1.1. Onderwerp en onderzoeksvraag	9
1.2. Kernconcepten en definities	9
1.3. Leeswijzer	11
Hoofdstuk 2: Probleemstelling en doelstelling	12
2.1. Probleemstelling	12
2.2. Doelstelling	12
Hoofdstuk 3: Theoretisch kader	15
3.1. Het aanleren van historisch redeneren: onderzoek naar een abstract vakdoel	15
3.2. Vakdoelen van het schoolvak geschiedenis: vernieuwing en relevantie	18
3.3. Motivatie voor het vak geschiedenis: brug tussen vakdoel en relevantie	19
3.4. Actief Historisch Denken: met motivatie aanleren van historisch redeneren	20
3.5. Gamification: integratie van spel als uitbreiding op Actief Historisch Denken	21
Hoofdstuk 4: Methode en verantwoording van het onderzoek	28
4.1. Typering van dit onderzoek	28
4.2. Totstandkoming van de gegamificeerde werkvorm: Kennedymysterie	30
4.3 Het mysterie en historisch redeneren: focus op brongebruik en argumentatie	34
4.4. Onderzoeksmethode: analyse van leerlingantwoorden	36
Hoofdstuk 5: Analyse en onderzoeksresultaten	41
5.1. Analyse resultaten interventie voor historisch argumenteren	41
5.2. Analyse resultaten interventie voor historisch brongebruik	43
5.3. Vragenlijst: motivatie als gevolg van integratie van spel (octalysismodel)	44
Hoofdstuk 6: Einduitslag: conclusie, discussie en aanbevelingen	48
6.1. Beantwoorden hoofdvraag en deelvragen	48
6.2. Conclusie: een andere kijk op spel en de integratie in het onderwijs	49
Discussie - mogelijke verbeterpunten en aanpassingen van het onderzoek	50
Aanbevelingen en mogelijkheden voor vervolgonderzoek	51
Nawoord	51
Literatuurlijst	
Bijlagen	

Ik draag deze scriptie op aan mijn broers. Leven met jullie is een uitdagend, maar leuk spel.

Aanleiding

“Het is een oude gedachte die getuigt, dat bij doordenken tot den bodem van ons kennen alle menscheijk handelen slechts een spelen schijnt...Sinds langen tijd ben ik steeds stilliger tot de overtuiging gekomen, dat menscheijk beschaving opkomt en zich ontplooit in spel, als spel.”¹

De Nederlandse historicus Johan Huizinga waagde zich in 1938 aan het presenteren van een mensbeeld bij welke een spelend, ludiek karakter wordt gezien als het fundament van de menselijke aard en cultuur. In zijn beroemde werk *Homo Ludens* betoogde Huizinga dat spel een cruciale rol speelt in het vormgeven van sociale structuren, rituelen, kunst, taal en culturele fenomenen. Hij beschouwde spel niet alleen als een recreatieve activiteit, maar ook als een belangrijk mechanisme voor het ordenen van en betekenis geven aan de wereld om ons heen.²

Huizinga schreef *Homo Ludens* niet zonder reden; hij was een cultuurpessimist. *Homo Ludens* moest dienen als een waarschuwing voor het verdwijnen van het spelkarakter van de cultuur in de moderne, industriële samenleving. Wat dat betreft lijkt Huizinga's oproep tot behoud van het 'vrije' karakter van spel de tand des tijds te hebben doorstaan.³ Hedendaagse historici zoals Rutger Bregman bepleiten het belang van spel met eenzelfde ijver als Huizinga.⁴

Als spel een cruciale rol speelt in het vormgeven van allerlei structuren, maar ook als mechanisme dient voor het ordenen van en het geven van betekenis aan de wereld om de mens heen kan de link met een vormend cultureel verschijnsel snel gemaakt worden, namelijk het onderwijs. Bregman verwees, in de geest van Huizinga, naar nomadische culturen en de plaats die spelen hierin heeft. Zij hebben het idee dat ze de ontwikkeling van kinderen toch niet kunnen sturen en dus mag hun kroost de gehele dag spelen, van 's ochtends vroeg tot 's avonds laat.⁵

Maar dat belang van spelen in het leerproces, het ontdekken van kennis in vrijheid en onvoorspelbaarheid is onvoldoende terug te zien in het Nederlandse onderwijssysteem.⁶ Het huidige onderwijs heeft zijn vorm gekregen in de negentiende eeuw en daarna is geprobeerd spelen te verplaatsen naar 'bijvakken', zoals muziek en gymnastiek. Deze vakken wegen qua importantie voor het afronden van de schoolcarrière niet op tegen de kernvakken wiskunde, Nederlands en Engels. Het onderwijs heeft bovendien een focus op summatieve toetsing om zaken af te sluiten met een bepalende toets, waar weinig ruimte is voor creativiteit en vrijheid.

Het gevolg is ernstig: juist door dit afrekenende karakter lijken leerlingen niet meer uit zichzelf gemotiveerd om te leren.⁷ Dat terwijl de wens om te leren juist diep verankerd zit in de aard van de mens. Er zijn geen toetsen of cijfers nodig om peuters te leren lopen en praten. Dat doen ze zelf wel, omdat ze de wereld willen ontdekken.⁸ Spelen en leren gaan vanuit deze benadering naadloos in elkaar over, juist omdat spel voorziet in hetgeen dat onderwijs moet uitlokken: vrijheid, eigen motivatie en zingeving. Zijn spel en onderwijs wel echt tegenpolen?

¹ J. Huizinga, 'Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur' in: H.D. Tjeenk Willink ed., *J. Huizinga, Verzamelde werken 5* (Haarlem, 1950) pag. 26-27.

² Ibidem, pag. 14-17.

³ W. Krul, 'Huizinga's Homo Ludens. Cultuurkritiek en utopie' in: R. Smaniotto ed. *Sociologie 2:1* (Groningen, 2006) pag. 8-28, aldaar pag. 8-11.

⁴ R. Bregman, *De Meeste Mensen Deugen. Een Nieuwe Geschiedenis van de Mens* (Zeventiende druk, Den Haag, 2021) pag. 337-355, aldaar 342-343.

⁵ Ibidem, pag. 342.

⁶ R. Martens, *We Moeten Spelen* (Amsterdam, 2021).

⁷ R.H. Dijkgraaf en A.D. Wiersma, 'Vierde Voortgangsrapportage Nationaal Programma Onderwijs – juni 2023' geraadpleegd op 20 juli 2023 via https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2023Z10671&did=2023D25609

⁸ Bregman,, *De Meeste Mensen Deugen*, pag. 342-343.

Hoofdstuk 1: Onderwerp, onderzoeksvraag en onderzoeksconcepten

Inleiding

Dit hoofdstuk is gericht op het introduceren van het onderwerp en het presenteren van de onderzoeksvraag en de ondersteunende deelvragen. Hier worden concepten en definities geïntroduceerd. Dit is van belang voor de navolgbaarheid van het scriptieonderzoek. Concepten als spel (-elementen), gamification, motivatie en historisch redeneren zullen geïntroduceerd worden. Verdere uitleg van deze begrippen volgt in hoofdstuk 3.

1.1. Onderwerp en onderzoeksvraag

Deze scriptie onderzoekt de mogelijke, direct meetbare meerwaarde van een bestaande, maar aangepaste Actief Historisch Denken-werkvorm gebaseerd op spelelementen. Het betreft een mysterie over de moord op John F. Kennedy. Deze didactische meerwaarde richt zich op twee afzonderlijke elementen. Deze meerwaarde betreft de historische vaardigheden brongebruik en argumentatie enerzijds en leerlingmotivatie voor die vaardigheden anderzijds. Dit wordt geoperationaliseerd met een rubric en een vragenlijst. Deze hulpmiddelen zijn ontwikkeld op basis van soortgelijk onderzoek naar het meten van redeneerprocessen en het in kaart brengen van leerlingmotivatie. Met deze kaders worden leerlingantwoorden op een voor- en natest, gescheiden door de speelsessie, geanalyseerd. De onderbouwing en totstandkoming van deze voor- en natest, het mysterie en de vragenlijst worden behandeld in hoofdstuk 4.

Om deze mogelijke meerwaarde te onderzoeken staat de volgende onderzoeksvraag centraal: *In hoeverre is er sprake van direct meetbare vakdidactische meerwaarde bij de inzet van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm bij een havo3-klas in de geschiedenis?* Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden wordt gebruik gemaakt van de volgende deelvragen: Deelvraag 1 luidt: *In hoeverre is er sprake van direct meetbare meerwaarde bij de inzet van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm bij een havo3-klas wat betreft historisch brongebruik en argumenteren?* Deelvraag 2 luidt: *In hoeverre is er sprake van direct meetbare meerwaarde bij de inzet van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm bij een havo3-klas wat betreft motivatie tot historisch brongebruik en argumenteren?*

1.2. Kernconcepten en definities

Gamification

Het begrip gamification (vrij vertaald gamificatie) kan gelezen worden als de implementatie van spelelementen of spelontwerp in een niet-spelomgeving om een bepaald (doel)gedrag te stimuleren.⁹ Deze definitie maakt gamification in deze scriptie in navolging van andere auteurs hoofdzakelijk een motivatieleer. Geschiedenisonderwijs kan zo ook een dergelijke niet-spelomgeving betreffen. Binnen deze scriptie worden verschillende elementen van gamification onderzocht zoals betekenisgeving, creativiteit, feedback en sociale verbondenheid tussen ‘spelers’.¹⁰

Gamification is door de verschillende invullingen die het concept kent een discutabel concept. De gekozen benadering is hierbij van belang: wanneer gamification enkel ingezet wordt om bepaalde leerinhouden aantrekkelijker te maken wordt de potentie die deze motivatieleer heeft niet benut. De camouflerende inzet van punten en badges is hier een voorbeeld van.

⁹ S. Kim, K. Song, B. Lockee en J. Burton, *Gamification in Learning and Education; Enjoy Learning Like Gaming* (Berlijn, 2018) pag. 15.

¹⁰ Y. Chou, *Actionable Gamification* (San Francisco, 2017).

Wanneer gamification echter enkel als zodanig wordt gelezen, gaan er kansen verloren. Als gamification breder wordt geïnterpreteerd, namelijk als de vermenging van spelelementen in een niet-spel context betreft, kan er een groter potentieel bereikt worden. Als gamification een middel is om een bepaald gedrag te stimuleren, zijn er veel mogelijkheden om ook specifieke leergedragingen voor het vak geschiedenis bij leerlingen in de hand te werken.¹¹

Spel(-elementen)

Het Engelse woord ‘game’ is een vertaling van het dubbelzinnige woord ‘spel’. Doordat er een verschil bestaat tussen de woorden ‘play’ en ‘game’, kan ‘spel’ namelijk op twee manieren geïnterpreteerd worden. Het eerste (‘play’) is open en vrij: de spelers maken hier zelf de regels en ervaren volledige vrijheid. Het tweede (‘game’) wordt door regels ingekaderd en slaat op spelletjes in allerlei vormen, zoals een bordspel of een videospel. Deze laatste definitie, en dan specifiek de integratie van elementen van spelletjes of games, staat centraal in deze scriptie. Met spelelementen wordt bedoeld op bijvoorbeeld betekenis, jargon, aankleding en feedback.¹²

Actief Historisch Denken(-werkvorm)

Met Actief Historisch Denken wordt bedoeld op een benadering van geschiedenisonderwijs waarbij leerlingen worden gemotiveerd en uitgedaagd door vakspecifieke vraagstukken en vaardigheden. Het bijzondere aan Actief Historisch Denken is dat deze benadering kennis en vaardigheden op een natuurlijke wijze combineert en daardoor een meerwaarde biedt.¹³ Dit paradigma ontstond in Engeland door vakdidacticus aardrijkskunde David Leat en is later aangepast aan het Nederlandse geschiedenisonderwijs en -curriculum. Dit is een verdienste van de Nederlandse vakdidactici Arnoud Aardema, Harry Havekes, Bas van Rooijen en Jan de Vries.¹⁴

Historisch Redeneren

In deze scriptie wordt historisch redeneren zoals Carla van Boxtel en Jannet van Drie dat hebben gedefinieerd nagestreefd als doelgedrag van de vakdidactische interventie.¹⁵ Van Boxtel en Van Drie stellen dat historisch redeneren een activiteit is waar een persoon – in dit geval een leerling – informatie over een verleden organiseert om een verleden te beschrijven, vergelijken en te verklaren.¹⁶ Historisch redeneren bestaat voor hen uit zes verbonden vaardigheden: contextualiseren, historische begrippen gebruiken, metabegrippen gebruiken, historische vragen stellen, argumentatie en brongebruik.¹⁷ In deze scriptie zijn de laatste twee leidend. Binnen Actief Historisch Denken doelen de auteurs met ‘historisch denken’ op dezelfde vaardigheden als Van Boxtel en Van Drie, maar kiezen zij voor ‘denken’ omdat dit een meer algemene term is.¹⁸

¹¹ K. Henskens, ‘Kersten je eigen Fries’. Hoe spellen in de klas zijn te gebruiken om de stof te verlevendigen’ in: *Kleio 7* (Venlo, 2017) pag. 4-7, aldaar pag. 5.

¹² Chou, *Actionable Gamification*.

¹³ A. Aardema, H. Havekes, B. van Rooijen en J. de Vries *Actief Historisch Denken. Opdrachten voor Activerend Geschiedenisonderwijs* (Boxmeer, 2004) pag. 6-12, alsook H. Havekes, *Knowing and Doing History. Learning historical thinking in the classroom* (Phd thesis Radboud Universiteit Nijmegen, 2015).

¹⁴ D. Leat, *Thinking Through Geography* (Cambridge, 1998).

¹⁵ Het framework wordt geroemd om de gebruiksvriendelijkheid, alsook de meetbaarheid van de activiteiten.

¹⁶ C. van Boxtel en J. van Drie, ‘Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the Past’, *Educational Psychology Review 20:2* (New York, 2008) pag. 87-110, aldaar pag. 88-91.

¹⁷ C. van Boxtel en J. van Drie, ‘Historical reasoning: conceptualizations and educational applications’ in: S.A.. Metzger en L. McArthur-Harris eds., *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (Hoboken, 2018) pag. 149-176, aldaar pag. 154-155.

¹⁸ Havekes, *Knowing and Doing History*, pag. 2.

Motivatie

In deze scriptie wordt de integratie van spelelementen (gamification) gelezen als een motivatieler. Het is wel noodzakelijk om te verhelderen wat er wordt bedoeld met motivatie. De leerpsychologen Edward L. Deci en Richard M. Ryan stellen dat motivatie een concept is dat verwijst naar de drijfveren en processen die gedrag beïnvloeden en sturen. Zij maken hierbij onderscheid tussen enerzijds intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie verwijst naar motivatie uit intern verlangen of plezier in het uitvoeren van een activiteit. Extrinsieke motivatie daarentegen komt voort uit de aanwezigheid van externe factoren, zoals scorepunten en straf.¹⁹

1.3. Leeswijzer

Deze scriptie is als volgt gestructureerd. Hoofdstuk 2 behandelt de probleemstelling en de beoogde doelstelling van het onderzoek. In hoofdstuk 3 wordt het theoretisch kader geschetst. De methodiek en de onderbouwing van het ontwerponderzoek wordt toegelicht in hoofdstuk 4. Hoofdstuk 5 bevat een beschrijving en toelichting van de verkregen onderzoeksresultaten. Deze scriptie eindigt in hoofdstuk 6 met een conclusie, het presenteren van kanttekeningen en het doen van suggesties tot vervolgonderzoek. Om structuur en leesbaarheid te waarborgen worden verschillende hoofdstukken geopend met een deelinleiding en afgesloten met een deelconclusie.

¹⁹ R.M. Ryan en E.L. Deci, 'Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices and future directions' in: P. Karen Murphy ed., *Contemporary Educational Psychology* 61 (Amsterdam, 2020) 101860.

Hoofdstuk 2 – Probleemstelling en doelstelling

Inleiding

In dit hoofdstuk worden de probleem- en doelstelling beschreven. De probleemstelling hangt samen met de vraag of spelelementen historisch redeneren kunnen uitlokken. Daarnaast is de vraag of integratie van spelelementen intrinsieke motivatie tot historisch redeneren kan vergroten. Hierop volgend is een doelstelling geformuleerd. Deze is gericht op het onderzoeken van een direct meetbare meerwaarde van een aangepaste Actief Historisch Denken-werkvorm wat betreft de vaardigheden historisch brongebruik en argumenteren, alsook leerlingmotivatie.

2.1. Probleemstelling

Het typeren van het schoolvak geschiedenis is een lastige opgave. In het Nederlandse voortgezet onderwijs vinden leerlingen geschiedenis doorgaans namelijk een leuk vak. Zij vragen zich echter met regelmaat af wat het nut is om te leren over mensen die ‘allemaal allang dood zijn’.²⁰ Vakdidactisch onderzoeker Dick van Straaten opende met deze kwestie zijn betoog over het nut van het schoolvak Geschiedenis in het vakdidactisch tijdschrift *Kleio* in 2019 nadat hij eerder onderzoek had gedaan naar door Nederlandse leerlingen ervaren relevantie van geschiedenis.²¹ De conclusie: geschiedenis als schoolvak heeft te maken met ‘karakteristieke’ problemen ten aanzien van demotivatie, desinteresse en oppervlakkigheid. Het nut van het vak geschiedenis staat ter discussie.²² Voor Van Straaten, en anderen, vormt dit een vreemde typering, maar zijn betoog waarin hij geschiedenis spiegelt aan het ademhalingsproces lijkt ook in 2023 nog niet geland.²³ Van Straaten stelt dat de verhouding tussen verleden, heden en toekomst voor leerlingen zó vanzelfsprekend is, dat zij om die reden niet bij de relevantie van het vak stilstaan.²⁴

Het ontbreken van bewustzijn van en waardering voor de waarde van schoolvak heeft echter een negatieve invloed op een kernfactor voor onderwijs, namelijk de betrokkenheid en motivatie van leerlingen.²⁵ Het vergroten van leerlingmotivatie vormt voor onderwijzers en beleidsvormers een uitdaging. In toenemende mate hebben scholen te maken met een afname van de motivatie van leerlingen om te leren naarmate zij ouder worden.²⁶ Uit onderzoek blijkt echter dat motivatie tweemaal zo belangrijk is voor studiesucces als intelligentie.²⁷ Een reden voor de dalende studentenmotivatie is dat er onvoldoende cohesie lijkt te zijn tussen de onderwijsbehoeften van studenten en het leeraanbod op school, terwijl deze aansluiting cruciaal is.²⁸

²⁰ D. van Straaten, ‘Geschiedenis die ertoe toe. Werken met historische analogieën in de klas’ in: Tim Huijgen en Carla van Boxtel eds.: *Kleio. Vakdidactisch tijdschrift voor docenten geschiedenis en staatsinrichting* 5:1 (Venlo, 2019) pag. 23-25.

²¹ D. van Straaten, *Connecting past, present and future: The enhancement of the relevance of history for students* (Phd-thesis Universiteit van Amsterdam, 2018).

²² Van Straaten, ‘Geschiedenis die ertoe doet’ pag. 23.

²³ Ibidem: “Geschiedfilosofisch bekeken is de vraag naar het nut van geschiedenis nogal merkwaardig. ‘Wat hebben we aan ademen?’”, antwoordde de historicus Kossmann desgevraagd. ‘We kunnen niet zonder’.

²⁴ Van Straaten, *Connecting past, present and future*, pag. 7-16.

²⁵ Ibidem, pag. 19.

²⁶ R.D. Stoel, T.T.D. Peetsma en J. Roeleveld, ‘Relations between the development of school investment, self-confidence and language achievement in elementary education: A multivariate latent growth curve approach’ in: S. Greiff ed., *Learning and Individual Differences* 13:4 (Amsterdam, 2003) pag. 313-333.

²⁷ F.R. Kappe en H. van der Flier, ‘Predicting academic achievement in higher education: What’s more important than being smart?’ in: G. Jongbloed ed., *European Journal of Psychology of Education* 27:1 (Dordrecht, 2012) pag. 605-619.

²⁸ Voor het belang van cohesie tussen leerbehoeften en leeraanbod zie W. Dylan en S. Leahy, ‘A Theoretical Foundation for Formative Assessment’ in: B. Ellerbeck e.a. eds., *Teachers College Press* (New York, 2007).

Het is voor docenten zaak om de groei van motivatie te faciliteren. De onderwijspsychologen Deci en Ryan stelden dat motivatie toeneemt als leerlingen autonomie, relatie en competentie ervaren.²⁹ Leraren kennen deze behoeften, maar ervaren de vertaalslag naar de lespraktijk als lastig. Het is echter belangrijk om deze lacune aan te stippen: de docent heeft een belangrijke rol in het realiseren van een betekenisvolle leeromgeving.³⁰ De vraag is op welke manier leerlingen bij enerzijds gemotiveerd met de opgestelde vakdoelen kunnen werken, maar ook op een betekenisvolle wijze voor hun relevante kennis en vaardigheden kunnen opdoen.

2.2. Doelstelling

Het doel van deze scriptie is tweeledig. Enerzijds richt deze scriptie zich op het onderzoeken van de direct meetbare ontwikkeling van twee historische vaardigheden na het spelen van een Actief Historisch Denken-werkvorm gebaseerd op spelprincipes.³¹ Anderzijds wordt bekeken of deze interventie bijdraagt aan ontwikkeling van leerlingmotivatie om met deze historische vaardigheden te werken.³² Twee vaardigheden binnen het framework van Van Boxtel en Van Drie worden hierbij uitgelicht. Ten eerste het gebruik van historische bronnen en ten tweede het kunnen leveren van voor- en tegenargumenten om een historische redenering te onderbouwen. Deze twee vaardigheden zijn gekozen omdat ideeën die leerlingen over kennis hebben van invloed zijn op motivatie.³³ De toelichting voor deze keuze volgt in het hoofdstuk 4. Om deze mogelijke meerwaarde te achterhalen zijn redeneringen van 22 leerlingen bij een voor- en natest geanalyseerd. De voor- en natest hadden betrekking tot het uitvoeren van en de motivatie tot historisch redeneren. Om hiermee te oefenen hebben zij een herontworpen mysterie gespeeld.³⁴ De hypothese die gesteld wordt is dat het mysterie een direct meetbare meerwaarde zal hebben wat betreft het uitvoeren van, alsook de motivatie tot historisch brongebruik en argumenteren.

Het theoretisch kader uit hoofdstuk 3 laat zien dat de relatie tussen vaardigheden en motivatie enerzijds en onderwijs en spel anderzijds niet altijd evident is. Desondanks kunnen docenten deze afstanden op verschillende manieren overbruggen. De relevantie van het tweeledige doel van deze scriptie hangt samen met zowel de ontwikkeling van leerlingen als die van de docent. Het op een alternatieve manier aanbieden van leerstof maakt dat leerlingen op een andere manier naar de wereld om hen heen kijken.³⁵ Daarnaast dienen geschiedenisleraren in professioneel opzicht hun eigen toolbox te blijven vernieuwen. Dat is nodig om leerstof en vaardigheden voor het vak op een voor leerlingen beklijvende, zinvolle manier over te brengen.³⁶

²⁹ Ryan en Deci, 'Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective.

³⁰ G. Biesta, F. Korthagen en H. Verkuyl, *Pedagogisch Bekeken. De rol van pedagogische idealen* (Amsterdam, 2002).

³¹ Verdere uitleg over de Actief Historisch Denken-benadering, alsook de totstandkoming van de mysterievorm worden laten in deze scriptie gepresenteerd in respectievelijk hoofdstuk 3 en hoofdstuk 4.

³² J. Remerij, *Motiveren om te redeneren. Een kwalitatief onderzoek naar historische interesse en historisch redeneren in het vak geschiedenis in de eerste graad van het secundair onderwijs* (Masterthesis Universiteit Gent, 2017) pag. 9-10.

³³ M.M. Buehl en P.A. Alexander, 'Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles' in: E. Goldring ed., *American Educational Research Journal* 42:4 (Newbury Park, 2005) pag. 697-726.

³⁴ De totstandkoming van het herontworpen mysterie en de operationalisering van de antwoortanalyse worden verder toegelicht in hoofdstuk 4 van deze scriptie.

³⁵ T. Surma, K. Vanhoyweghen, D. Sluijsmans, G. Camp, D. Muijs en P. A. Kirschner, *Wijze Lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek* (Meppel, 2019) pag. 151-166, alsook pag. 195-205.

³⁶ H. Tuithof, 'Wat de leerlingen nodig hebben. De vakdidactische kennis van Nederlandse geschiedenisdocenten' in: T. Huijgen en C. van Boxtel eds., *Kleio 5* (Venlo, 2019) 10-13, aldaar 10-11.

Deze scriptie poogt een bijdrage te leveren aan de uitbreiding van die toolbox door een andere benadering van lesontwerp te onderzoeken. Vermenging van spelelementen en geschiedenisonderwijs ligt misschien niet direct voorhanden. Toch kan het ludieke, leuke karakter van spel van betekenis zijn. Geschiedenis moet ook leuk kunnen zijn. Het betreft zelfs een pijler die geschiedenisdocenten idealiter in hun lessen willen uitdragen.³⁷ Uit een onderzoek dat vakdidactica Hanneke Tuithof afnam onder geschiedenisdocenten in de bovenbouw blijkt de pijler 'leuk' een fundament van de visie en doelen die bovenbouwdocenten willen uitdragen.³⁸

Kennis	Leuk
Historisch redeneren	Morele lessen
Overzicht Tijd	Verklaren hedendaagse maatschappij
Ander Perspectief	Vorbereiding wetenschappelijk denken

Figuur 1: De pijlers van geschiedenisonderwijs volgens het onderzoek van Hanneke Tuithof

³⁷ Ibidem.

³⁸ Ibidem.

Hoofdstuk 3 – Theoretisch Kader

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader van deze scriptie opgesteld. De mogelijke relaties tussen historisch redeneren, motivatie en spelbenaderingen van onderwijs vormen in dezen de kern. Het opstellen van het kader geschiedt door de kernconcepten uit hoofdstuk 1 te verkennen aan de hand van literatuur. Historische redeneren, motivatie en gamification zijn in deze scriptie verbonden. Dat heeft te maken met het feit dat gamificatie bepaald gedrag uitlokt. Voor deze scriptie is dat gedrag de uitvoering van en motivatie tot historisch redeneren. Historisch redeneren, motivatie en gamification worden daarom ten opzichte van elkaar beschouwd.

3.1. Het aanleren van historisch redeneren: onderzoek naar een abstract vakdoel

3.1.1. Historisch redeneren: een veelvoud aan beschrijvingen

In deze paragraaf wordt het belang van historisch redeneren voor het Nederlandse geschiedenisonderwijs besproken. Ook wordt de gebruikte definitie van historisch redeneren uitgelegd. Onder geschiedenisdocenten in Nederland bestaat er consensus over het belangrijkste vakdoel: leerlingen zouden gedurende hun schoolcarrière historisch besef moeten opdoen.³⁹ Historisch besef is onmisbaar in het nastreven van andere doeleinden zoals bestaansverheldering, identiteitsontwikkeling en oordeelsvorming.⁴⁰ De betekenis van historisch besef uit *Bij de Tijd 2* wordt als volgt gedefinieerd: “de complexe relatie tussen interpretatie van het verleden enerzijds en perceptie van de werkelijkheid in het heden en verwachtingen ten aanzien van de toekomst anderzijds.”⁴¹ Leerlingen kunnen oefenen met historisch besef door historische vaardigheden toe te passen op zogenaamde oriëntatiekennis. Historisch besef kan optreden als leerlingen tijdsbesef ontwikkelen en in staat zijn tot historisch denken en historisch redeneren.⁴²

Het spreken over consensus over de vakdoelen voor geschiedenis is niet correct. Er zijn namelijk vakdidactici die het oneens zijn met het idee dat historisch redeneren de kern van geschiedenisonderwijs moet vormen. Zo stelt Matthijs Wieldraaijer dat historische kennis op zichzelf een onderwijsdoel voor geschiedenis moet zijn. Dit doet hij door te pleiten vóór specifieke vakinhoudelijke kennis als doel náást de vaardigheden van historisch besef en redeneren.⁴³

Historisch redeneren en historisch besef vormen sinds de examenherziening een belangrijk aspect van het geschiedenisonderwijs. In de visie van de Vereniging van docenten Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (VGN) wordt dit belang benadrukt.⁴⁴ Er is in het debat echter een veelvoud aan definities die overeenkomen met historisch redeneren. Daarom is het nodig om uit te leggen welke definitie van historisch redeneren in deze scriptie gebruikt wordt. Voor de lespraktijk is dat ook belangrijk: wat moeten leerlingen bij geschiedenis exact leren?

Er is veel wetenschappelijk onderzoek gedaan naar historisch redeneren, zowel in Nederland als elders. Hoofddoel van deze inspanningen betrof onderzoek naar de integratie van historisch redeneren in het onderwijs.⁴⁵ Om die integratie te beschrijven zijn verschillende definities bedacht. Zo omschreven Charles Perfetti et al. *historical literacy*. Zij omschrijven dit

³⁹ C. van der Kooij en T. van der Schans, *Bij de Tijd 2. Bouwstenen voor geschiedenislerplannen* (Venlo, 2017) pag. 10.

⁴⁰ Ibidem, pag. 10-14.

⁴¹ Ibidem, pag. 10-11.

⁴² Ibidem.

⁴³ M. Wieldraaijer, ‘Historisch denken en redeneren. Goede doelen voor het geschiedenisonderwijs?’ in: C. van Bortel en D. van Leeuwen eds., *Kleio 6* (Venlo, 2021), pag. 14 – 18.

⁴⁴ C. van der Kooij en T. van der Schans, *Bij de Tijd 3, Geschiedenisonderwijs voor de toekomst* (Venlo, 2018) pag. 7-11.

⁴⁵ H. Havekes, *Knowing and Doing History*, pag. 3-13.

als “het in praktijk brengen van ‘coherente, conceptuele en betekenisvolle kennis over het verleden dat gefundeerd is op kritisch gebruik van bewijs”.⁴⁶ Hierbij doelen zij echter niet op de werkwijze van historici of leerlingen. Het ontbreken van een specifieke onderwijsfactor maakt deze definitie niet geschikt voor dit onderzoek.

De onderwijskundige Sam Wineburg presenteerde later *historical thinking*. Hij stelde dat kritisch denken over het verleden voor leerlingen iets onnatuurlijks is. Zij zijn geneigd een bron voor waar aan te nemen en zullen niet uit zichzelf vragen stellen. Deze benadering impliceert dat leerlingen gemotiveerd moeten worden om deze activiteit uit te voeren. Wineburg stelt wel dat *historical thinking* aangeleerd kan worden. Om die reden moeten de vaardigheden zoals die door historici worden gebruikt juist onderwezen worden aan niet-historici.⁴⁷ Aansluitend op Wineburgs ideeën presenteerden Peter Seixas en Carla Peck *historical thinking*. Dit betekent volgens hen: “een set aan kritische vaardigheden voor evaluatie en analyse van bronnen om vervolgens een betekenisvolle vertelling van het verleden te reconstrueren.”⁴⁸ Volgens Seixas en Peck komen leerlingen door dit denken tot historische kennis. Het krijgen van historische kennis is volgens deze didactici “een gevolg van het toepassen van procedurele kennis en gedisciplineerd bevragen”. Net als Wineburg stellen zij dat historisch denken niet natuurlijk is. Er bestaan volgens deze didactici zes problemen die dit denken onnatuurlijk maken. Deze problemen betreffen de omgang met betekenisgeving, het onderscheiden van verandering en continuïteit, het classificeren van vooruit- of achteruitgang, inlevingsvermogen, herkenning van *historical agency* en broninterpretatie. Wanneer een docent leerlingen met deze problemen laat oefenen, wordt historisch denken volgens Seixas en Peck adequaat op leerlingen overgedragen.⁴⁹

3.1.2. Historisch Redeneren volgens Van Boxtel en Van Drie: een actieve benadering

Wellicht bruikbaar voor het didactisch experiment uit deze scriptie is het model voor en de definitie van deze leerstof van Carla van Boxtel en Jannet van Drie. Zij noemen deze vaardigheden ‘historisch redeneren’. Zij hebben deze leerstof in een model gepresenteerd dat voor Nederlandse docenten een handvat vormt voor het toetsen van een redeneringen. Zij stellen dat het historisch denken zoals Wineburg, Seixas en Peck dat introduceerden wordt omschreven als activiteiten die nodig zijn om tot een historische interpretatie te komen. Met deze activiteiten bedoelen zij historische vragen stellen, historisch contextualiseren, het onderscheiden van aspecten van verandering en continuïteit, het noemen van oorzaken en gevolgen en het beoordelen van betrouwbaarheid van informatie uit historische bronnen. Dat is anders dan wat zij historisch redeneren noemen. Hiervan is sprake als deze denkactiviteiten in samenhang worden ingezet om een beargumenteerde conclusie (een redenering) over een verleden te bereiken. Zij onderscheiden binnen historisch redeneren drie verschillende type conclusies, namelijk historische verklaringen, historische vergelijkingen en redeneringen over continuïteit en verandering⁵⁰.

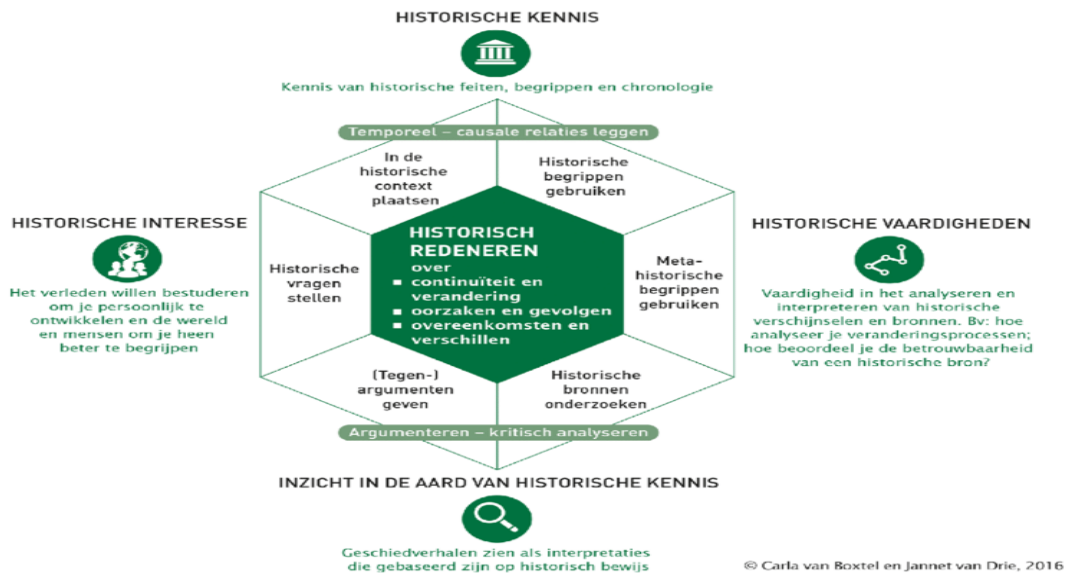
⁴⁶ C.A. Perfetti, M.A. Britt en M.C. Georgi, *Text-based learning and reasoning: Studies in history* (Hilsdale, 1995) pag. 4.

⁴⁷ S. Wineburg, ‘Unnatural and essential: the nature of historical thinking’ in: Jessamyn Neuhaus ed: *Teaching History: A Journal of Methods* (London, 2007) pag. 6-11.

⁴⁸ P. Seixas en C. Peck, ‘Teaching Historical Thinking’ in: A. Sears en I. Wright eds., *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (Vancouver, 2004) pag. 109-117.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ C. van Boxtel en J. van Drie, ‘Historisch denken en redeneren onderwijzen’ in: T. Huijgen en C. van Boxtel eds., *Kleio 5:1* (Venlo, 2019) pag. 26.



Figuur 2: het framework Historisch Redeneren, opgesteld door C. van Boxtel en J. van Drie

Om het proces dat zij historisch redeneren noemen te visualiseren hebben Van Boxtel en Van Drie een model ontworpen: *het framework Historisch Redeneren* (figuur 2). In de kern van het model onderscheiden zij drie verschillende soorten historische redeneringen die gerealiseerd kunnen worden door doordachte inzet van de zes omliggende vaardigheden. Deze vaardigheden zijn historisch contextualiseren, het gebruik van historische begrippen, het gebruik van meta-historische begrippen, het onderzoeken van historische bronnen, het geven van voor- en tegenargumenten en het stellen van historische vragen. Om deze zes activiteiten te kunnen beoefenen zijn er volgens Van Boxtel en Van Drie vier randvoorwaarden nodig, namelijk ‘historische kennis’, ‘historische vaardigheden’, ‘inzicht in de aard van historische kennis’ en ‘historische interesse’. Zij noemen ‘inzicht in de aard van historische kennis’ bijvoorbeeld een doel van historisch redeneren. Inzicht in de aard van historische kennis functioneert dan als onderbouwing van het historisch redeneren en niet omwille van reproductie als doel op zich.⁵¹

Het historisch redeneren van Van Boxtel en Van Drie wordt in het vakdidactisch debat vaak onder dezelfde noemer geschaard als *historical thinking* zoals Wineburg en Seixas en Peck dat presenteren. Toch is er een nuance: de verschillende processen streven namelijk op een andere manier een begrip van het verleden na. Het historisch redeneren van Van Boxtel en Van Drie is in drie opzichten verschillend ten opzichte van *historical thinking*. Een eerste verschil is de samenhang tussen de verschillende componenten: Van Boxtel en Van Drie stellen dat er bij *historical thinking* niet altijd sprake is van cohesie tussen de afzonderlijke componenten. Dat is bij historisch redeneren wel het geval. Zo moet er bij brongebruik ook aandacht zijn voor context en de argumenten ter ondersteuning van brongebruik.⁵² Ten tweede stellen zij dat *historical thinking* een onafgerond proces is: er wordt geen conclusie bereikt. Historisch redeneren resulteert echter altijd in een conclusie over een van de domeinen in het midden van het model. Dit is van belang: *historical thinking* kan in tegenstelling tot historisch redeneren van Van Boxtel en Van Drie niet gemeten worden.⁵³ Een derde verschil is het gegeven dat bij historisch redeneren volgens Van Boxtel en Van Drie bedoeld wordt op expliciet redeneren. Dit kan op papier, maar ook mondeling geschieden. Door de focus op expliciet redeneren legt historisch redeneren meer nadruk op de actieve rol die leerlingen innemen. Die actieve rol onderscheidt historisch redeneren van andere processen, zoals *historical literacy* en *thinking*.⁵⁴

⁵¹ Van Boxtel en Van Drie, ‘Historisch denken en redeneren onderwijzen’, pag. 25.

⁵² Van Boxtel en Van Drie, ‘Historical Reasoning’, pag. 155: “For example, when trying to reach justifiable conclusions about the fall of the Roman Empire, one can identify aspects of change and continuity in order to decide about significant causes and support claims with information from accounts of historians and primary sources.”.

⁵³ Van Boxtel en Van Drie, ‘Historisch denken en redeneren onderwijzen’, pag. 26

⁵⁴ Van Drie en Van Boxtel, ‘Historical Reasoning’, pag. 88.

3.2. Vakdoelen van het schoolvak geschiedenis: vernieuwing en relevantie

In deze paragraaf wordt besproken welke rol historisch redeneren heeft in het Nederlandse geschiedonderwijs. Dit is voor deze studie van belang omdat aansluiting van vakdoelen op het daadwerkelijk ervaren onderwijs door leerlingen van belang is voor motivatie.⁵⁵

Historisch redeneren was niet altijd onderdeel van het Nederlandse geschiedonderwijs. In navolging van enkele didactische ontwikkelingen in Duitsland en Engeland werd historisch redeneren belangrijk met de invoering van de Mammoetwet in 1968.⁵⁶ De eerdere toetsing van een compleet historisch overzicht kwam te vervallen. Voortaan zou enkel recente geschiedenis tot verplichte examenstof gerekend worden. Ook werd de focus op historisch redeneren na invoering van de Mammoetwet groter. Zo hield de WIEG (*Werkgroep Implementatie Examen Geschiedenis en Staatsinrichting*) zich sinds 1990 bezig met het maken van een examenprogramma met een focus op het toetsen van historische vaardigheden.⁵⁷ In 2001 stelde de CHMV (*Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming*) dat er kaders moesten komen die leerlingen hielpen hun oriëntatiekennis adequaat in te zetten. Het eindexamen anno 2023 voor de bovenbouw havo en vwo kent deze ideeën van de CHMV als fundament. Het examen bestaat namelijk uit twee domeinen: domein A toetst historisch besef, waarin historisch redeneren een prominente rol inneemt.⁵⁸ Domein B van het examen bestaat uit toetsing van ‘oriëntatiekennis’: leerlingen moeten zich kunnen oriënteren in een chronologische ontwikkeling. Dit betreft met name West-Europese historie.⁵⁹ Deze oriëntatie gebeurt via tien tijdvakken, bestaande uit 49 kenmerkende aspecten. Deze kaders zouden volgens de Commissie de Rooij, welke deze hulpkaders in het leven riep, leerlingen moeten helpen met oriëntatie in de tijd.⁶⁰

Onderzoek laat zien dat het historisch redeneren achterblijft ten opzichte van het toetsen van feitelijke kennis. Het leren van de kennis uit de tien tijdvakken en hun kenmerkende aspecten lijkt een doel op zich geworden.⁶¹ Hoewel de kenmerkende aspecten anno 2023 grondig herzien worden en vanaf het jaar 2025 een lijst met de aspecten als bijlage wordt toegevoegd, overheerst voor het schoolvak geschiedenis op de middelbare school het beeld dat de inhoud van de 49 kenmerkende aspecten de kern van het vak behelst.⁶² De focus binnen het eindexamen op deze stof draagt niet bij aan de door leerlingen ervaren relevantie van het vak geschiedenis. Er bestaat afstand tussen de doelen voor geschiedenis, hetgeen leerlingen in een geschiedenisles leren ter afsluiting van het vak en het nut dat zij ervaren.

⁵⁵ Van Straaten, *Connecting past, present and future*, pag. 7-16.

⁵⁶ A. van der Kaap, ‘Een beknopt overzicht van twee eeuwen geschiedsonderwijs’, geraadpleegd op 3 augustus 2023 via <http://histoforum.net/artikelen.html>, pag. 5.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ SLO, ‘Handreiking SE Geschiedenis’, geraadpleegd op 25 april 2023. <https://www.slo.nl/handreikingen/HAVO-vwo/handreiking-se-geschiedenis/>.

⁵⁹ SLO, ‘Handreiking SE Geschiedenis’ geraadpleegd op 30 april 2023. <https://www.slo.nl/handreikingen/HAVO-vwo/handreiking-se-geschiedenis/examenprogramma/domein-orientatiekennis/>.

⁶⁰ Van der Kaap, ‘Een beknopt overzicht van twee eeuwen geschiedsonderwijs’, pag.10.

⁶¹ Van der Kooij en Van der Schans, *Bij de Tijd 3*, pag. 12-13.

⁶² De enquête die onder vakdocenten geschiedenis in 2022 is afgenomen is hier een voorbeeld van.

3.3. Motivatie voor het vak geschiedenis: brug tussen vakdoel en relevantie

3.3.1. Motivatie voor het vak geschiedenis

In deze paragraaf wordt besproken waarom motivatie tot het bereiken van het doel historisch redeneren van belang is voor de ervaring van relevantie. Er is al onderzoek verricht naar motivatie voor geschiedenis verricht. Een voorbeeld is de studie die in 2012 werd uitgevoerd onder circa 500 leerlingen. Doel ervan was inventariseren hoe leerlingen het vak geschiedenis beleefden in vergelijking tot vakken als Engels en wiskunde. Uit dit onderzoek bleek dat leerlingen geschiedenis niet alleen een minder leuk vak vonden dan bijvoorbeeld Engels, maar ook minder nuttig. De relevantie van het vak werd gereduceerd tot typering en als: “omdat het nu eenmaal in het lesrooster staat”.⁶³ Waarom is relevantie voor geschiedenis juist van belang?

3.3.2. Motivatie als concept: factor voor onderwijssucces

Voor geschiedenisdocenten is het een uitdaging om leerlingen de relevantie van geschiedenis te doen inzien. Als leerlingen inzien dat geschiedenis en historisch redeneren relevant zijn, groeit motivatie. Wat is de link tussen historisch redeneren en motivatie, en waarom is dit van belang?

Motivatie komt van het Latijnse ‘movere’, wat ‘bewegen’ betekent. Motivatie is wat mensen beweegt iets te ondernemen. Het staat in relatie tot de drijfveren van menselijk gedrag en de doelen die zij ambiëren.⁶⁴ Motivatie is niet vaststaand: het is een veranderbaar proces. Dit kenmerk maakt het lastig om motivatie waar te nemen. Motivatie wordt afgeleid uit de intensiteit en doelgerichtheid van acties.⁶⁵ Binnen het onderwijs worden constant bepaalde gedragingen en uitgelokt door leerkrachten en leerlingen. Soms vertonen leerlingen dit gedrag spontaan, soms moeten docenten leerlingen motiveren. Dit is het geval als een gedraging onnatuurlijk is. Over het stimuleren van leerlingmotivatie en -betrokkenheid is uitvoerig gepubliceerd. Het standaardwerk over motivatie van leerlingen komt van hoogleraren pedagogische psychologie Deci en Ryan. Zij pleiten binnen het onderwijs voor de realisatie van drie basisbehoeften die tezamen zelfdeterminatie in de hand werken. Deze factoren betreffen autonomie, relatie en competentie.⁶⁶ Leerlingen ervaren autonomie als zij vrijheid krijgen om een activiteit naar eigen inzicht te volbrengen en het gevoel dat hetgeen dat zij doen invloed heeft. Competentie ervaren leerlingen als de docent vertrouwen in het kunnen van hun leerlingen uitstraalt. Relatie betekent hier verbondenheid. Dit betreft een verbondenheid met de omgeving en met anderen.⁶⁷ Wanneer die basisbehoeften door docenten in de les worden gewaarborgd, groeit intrinsieke motivatie.⁶⁸ Gebaseerd op de theorie van Ryan en Deci wordt er onderscheid gemaakt tussen twee verschillende type kwalitatieve motivaties. Enerzijds bestaat er extrinsieke motivatie. Hiervan is sprake wanneer een leerling niet voor het genoegen van het leren aan sich een taak volbrengt. De leerling doet dit om een beloning te ontvangen, een straf te vermijden of om indruk te maken. Bij deze motivatie is leren geen doel op zich meer, maar enkel een middel voor een ander doel. Anderzijds bestaat er intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is aan de orde als een leerling het leerproces of het leren zelf aangenaam of belonend vindt. Er zijn bij deze gedraging geen externe factoren nodig om een leerling te

⁶³ A. Wilschut, D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Derde druk, Bussum, 2023) pag. 36-43.

⁶⁴ P.R. Pintrich en D.H. Schunk, *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications* (Tweede druk, Upper Saddle River, 2002).

⁶⁵ M. Clement en E. Laga, *Steekkaarten doceerpraktijk* (Antwerpen en Apeldoorn, 2005).

⁶⁶ Ryan en Deci, “Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation” pag. 68-78.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Ibidem.

motiveren.⁶⁹

Historisch redeneren is volgens Wineburg een onnatuurlijke gedraging: leerlingen moeten hiertoe gemotiveerd worden. Leerlingen zouden in een flow moeten geraken om te willen leren en in dit geval om historisch te willen redeneren. Deze flow werd beschreven door Mihály Csikszentmihalyi.⁷⁰ Binnen het onderwijs is het motiveren van leerlingen een belangrijk thema. Motivatie verwijst namelijk naar de wens om iets te leren. Er is consensus onder wetenschappers dat een authentieke motivatie een positieve invloed heeft op het schoolsucces van leerlingen enerzijds en hun sociaal-emotionele welbevinden anderzijds.⁷¹ Motivatie is zelfs belangrijker dan talent om schoolsucces te bereiken. De vraag is echter op welke wijze motivatie voor geschiedenis bewerkstelligd kan worden. Welke benadering is geschikt om die flow te creëren?

3.4. Actief Historisch Denken: met motivatie aanleren van historisch redeneren

In deze paragraaf wordt een mogelijke manier besproken waarmee historisch redeneren aangeleerd kan worden. Omdat historisch redeneren een onnatuurlijke gedraging is, moeten leerlingen tot deze gedraging gemotiveerd worden. Als de docent dit bewerkstelligt met een actieve rol voor leerlingen als basis, kan dit bijdragen aan motivatie tot het bereiken van het vakdoel.

De vakdidactische kennis van docenten vormt een ingangen om geschiedenis voor leerlingen relevant en leuk te maken. Tuithof besprak het door Lee Shulman geïntroduceerde begrip *Pedagogical Content Knowledge*, vaak afgekort tot PCK.⁷² Shulman beschreef PCK als een mix van inhoudelijke en didactische kennis, door Tuithof vertaald tot vakdidactiek. Samen met kennis van het leren van leerlingen, toetsing en het curriculum vormt deze vakdidactische kennis de basis voor doelen en overtuigingen die geschiedenisdocenten willen na streven.⁷³

Met vragen over betekenisgeving als motivator hebben enkele Nederlandse vakdidactici een andere benadering van geschiedenisonderwijs gerealiseerd: Actief Historisch Denken. Actief Historisch Denken is een onderwijsparadigma gebaseerd op de leerideeën van de Schotse vakdidacticus David Leat. Leat is de grondlegger van de *Thinking Through Geography*-benadering. Deze benadering had het volgende doel: “om generieke denkvaardigheden te integreren in de aardrijkskundeles, zoals categoriseren, hypothetiseren, analyseren, verbanden leggen en redeneren.”⁷⁴ De focus op kritische denkvaardigheden stimuleert bovendien vakoverstijgende vaardigheid. Deze denkvaardigheden werden geïntegreerd middels activerende opdrachten die aansluiting hadden bij de vakdoelen en de leerstof op een relevante manier presenteerde.⁷⁵

Op initiatief van vakdidactici Jan de Vries, Arnoud Aardema, Bas van Rooijen en Harry Havekes werd de *Thinking Through Geography*-benadering vervolgens aangepast naar de principes van het schoolvak geschiedenis en ontstond Actief Historisch Denken. Inmiddels hebben zij drie Actief Historisch Denken-boeken gepubliceerd. Dit zijn collecties werkvormen die leerlingen een actieve rol toebedelen. In deze werkvormen worden leerlingen uitgenodigd tot samenwerken, ideeën- en argumentuitwisseling. De opdrachten, variërend van een ‘Levende Tijdlijn’ tot ‘Welk-Woord-Weg’, dagen leerlingen uit tot argumenteren en historisch redeneren.

⁶⁹ Pintrich en Schunk, *Motivation in Education*.

⁷⁰ M. Csikszentmihalyi, *Flow: The psychology of optimal experience* (New York, 1990).

⁷¹ Ryan en Deci, ‘Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation’ pag. 68-73.

⁷² L. Shulman, ‘Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching’ in: *Educational Researcher* 15:1 (Washington, 1986) pag. 4-14.

⁷³ Ibidem, pag. 11.

⁷⁴ Leat, *Thinking Through Geography*.

⁷⁵ A. Aardema, B. van Rooijen en J. de Vries, *Geschiedenis Doordacht. Actief Historisch Denken 2* (Boxmeer, 2005) pag. 9-14.

Door focus op een actieve, kritische houding van leerlingen krijgt inhoud meer betekenis.⁷⁶ Dit paradigma combineert *knowing en doing history* op natuurlijke wijze en vergroot motivatie.

3.5. Gamification: integratie van spel als uitbreiding op Actief Historisch Denken

3.5.1 Omschrijving van de term ‘spel’

In deze paragraaf wordt besproken hoe de motivatieleer gamification een mogelijke aanvulling kan vormen op de principes van Actief Historisch Denken. De integratie van spelelementen binnen dit paradigma is niet nieuw. Bestaande werkvormen van dit paradigma hebben spelelementen als kern. Gericht onderzoek naar gamification binnen Actief Historisch Denken is echter nog in ontwikkeling. Deze fusie vraagt om een andere benadering van leren en onderwijs.⁷⁷ Het Nederlandse onderwijs werkt toe na een afsluitend moment in de vorm van het eindexamen. Dat geldt ook voor geschiedenis. Leerlingen moeten hun best doen, omdat zij anders een onvoldoende halen voor het examen. Frank Leone noemt angst voor verlies de belangrijkste drijfveer. Dit betreft extrinsieke motivatie en maakt de leeromgeving uiteindelijk minder interessant.⁷⁸

Een vakdidactische tool die mogelijk bijdraagt aan het creëren van een voor leerlingen meer interessante leeromgeving betreft het integreren van spel of elementen van spel in de les. Uit onderzoek is gebleken dat begrippen omtrent het gebruik van spel, of elementen uit spel, en educatie in onderwijsferen sterk vertegenwoordigd zijn. Bovendien hebben deze begrippen een grote overlap met elkaar.⁷⁹ Het is van belang om te verduidelijken wat er wordt bedoeld met een spel (of het leenwoord game). In deze scriptie wordt er gewerkt met de definitie van games zoals Hendrik Leemkuil en Ton de Jong deze hebben opgesteld. Zij typeren een spel als een competitieve gesitueerde, interactieve omgeving gebaseerd op een set van regels en/of een onderliggend model, waarin, met inachtneming van enkele beperkingen, onder onzekere omstandigheden, een uitdagend doel nagestreefd wordt.⁸⁰ Bernard Suits opperde een passende toevoeging, namelijk dat gamen het vrijwillig pogen een onnodig obstakel te overkomen behelst.⁸¹ Dat vrijwillige karakter presenteerde Huizinga in *Homo Ludens* evenzo. Hij omschreef spel als: “een vrijwillige handeling of bezigheid, die binnen zekere vastgestelde grenzen van tijd en plaats wordt verricht naar vrijwillig aanvaarden doch volstrekt bindenden regel, met haar doel in zichzelf, begeleid door een gevoel van spanning en vreugde, en door een besef van ‘anders zijn’ dan het ‘gewone leven’”. Huizinga presenteerde intrinsieke motivatie hier *avant-la-lettre*.⁸²

Vanuit de benadering van Huizinga en later Leemkuil, De Jong en Suits, behoeft het begrip spel en het Engelse leenwoord game nuance. Deze behoefte aan nuance is een gevolg van sceptis die heerst rondom de mogelijke inzet van spel in een onderwijscontext. Een videogame is een spel, maar een bordspel zoals ganzenbord is ook een spel. Willem-Jan Renger en Evert Hoogendoorn nuanceren het idee dat spel altijd verslavend gewelddadig zijn: het gaat spelers (in dit geval leerlingen) niet altijd om wat ze kunnen zien, maar juist om wat ze kunnen doen.⁸³

⁷⁶ Ibidem, alsook Havekes, *Knowing and Doing History*.

⁷⁷ A. Aardema, B. van Rooijen en J. de Vries, *Geschiedenis Doordacht. Actief Historisch Denken 2*, pag. 9-14.

⁷⁸ M. Noij en S. van Pelt, ‘Gamification in het onderwijs is meer dan alleen een spelletje’ via Radboud Universiteit, laatste update op 6 juli 2021. <https://www.ru.nl/@1320628/gamification-onderwijs-alleen-spelletje/>

⁷⁹ P. Mannak, ‘Geschiedisonderwijs vanuit een digitale wereld. Hoe games helpen om historisch te redeneren’ (Masterscriptie Master Geschiedenis: Educatie en Communicatie Universiteit Utrecht 2019) pag. 16-19.

⁸⁰ H. Leemkuil en T. de Jong, ‘Games en gaming’ in: P. Kirschner ed., *ICT in het Onderwijs: The next generation Katern bij Onderwijskundig Lexicon, uitbreiding editie III* (Alphen aan de Rijn, 2004) pag. 41-43, aldaar 43. In het vervolg van deze scriptie zullen de begrippen spel en game afwisselend gebruikt worden.

⁸¹ B. Suits, *The Grasshopper* (Toronto, 1978).

⁸² Huizinga, ‘Homo Ludens’, pag. 28.

⁸³ W. Renger en E. Hoogendoorn, *Ludodidactiek. Ontwerpen voor didactici* (Tweede editie, Utrecht, 2022) pag. 11.

3.5.2. Andere vormen van spelelementen in het leren

Er bestaan in het debat veel typeringen voor de vermenging van spel en spelelementen in het onderwijs. Sommige auteurs stellen zelfs dat het leren van kinderen op zichzelf speels kan zijn. Dat wordt in deze scriptie niet bedoeld met spel en elementen van spel. Hiermee wordt bedoeld op elementen uit door regels afgebakende activiteiten om vrijwillig een bepaald doel te bereiken. Spel wordt in deze niet gezien als een kenmerk van het onderwijs, maar als een aanvulling.

In het onderzoek naar didactische meerwaarde van spel games is het nodig verschillende vermengingen van spel en onderwijs te onderscheiden. Hoofdzakelijk kunnen er drie categorieën beschreven worden. Allereerst onderscheidt C.C. Abt *serious gaming*. Abt doelt op spelvormen die expliciet een doordacht educatief doel hebben en niet bedoeld zijn ter vermaak. Een voorbeeld daarvan is bijvoorbeeld een simulatie die een piloot in opleiding ‘speelt’. Een tweede categorie wordt beschreven door Carlo Perotta et al. als *game-based learning*. Zij omschrijven deze term in als het gebruik van een spel ter ondersteuning van leren.⁸⁴ Marc Prensky voegt een digitale component toe door te stellen dat *game-based learning* elke vorm van vermenging van educatie met computergames behelst.⁸⁵ Er moet bij *game-based learning* een volledig, bestaand (video-)spel gespeeld worden om te leren. Een voorbeeld is de integratie van het spel *Battlefield* om het begrip loopgravenoorlog uit te leggen. *Game-based learning* kan zorgen voor een ‘blended experience’. Deze ervaring ontstaat hier omdat grenzen tussen formats, ruimtes en oefeningen die normaal alleen aan games besteed zijn, toegankelijk worden in een onderwijssetting.⁸⁶

3.5.3. Gamification als gebalanceerde oplossing

Mogelijke integratie van een volledig (video-)spel of speciaal ontworpen vormen van *serious games* lijkt onpraktisch en wellicht onwenselijk. Met inachtneming van deze overwegingen zou een andere categorie, waarbij slechts componenten van een spel gebruikt worden, een uitkomst kunnen bieden. Deze mogelijke vakdidactische tool wordt gamification genoemd, in het Nederlands gamificatie. Inhoudelijk kan gamification gelezen worden als de implementatie van spelelementen of spelontwerp in een niet-spelomgeving om een bepaald doelgedrag te stimuleren.⁸⁷ Het stimuleren van historisch redeneren kan ook als een bepaald gedrag gelezen worden. Daarnaast kan gamification getypeerd worden als een manier om leerlingen meer bij de lesstof en lesdoelen te betrekken. Koen Henskens spreekt over gamification als een motivatieleer: als de motiverende factoren die een spel bevat (deels) geïmplementeerd worden in een lesontwerp, wordt motivatie mogelijk vergroot.⁸⁸ Een andere definitie komt van Adrián Domínguez et al., namelijk dat gamification het gebruik van gamedesignelementen en

⁸⁴ C. Perrotta, G. Featherstone, H. Aston en E. Houghton, *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions* (NFER Research Programme: Innovation in Education) (Slough, Berkshire, 2019) pag. 5.

⁸⁵ M. Prensky, ‘Digital Game-Based Learning’, in: Newton Lee ed., *ACM Computers in Entertainment 1:1* (New York, 2003) pag. 2.

⁸⁶ R.L. Lamb, L. Annetta, J. Firestone en E. Etopio, ‘A meta-analysis with examination of moderators of student cognition, affect and learning outcomes while using serious educational games, serious games and simulations’, in: Matthieu Guitton ed. *Computers in Human Behavior* 80:1 (Amsterdam, 2018).

⁸⁷ S. Kim, K. Song, B. Lockee en J. Burton, *Gamification in Learning and Education; Enjoy Learning Like Gaming* (Berlijn, 2018) pag. 15.

⁸⁸ K. Henskens, ‘Kersten je eigen Fries’. Hoe spellen in de klas zijn te gebruiken om de stof te verlevendigen’ in: *KLEIO 7* (Venlo, 2017) pag. 4-7, aldaar pag. 5.

gamemechaniek in een niet-gamecontext betreft en dus ook bij lesontwerp.⁸⁹

De term gamificatie wordt voor het eerst gebruikt in sferen buiten het onderwijs in 2002. De Amerikaanse gameontwerper Nick Pelling, die de taak had gekregen om een speelse interface voor digitale betaalapparaten te creëren, gebruikt de term ‘gamification’ als eerst.⁹⁰ Gamification als concept breekt echter in 2012 pas door en wordt vervolgens al snel gezien als een toekomstig wondermiddel. De toevoeging van Karl Kapp aan de eerdere definitie van gamificatie zal daaraan bijgedragen hebben: hij stelde namelijk dat gamificatie slaat op het gebruik van op spel gebaseerde mechanieken, esthetiek, en denkwijzen om zodoende problematiek met betrekking tot leermotivatie, probleemoplossing, leeractiviteiten en samenwerking op te lossen.⁹¹

Het standaardwerk over *gamification* is geschreven door de Amerikaanse onderzoeker (en ex-gameverslaafde) Yu-Kai Chou. In *Actionable Gamification* doet hij onderzoek naar de elementen van spellen die maken dat deze vorm van entertainment ‘de mens beweegt’. Hij concludeerde vervolgens dat er acht verschillende, maar samenhangende factoren zijn die maken dat mensen het spel vaker willen spelen. Chou stelt dat wanneer deze factoren worden toegevoegd aan andere domeinen – en dus bijvoorbeeld ook in onderwijssituaties – mensen

⁸⁹ A. Domínguez, J. Saenz-de-Navarette, L. de-Marcos, L. Fernández-Sanz, C. Pagés en J. Martínez-Herráiz, ‘Gamifying Learning Experiences: Practical implications and outcome’ in: Chin-Chung Tsai ed. *Computers & Education* 63:1 (Amsterdam, 2013) pag. 380-392, aldaar pag. 380-381.

⁹⁰ G. Christians, ‘The Origins and Future of Gamification’ (Senior Thesis University of South Carolina, Columbia, 2018) pag. 16.

⁹¹ K.M. Kapp, *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education* (Hoboken, 2012).

gemotiveerd raken om werk te verrichten. Om die samenhang overzichtelijk te maken creëerde Chou het Octalysisframework, getoond in figuur 3.

Figuur 3: De acht factoren van het octalysisframework van Chou

Wanneer een deel van de drijfveren van Chou in een lesontwerp worden verwerkt neemt de motivatie van leerlingen toe.⁹² Ook vinden de acht drijfveren van Chou's raamwerk aansluiting bij het hoofddoel 'leuk', zoals Tuithof dit onderwijsdoel in haar onderzoek presenteerde.⁹³

De vraag die zich dan voordoet is hoe de motivatieleer/vakdidactische tool *gamification* binnen geschiedenisonderwijs past. Het overzichtsartikel van Oka Shavab *et. al* biedt een overzicht van de manieren waarop geschiedenisdocenten gepoogd hebben en nog steeds pogen om spelelementen in hun les te integreren.⁹⁴ De auteurs omschrijven dat *gamification* door docenten over het algemeen wordt beschouwd als een vorm van creativiteit voor geschiedenisdocenten in het doceren en als een mogelijke oplossing voor problemen die in het lokaal ontstaan.⁹⁵ Shavab onderscheidt in dezen enkele voorbeelden van gamification, bijvoorbeeld in de vorm van punten, badges zogenaamde *progress bars* als middel om motivatie



te vergroten. Deze komen tot uiting in middelen zoals *Kahoot!* en *Socrative* die op korte termijn

⁹² O. Shavab, 'Gamification in History Learning as an Effort to Answer the Challenges in Facing Industrial Revolution 4.0' in: A. Hanggara ed., *The Third International Seminar on Social Studies and History Education* (Bandung, 2018) pag. 371-376.

⁹³ Tuithof, 'Wat de leerlingen nodig hebben' pag. 11.

⁹⁴ O. Shavab, L. Yulifar, N. Supriatna en A. Mulyana, 'Gamification in History Learning: A Literature Review' in: W. Striełkowski ed. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 578:1 (Amsterdam, 2021) pag. 254-258, aldaar pag. 254-255.

⁹⁵ Ibidem, pag. 254.

uitkomst bieden.

3.5.4. Gamification in de lespraktijk: kansen en argumenten vóór gebruik

Hoe kan gamification motivatie vergroten? Enkele argumenten voor gamification kunnen pedagogisch, didactisch of sociaal van aard zijn.⁹⁶ Ten eerste kan het motivatie-gerelateerde karakter van gamification als argument gebruikt worden. Henskens stelt dat gamification hoofdzakelijk een motivatieleer betreft. De aspecten van het octalysismodel laten zien dat leerlingen in beweging gezet worden bij inachtneming van (een deel van) de elementen.⁹⁷ Deze mogelijke motivatie wordt in de literatuur in twee opzichten uitgelegd. Enerzijds wordt motivatie ontleend aan mogelijke beloningen die in het verschiets liggen voor spelers wanneer zij deelnemen aan het spel. Hierbij moet gedacht worden aan badges, punten en progressiebalkjes om leerlingen te motiveren.⁹⁸ Gamification kan leren dus inzichtelijk maken.⁹⁹ Gamification is echter breder dan enkel het inzetten van punten en badges om leerlingen te motiveren. Henskens stelt dat gamification ook betrekking kan hebben op het integreren van cosmetische elementen, zoals muziek, om leerlingen in een flow te brengen.¹⁰⁰ Leerlingen zouden juist door integratie van elementen van spel in de flow kunnen geraken om te willen leren (of om tot een andere, door de vakdocent bepaalde doelstelling te geraken)¹⁰¹. Om tot ideale leersituaties te komen waarin deze flow bereikt kan worden zijn verschillende soorten interacties vereist; niet alleen tussen leerlingen onderling en leerlingen met de vakdocent, maar ook tussen leerlingen en bronnen. Vooral dat laatste biedt met betrekking tot historisch redeneren kansen om te verkennen, daar brongebruik volgens Van Boxtel en Van Drie een diepgaande interactie met bronnen behelst.¹⁰²

Een tweede argument is het gegeven dat gamification een optie tot differentiatie biedt. De overeenkomst tussen onderwijs en spelletjes is namelijk het bereiken van een doel. Gamification kan een aanvulling zijn op de PCK van docenten. Gamification biedt, mits ingezet als middel, een alternatief model voor lesontwerp. Renger en Hoogendoorn stellen dat in deze tijd van technologische ontwikkeling een nieuw paradigma leidend is geworden. Zij noemen dit het paradigma van de *lean forward media*.¹⁰³ Kort gezegd houdt dit in dat nieuwe media interactie met een informatiebron vereisen. Spel kan voor sommige leerlingen een optie bieden om met een andere gedachtegang aan taken te beginnen. Niet iedere leerling houdt echter van spel en preferereert wellicht een andere benadering. Zo kan gamification een middel zijn om in te spelen op de verschillende leerbehoeften van leerlingen.¹⁰⁴ Een *sidequest* klinkt voor een bepaalde doelgroep interessanter dan een deelopdracht.

Een derde argument is sociaal (en onderwijskundig) van aard. Mits een onderwijsvorm wordt ontworpen met het element van sociale invloed en verbondenheid als voornaamste doel heeft gamification de mogelijkheid om collaboratief leren en daaropvolgend ook onderlinge sociale verbinding tussen spelers te vergroten.¹⁰⁵ Wanneer een onderwijsactiviteit leerlingen in een groep laat toewerken naar een meerledig doel, kunnen leerlingen leren om effectief samen

⁹⁶ Dit betreft slechts een greep uit de argumenten voor de integratie van gamification in de geschiedenisles.

⁹⁷ Henskens, 'Kersten je eigen Fries', pag. 5-6.

⁹⁸ Wenger en Hoogendoorn, *Ludodidactiek*, pag. 4

⁹⁹ F. Bovenkerk, 'Gamification en gamedidactiek', via volwassenenleren.nl,

<https://volwassenenleren.nl/gamification-en-gamedidactiek/>, geraadpleegd op 1 juni 2023.

¹⁰⁰ Henskens, 'Kersten je eigen Fries', pag. 5.

¹⁰¹ Csikszentmihalyi, *Flow: The psychology of optimal experience* (New York, 1990).

¹⁰² Van Drie en Van Boxtel, 'Historical Reasoning', pag. 94.

¹⁰³ Renger en Hoogendoorn, *Ludodidactiek*, pag. 17 – 19 over deze paradigmaverschuiving.

¹⁰⁴ Henskens, 'Kersten je eigen Fries', pag. 6 benoemt ook de keerzijde van deze mogelijkheid tot differentiatie.

¹⁰⁵ S. Ebbens en S. Ettekoven, *Praktijkboek Samenwerkend Leren* (Groningen, 2016) pag. 51.

te werken. Een vaak aangehaald argument betreft de (maatschappelijke) oproep dat leerlingen moeten leren om samen te werken met hun peers.¹⁰⁶ Wanneer samenwerking tussen leerlingen middels gamification effectief wordt georganiseerd, wordt het actief leren van leerlingen gewaarborgd. Leren betekent niet alleen maar luisteren naar de instructie van de docent of gebogen over boeken zitten. Leren doet de klas wanneer zij zelf actief kan zijn en zodoende op eigen wijze vorm kan geven aan het eigen leerproces. Daar komt ook nog bij kijken dat leerlingen door samenwerken vaak gedwongen worden om hun leerproces te visualiseren door hardop te denken of te notuleren.¹⁰⁷ De link met Actief Historisch Denken is hier evident.

Bovendien is een van de karakteristieken van spelletjes een factor om te overwegen spelvormen in de les te gebruiken. Games laten spelers leren door te doen. Het gegeven dat leerlingen tijdens het spelen van games direct feedback verkrijgen op de keuzes die zij maken, doet een leerproces ontstaan. Als leerlingen de kans krijgen om in een veilige sociale omgeving te experimenteren met historische thema's en vaardigheden en dus ook om fouten te maken, ontdekken zij verschillende manieren om vooruitgang te boeken en daadwerkelijk te leren.¹⁰⁸ Zodoende bieden spelprincipes de kans een gevoel van autonomie en competentie te realiseren.

3.5.5 Gamification in de lespraktijk: overwegingen en een kwestie van benadering

Hoewel gamification aan terrein wint in het educatieve veld zijn er argumenten aan te dragen waarom een docent niet kiest voor de integratie van spelvorm in zijn/haar arsenaal. Deze mogelijke nadelen zijn te herleiden tot pedagogische, didactische, en onderwijs-ethische dimensies. Wat betreft pedagogiek kan de integratie van spel en/of spelelementen bezwaarlijk zijn omdat spelletjes (en zeker videospelletjes) al uitvoerig naar voren komen in het dagelijks leven van de doelgroep. Uit onderzoek van het Trimbos Instituut blijkt dat maar liefst 87% van de Nederlandse kinderen uit het primair onderwijs en 68% van de leerlingen uit het voortgezet onderwijs (video-)spelletjes speelt.¹⁰⁹ Het is uit dit opzicht een relevante vraag waarom spelletjes, en zeker videogames, ook in het onderwijs een podium moeten hebben. Het klinkt als het doemscenario van iedere ouder: wanneer zij er uiteindelijk in slagen hun kind thuis te beperken in hun scherm-speeltijd, vervalt het kind op school in diezelfde valkuil en wordt het nog aangemoedigd ook.¹¹⁰

Hoewel bij goed onderwijs en een goed spel de einduitkomst identiek is (namelijk het bereiken van een einddoel), moet de inzet van een spelvorm an sich niet tot hoofddoel van een lesactiviteit geworden.¹¹¹ Een ongebalanceerde, ondoordachte vermenging van spelprincipes

¹⁰⁶ Ibidem, pag. 21 over de maatschappelijke oproep tot het bevorderen van samenwerkend leren van leerlingen.

¹⁰⁷ Ibidem, pag. 22 – 23 over het zichtbaar maken van leren. Zie ook J. Hattie, *Visible Learning* (London, 2008).

¹⁰⁸ Renger en Hoogendoorn, *Ludodidactiek*, pag. 21– 25 over de mogelijkheid tot directe feedback van games.

¹⁰⁹ Trimbos Instituut voor Gameinfo, 'Cijfers' <https://www.gameninfo.nl/publiek/cijfers>, geraadpleegd op 10 juni 2023.

¹¹⁰ Renger en Hoogendoorn, *Ludodidactiek*, pag. 11.

¹¹¹ Renger en Hoogendoorn, *Ludodidactiek*, pag. 35 – 44, aldaar pag. 41 – 42 voor een treffend voorbeeld.

en onderwijsdoeleinden zou een motivatie-gerelateerde verschuiving kunnen teweegbrengen. Leerlingen zouden door overmatig gebruik van spelprincipes (zeker wanneer deze op competitie gericht zijn) in het uiterste geval enkel extrinsiek gemotiveerd kunnen worden. Een focus op beloningen zoals punten, badges of ook prijzen in plaats van interesse in historische thema's en het opgaan in een leerproces is een onwenselijk ontwikkeling en kan zelfs demotiveren.¹¹²

Aansluitend kan het gevaar oprijzen dat bij overmatig en verkeerd gebruik van spelvormen, gamification en de totale onderwijsactiviteit an sich aan kracht en effectiviteit verliest. Dat gebeurt ten eerste wanneer gamification enkel ingezet wordt om een voor leerlingen vervelende taak als het ware te 'camoufleren' met bepaalde game-esthetiek. Een voorbeeld uit de dagelijkse praktijk zou behelzen dat leerlingen hun huiswerk niet meer ter verwerking van historische stof maken, maar puur om meer punten te scoren dan hun klasgenoten. Er zijn meer gamification-oplossingen die al geruime tijd ingezet worden in het onderwijs worden. Deze worden gepresenteerd als een leuk en leerzaam spelletje, maar blijken in werkelijkheid een quiz of een multiplechoicetest, enkel opgemaakt met muziek en kleur. David Shaffer introduceerde als kritiekpunt op deze camouflage een krachtige, veelzeggende typering van gamification als zijnde 'chocolate covered broccoli'. Bijvoorbeeld *Kahoot!* laat een leeractiviteit er aantrekkelijk uitzien, maar laat het niet naar meer smaken. Beklijvende kennis wordt zo niet opgedaan.¹¹³

Een derde, onderwijskundig-ethisch bezwaar tegen de inzet van gamification betreft het in de hand werken van competitie die gamification al dan niet veroorzaakt. Hoewel het een onjuiste gedachtegang betreft om te stellen dat ieder spel, zowel digitaal als analoog, in essentie competitief is, moet dit mogelijke bezwaar specifiek uitgelicht worden. Er zijn genoeg denkbare contexten in de onderwijspraktijk waarbinnen competitie wél ingezet wordt. Het gebruik van *Kahoot!* is daar het meest treffende voorbeeld van. In dit geval staat competitie juist averechts ten opzichte van de beoogde leerdoelen. Competitie is er namelijk op gericht om spelers (in dit geval leerlingen) tégen elkaar te laten spelen en zodoende expliciet inzichtelijk te maken wie er 'goed' is, en wie een bepaalde taak of vaardigheid nog niet helemaal beheerst.¹¹⁴ Een spelvorm in het onderwijs die 'goede' leerlingen laat winnen en 'mindere' leerlingen laat verliezen, versterkt een negatieve sociale ordening die al is ontstaan in de klas. De verbindingsfactor van spel wordt volledig teniet gedaan.¹¹⁵ Daarnaast is het nodig om te vragen of gamification een ethisch correcte oplossing biedt. Sommige leerinhouden en opdrachten moeten eenmaal geleerd worden, en moeten juist niet leuker of aantrekkelijker aangeboden worden dan dat ze zijn.¹¹⁶ En is het wel verantwoord om leerlingen onder het mom van een spel iets te laten doen wat zij niet willen? In het uiterste geval kan inzet van gamification als manipulatie gezien worden.¹¹⁷

Deelconclusie

In dit hoofdstuk is het theoretisch kader voor deze scriptie opgesteld. Dit is bewerkstelligd door de relatie die de concepten van deze scriptie met elkaar te verbinden. De relevantie die leerlingen ervaren heeft te maken met vakdoelen maar ook met het onderwijs dat leerlingen in de praktijk ervaren. Dit ervaren onderwijs vormt een van de ingangen om relevantie te bewerkstelligen en zo de motivatie van leerlingen te vergroten. Actief Historisch Denken vormt een

¹¹² Henskens, 'Kersten je eigen Fries, pag. 6.

¹¹³ D.W. Shaffer, *How computer games help children learn* (New York, 2007).

¹¹⁴ Renger en Hoogendoorn, *Ludodidactiek*, pag. 13, alsook Henskens, 'Kersten je eigen Fries, pag. 5-6.

¹¹⁵ Renger en Hoogendoorn, *Ludodidactiek*, pag. 13 – 14 over redenen om competitie te vermijden in de klas.

¹¹⁶ D. O'Sullivan et al. "'You Can't Lose a Game If You Don't Play the Game': Exploring the Ethics of Gamification in Education' in: B. Markscheffel ed., *International Journal for Infonomics* 14:1 (Dublin, 2021) pag. 2035 – 2045.

¹¹⁷ Ibidem, pag. 2039.

interessante optie door de natuurlijke combinatie van vakvaardigheden en kennis. De motivatieleer gamification vormt, mits ingezet als middel, een aanvulling op de ontwerpprincipes van Actief Historisch Denken om de intrinsieke motivatie van leerlingen te vergroten. Hoe dit getracht is te meten bij de onderzoeksgroep van deze scriptie wordt uitgelegd in hoofdstuk 4.

Hoofdstuk 4 – Methodologie en onderzoeksmethoden

Inleiding

In 4 wordt het methodologische kader beschreven waarbinnen deze scriptie is uitgevoerd. Het doel is om een antwoord te geven op de vraag *“In hoeverre is er sprake van direct meetbare vakdidactische meerwaarde bij de inzet van een gegamificeerde Actief Historisch Denkwervorm bij havo3-leerlingen?”* Ten eerste wordt het tweeledige karakter van het onderzoek beschreven. Hierna wordt overgegaan tot het expliciteren van de aanpassing van de gegamificeerde Actief Historisch Denken-spelwervorm. Vervolgens wordt de keuze voor de focus op de historische vaardigheden brongebruik en argumenteren verklaard. Daarna wordt uitgelegd hoe de meting van ontwikkeling van het historisch redeneren van leerlingen is geoperationaliseerd. Hierbij wordt uitgelegd hoe getracht is te visualiseren of de groep meer gemotiveerd was tot historisch redeneren door het spelen van de spelwervorm.

4.1. Typering van dit onderzoek

Aan dit onderzoek heeft een leerlingengroep van 22 havo3-leerlingen deelgenomen (N=22). De groep komt uit een klas van 26 leerlingen. Vier hiervan waren tijdens dit onderzoeksproces enig moment ziek. Om die reden zijn hun antwoorden niet geanalyseerd. De onderzoekkeuze voor deze jaarlaag berust op interesse in ontwikkeling van historische vaardigheden in de onderbouw

alsook op het gegeven dat havo 3-leerlingen in principe niet bezig zijn met langetermijnleren.¹¹⁸ Dit staat tegenover het beklijvende karakter van de vaardigheden die historisch redeneren vormen. Daarnaast is dit ook een praktische keuze. Deze klas is dit jaar niet gebonden aan een strak Programma Toetsing Onderbouw (PTO) en daarom was er ruimte een onderzoek af te nemen.

Dit scriptieonderzoek kan getypeerd worden als een zogenaamd ‘teacher research’. Deze vorm van onderzoek bestaat vaak uit bestudering van onderwijsactiviteiten, zelfstudie of ontwerponderzoek. Meestal is deze onderzoeksvorm kleinschalig en kwalitatief van aard en gericht op verbetering van de onderwijspraktijk. Deze typering berust op een voorbedacht, systematisch onderzoek gedaan door een leraar met het doel om meer inzichten te verkrijgen in het doceren en leren van een vak.¹¹⁹ In het geval van deze scriptie was de onderzoeker een leraar die het vermogen van alsook de motivatie tot historisch redeneren van leerlingen onderzocht. De doelen van ‘teacher research’ zijn versterking van reflectieve vermogens van de uitvoerder, realisatie van verandering in de klas of school en het verbeteren van de levens van leerlingen.¹²⁰

De typering van dit onderzoek als enkel ‘teacher research’ volstaat echter niet. Het onderzoek naar praktische uitvoering van onderwijs kan namelijk verder worden onderverdeeld. Een onderzoek kan beschrijvend, vergelijkend, definiërend, evaluerend, verklarend of gericht op ontwerp/ontwikkeling zijn.¹²¹ Deze scriptie richt zich op een ontwerpgericht vraagstuk: de vraag is of een ontworpen onderwijsvorm didactische meerwaarde heeft. Bovendien is dit onderzoek quasi-experimenteel van aard: er is getracht een oorzaak-gevolgrelatie te onderzoeken zonder de deelnemers in verschillende groepen te verdelen.¹²² Dit scriptieonderzoek is uitgevoerd volgens de principes die Janne van den Akker et al. aan ontwerponderzoek toekennen:¹²³

a) *er wordt een interventie (nieuw leermiddel, didactiek, instructievorm, etc.) ingevoerd in de dagelijkse onderwijspraktijk:*

Voor dit onderzoek is onderzoek gedaan naar de direct meetbare vakdidactische meerwaarde van een nieuw leermiddel binnen de eigen lespraktijk. Dit betrof de integratie van een herontworpen, aangepast mysterie. Zowel voor de groep als de docent vormde dit een nieuw leermiddel. Met het Actief Historisch Denken-leren waren de klas en de docent al wel bekend.¹²⁴

b) *het ontwerpproces heeft een onderzoeksmatig karakter waarbij de interventie in verschillende cycli ontworpen, geëvalueerd en bijgesteld worden:*

Voor dit ontwerpproces stond het onderzoek naar de vakdidactische meerwaarde voor het vak geschiedenis centraal. Met direct meetbare meerwaarde wordt in deze scriptie gedoeld op het feit dat de interventie éénmalig heeft plaatsgevonden. Er is een week na de interventie een natest afgenomen om te zien of leerlingen ontwikkeling toonden ten opzichte van een voortest. De onderzoeksgroep heeft de interventie geëvalueerd middels een enquête en een nabespreking.¹²⁵ Enkele leerlingen hebben tijdens het spelen van de vorm spraakopnames gemaakt. Deze zijn

¹¹⁸ J. Vermaas en R. van der Linden, *Beter inspelen op havo-leerlingen* (Tilburg, 2007) pag. 8.

¹¹⁹ C. van der Donk en B. van Lanen, *Praktijkonderzoek in de school* (Eerste druk, Bussum, 2011) pag. 47-49.

¹²⁰ B. Henderson, D. Meier, G. Perry en A. Stremmel, ‘Voices of Practitioners: Teacher Research’ in: G. Perry ed., *The teacher research journal of the National Association for the Education of Young Children 11:1* (Washington D.C., 2012) pag. 1-2.

¹²¹ Van der Donk en Van Lanen, *Praktijkonderzoek in de school*, pag. 47-48.

¹²² L. Thomas, *Een introductie tot quasi-experimenteel onderzoek*. Scribber. Geraadpleegd op 11 augustus 2023. <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/quasi-experimenteel/>.

¹²³ Ibidem, pag. 49.

¹²⁴ Met de Actief Historisch Denken-werkvorm ‘Kwadrant’ was al eens gewerkt. Zie J. de Vries en H. Havekes, *Leerlingen construeren het verleden. Actief Historisch Denken 3* (Boxmeer, 2011) pag. 20.

¹²⁵ Aardema, Havekes, Van Rooijen en De Vries, *Actief Historisch Denken*, pag. 12 over het nut van nabespreking.

later beluisterd om knelpunten te identificeren. Deze kunnen in het vervolg verholpen worden.

c) het proces van invoering van de interventie wordt nadrukkelijk gevolgd om een beter begrip te krijgen van de interventie en de verbetering ervan:

De interventie is één keer gespeeld. De docent heeft tijdens de uitvoering van de spelwerkvorm de onderzoeksgroep met momenten ondersteund. Deze ondersteuning was in lijn met de aanbevelingen voor leerlingenondersteuning van Actief Historisch Denken. Zo werden sommige leerlingen op bepaalde broninformatie gewezen, maar werd aan andere groepen weer gevraagd hoe hun antwoord scherper kon.¹²⁶ In de derde fase hebben leerlingen een door de docent opgestelde vragenlijst ingevuld ter evaluatie van de spelwerkvorm.¹²⁷ Hiermee is getracht te visualiseren of leerlingen meer motivatie ervaarden. Dit allemaal om beter begrip te krijgen van de sterke en minder sterke punten van deze gegamificeerde Actief Historisch Denkwervorm.

d) de meerwaarde van het ontwerpproduct voor de leraren die er in de praktijk mee moeten werken staat centraal:

Het doel van de interventie betreft het verbeteren van het uitvoeren van en de motivatie tot argumentatie en brongebruik. Deze meerwaarde is relevant voor de docent die de interventie toepast.

e) het ontwerp is (deels) theoretisch onderbouwd en levert na het testen in de onderwijspraktijk een bijdrage aan nieuwe inzichten:

Het ontwerp van het mysterie is gebaseerd op de ontwerpprincipes voor een mysterie volgens de *Thinking Through Geography*-paradigma én de principes van het octalysismodel volgens Chou. De totstandkoming van de spelwerkvorm en de relatie tot deze ontwerpmodellen wordt in de volgende sectie (4.2.1.) verder toegelicht. De bijdrage die de interventie heeft gehad ten opzichte van nieuwe inzichten wordt besproken in hoofdstuk 5 en 6.

4.2. Totstandkoming van de gegamificeerde werkvorm: Kennedymysterie

4.2.1. Ontwerpprincipes van het mysterie volgens het Thinking Through Geography-paradigma

Een mysterie is één van de werkvormen van het Actief Historisch Denken-paradigma.¹²⁸ Volgens dit paradigma komen alle activiteiten die een historicus uitvoert hier samen. De Vries noemt het mysterie het summum van alle Actief Historisch Denkvormen.¹²⁹ Een mysterie uitdagend. Deze is uitdagend in cognitief en vakinhoudelijk opzicht omdat deze werkvorm leerlingen motiveert om actief een relevant probleem op te lossen. Vanuit het doel leerlingen te laten werken met en te motiveren tot historisch redeneren is het mysterie een nuttige vorm.¹³⁰

Een mysterie heeft overeenkomsten met het spel *Cluedo*: spelers van *Cluedo* worden uitgedaagd om met behulp van informatie een moord op te lossen.¹³¹ De link tussen spel en mysterie lijkt evident: leerlingen ‘spelen’ als het ware een detective om tot de oplossing van een uitdagend historisch probleem te komen. Bij een goed ontwerp zullen leerlingen veel

¹²⁶ Aardema, Van Rooijen en De Vries, *Geschiedenis Doordacht*. pag. 9-14, aldaar pag. 12.

¹²⁷ Zie hiervoor figuur 5.

¹²⁸ Hier had ook ‘Teaching Through Geography-paradigma’ kunnen staan.

¹²⁹ De Vries, ‘De dood van mevrouw Vorvan’ in: Oudheusden, J. van ed., *KLEIO 42:8* (Venlo, 2001) pag. 30 –39 aldaar pag. 30, alsook Aardema, Havekes, Van Rooijen en De Vries, *Actief Historisch Denken*, pag. 11 12, alsook pag. 125-126.

¹³⁰ Havekes en De Vries, *Leerlingen construeren het verleden*, pag. 9.

¹³¹ J. Madison Davis, ‘Is Heavy Rain in the Forecast?’ in: Michelle Johnson ed., *World Literature Today* 84:4 (Oklahoma, 2010) pag. 9 – 11, aldaar pag. 10.

vrijheid ervaren in het toewerken naar een oplossing. Deze vrijheid is ook een spelelement.¹³²

Bij een historisch mysterie staat een uitdagend probleem of dilemma centraal. Denk aan een moord, verdwijning of diefstal.¹³³ Dit uitdagende probleem resulteert bij adequaat ontwerp in het ontstaan van een zogenaamd cognitief conflict. Dit houdt dat er verschillende ‘goede’ antwoorden op een vraag kunnen zijn. Voorwaarde is wel dat een antwoord is voorzien van een redenering ondersteund door bronbewijs en een argumentatie¹³⁴ Dit kan in de lespraktijk een interessante situatie opleveren: leerlingen willen weten wat het ‘goede’ antwoord is. Hiermee bedoelen zij in dit mysterie wie de schuldige is voor de dood van president Kennedy.¹³⁵

In het realiseren van een mysterie over John F. Kennedy is gebruik gemaakt van de spanningen van Anouk Schaapveld en Ivo van Heeswijk. Dit zijn collegae van de Universiteit Utrecht. Zij hebben een mysterie ontworpen volgens de Actief Historisch Denken-principes.¹³⁶ Hun mysterie is uitgebreid met extra bronnen en aangekleed met cosmetische toevoegingen, zoals Henskens dat voorstelde.¹³⁷ Een voorbeeld is het aanbieden van de opdracht als een dossier in een envelop met het opschrift ‘Staatsgeheim!’.¹³⁸ Ook is de vraag uitgebreid. Verder moesten leerlingen, in lijn met visualisatie van historisch redeneren, gebruikte broninformatie markeren.¹³⁹ Het herontwerp van het mysterie van Schaapveld en Van Heeswijk is gebaseerd op de *Thinking Through Geography*-benadering van Leat. Aanvullend zijn elementen van het octalysismodel van Chou ingezet. Als eerste worden de zes principes van Leat besproken.¹⁴⁰ In het herontwerp zijn deze kenmerken leidend geweest. Deze komen als volgt tot uiting:

a) een mysterie is ontworpen rondom een realistisch fenomeen met een grote impact. Binnen de historische discipline betreft dit een lange termijnontwikkeling, zoals een crisis of een oorlog; Voor het mysterie van deze scriptie vormde een moordzaak binnen de Koude Oorlog de thematiek voor het spelwerkveld. De (vijandbeelden van de) Koude Oorlog betrof de stof die de onderzoeksgroep in die schoolperiode behandelde. Zodoende sloot de stof aan bij de kennis van de klas. Daarnaast is de Koude Oorlog een actueel thema, gezien de spanningen in Oekraïne.¹⁴¹

b) een mysterie is gebouwd rondom een uitdagend vraagstuk dat te maken heeft met een situatie uit de werkelijkheid om zodoende de verbeelding van leerlingen aan te spreken; Voor het herontworpen mysterie vormde de moord op de president John F. Kennedy in 1963 de casus welke leerlingen al spelende dienden “op te lossen”. De intrige, media-aandacht en hoeveelheid aan broninformatie waren geschikt om de verbeelding van leerlingen aan te spreken.¹⁴²

c) een mysterie heeft meerdere correcte manieren om de centrale vraag te beantwoorden;

¹³² Aardema, Van Rooijen en De Vries, *Geschiedenis Doordacht*, pag. 8-10.

¹³³ De Vries, Aardema en Havekes, *Actief Historisch Denken*, pag. 125-127.

¹³⁴ Ibidem, pag. 125.

¹³⁵ Havekes en De Vries, *Leerlingen construeren het verleden*, pag. 203.

¹³⁶ I. van Heeswijk en A. Schaapveld, ‘Meesterproef. Het Kennedy Moord Mysterie (Meesterproef COLUU Utrecht, 2012).

¹³⁷ Henskens, ‘Kersten je eigen Fries’, pag. 2-5.

¹³⁸ Zie hiervoor bijlage 5 en dan specifiek de foto met een impressie van de cosmetische toevoeging.

¹³⁹ J. van Drie en G. Stoel, *De feiten voorbij: Bevorderen van causaal redeneren in de geschiedenisles*. Landelijk Expertisecentrum Mens-en Maatschappijvakken (Amsterdam, 2017) pag. 15-22.

¹⁴⁰ Leat, *Thinking Through Geography*, alsook D. Leat en A. Nichols, *Mysteries Make You Think* (Sheffield, 2003).

¹⁴¹ L. Crump, J. Demmers, G. Plets en I. Vukusic, ‘Eén jaar oorlog in Oekraïne: is er een uitweg? Een analyse en terug- en vooruitblik vanuit de geesteswetenschappen’, laatste update 23 februari 2023

<https://www.uu.nl/nieuws/een-jaar-oorlog-in-oekraïne-is-er-een-uitweg> .

¹⁴² I. Philips, *Teaching History: Developing as a reflective secondary teacher* (Newbury Park, 2008) pag. 66.

Dit ontwerpprincipe betreft het cognitieve conflict. Bij deze spelwerkvorm bestaan er meerdere verschillende manieren om tot verschillende gedegen, historisch correcte antwoorden op een vraag te komen. Bij de mysteriewerkvorm worden leerlingen uitgedaagd om hun oplossing continu te herzien: er is niet één goede oplossing, maar elke oplossing kan beter door meer aspecten in de beschouwing te betrekken. Leerlingen ervaren bij een mysterie volgens De Vries 'dat vanzelfsprekende gebeurtenissen of uitspraken niet vanzelfsprekend zijn.'¹⁴³ Het principe dat elk antwoord 'beter kan', vindt aansluiting bij de benadering van brongebruik en argumentatie van Van Boxtel en Van Drie.¹⁴⁴ Bij dit mysterie wordt dit 'open einde' versterkt door het feit dat de zaak Kennedy nog niet helemaal is afgesloten. Deze actualiteit zorgt voor een prikkelend karakter. Hoewel voor waarheid wordt gehouden dat Kennedy gedood is door Lee Harvey Oswald, biedt deze zaak de groep de kans om betekenisvol aan probleemoplossing te werken.¹⁴⁵

d) bij een mysterie krijgen leerlingen te maken met een grote hoeveelheid aan diverse informatiestukken die in eerste instantie niet per se verbonden zijn. De informatie kan specifiek en gedetailleerd, maar ook algemeen en abstract zijn. Het kan zijn dat er zogenaamde 'afleiders' zijn; deze stukken lijken nuttig, maar kunnen juist ook onnodig of misleidend voor de 'oplossing'; Voor dit mysterie zijn de informatiestukken van Schaapveld en Van Heeswijk overgenomen en aangevuld met extra 'bewijsstukken'. Het totaal kwam uit op veertig bewijsstukken, variërend van beeld- tot geschreven bronnen. De fragmenten zijn voor de leerlingen verdeeld in de categorieën 'Algemene bronnen', 'Cuba/Castro', 'Inside Job/CIA', 'Lee Harvey Oswald', 'Amerikaanse Maffia' en 'Sovjet-Unie'.¹⁴⁶ Dit betreffen de historische 'verdachten' in deze moordzaak.

e) bij een mysterie dienen de leerlingen tussen de zestien en dertig fragmenten met informatie te herordenen waardoor zij actief redeneren zichtbaar moeten maken. Leerlingen dienen uit te leggen waarom zij bepaalde informatiesets hebben gemaakt, of waarom zij een bepaalde causale relatie hebben gemaakt. Leerlingen stellen hypotheses over mogelijke relaties tussen stukken informatie met een argumentatie om hun groepsgenoten te overtuigen van hun gelijk; Bij deze werkvorm dienden leerlingen aan de hand van bronnenmateriaal een argumentatie aan te dragen als 'oplossing' voor de moordzaak. Het herordenen van informatie werd in de hand gewerkt door de werkbladen uit bijlage 5. Leerlingen moesten een argument noteren dat bewees dat een bepaalde partij 'de schuldige' was, met een verwijzing naar ondersteunende bronnen.

f) bij een mysterie worden leerlingen opgedeeld in groepen om zodoende een leeromgeving te creëren waarin groepsgenoten met verschillende vaardigheden zich veilig genoeg voelen om bij te dragen aan het groepsproces.

Samenwerkend leren is een belangrijke pijler van Actief Historisch Denken. Iedere leerling komt aan bod. Bij dit mysterie worden leerlingen uitgenodigd om te discussiëren. Het denkproces en denkresultaat wordt zichtbaar in het eindoordeel over de moordzaak, maar juist door

¹⁴³ J. de Vries, 'De dood van mevrouw Vorvan', pag. 33-35.

¹⁴⁴ Van Drie en Van Boxtel, 'Historical Reasoning' pag. 90-94.

¹⁴⁵ J. de Vries, 'De dood van mevrouw Vorvan', pag. 33.

¹⁴⁶ Zie bijlage 5 voor het totaaloverzicht aan gebruikt bronnenmateriaal.

kennismening van de werkwijze van andere kunnen leerlingen hun aanpak verbeteren.¹⁴⁷

4.2.2. Het octalysismodel van Chou als aanvullend ontwerpmodel

Om spel te mengen met het leren van leerlingen is een andere benadering van onderwijs en leren nodig.¹⁴⁸ Aardema, Van Rooijen en De Vries maar ook Van Geffen stellen dat dit in de praktijk een moeilijke stap is. In dat opzicht zijn het ontwerp van een geschiedenisles en het ontwerp van een spel namelijk niet per se verschillend van elkaar: bij beide beginsituaties wordt er namelijk getracht om deelnemers een doel te laten bereiken. Gamification kan hierbij een hulpmiddel zijn om leerlingen anders te laten kijken naar het onderwijs dat zij ervaren.¹⁴⁹

Het octalysismodel van Chou vormde in het herontwerp van de mysteriespelvorm een aanvulling op de principes van Leat om spelelementen te integreren en de uiteindelijke motivatie van leerlingen te vergroten.¹⁵⁰ Deze afzonderlijke principes kunnen bij benadering complementair ten opzichte van elkaar zijn en sluiten elkaar per definitie niet uit. ‘Betekenis’ kreeg de werkvorm door leerlingen met een historisch cognitief conflict te laten werken. Dit conflict, de moord op John F. Kennedy, is in de historische werkelijkheid nog niet volledig afgesloten. De klas had zodoende tijdens de spelvorm een betekenisvol doel. De spelwerkvorm vereiste bovendien dat leerlingen op een creatieve wijze het bronmateriaal zouden herordenen. ‘Creativiteit’ kwam tot uiting in de realisatie van de realisatie van de aan te leveren voor- en tegenargumentatie. Tijdens deze spelwerkvorm is bestracht om leerlingen ‘eigenaarschap’ te laten ervaren door hen te laten werken aan relevante vaardigheden. Volgens Chou kan eigenaarschap ook doel met directe feedback van de groep en op het aanschaffen en omzetten van de invloed en verbondenheid? is bij deze Actief Historisch vormden ook een pijler van jaloezie ook meerement, uitwisseling en verdiepi

Betekenis
 Leerlingen werken met een origineel, onopgelost historisch mysterie aan relevante vaardigheden

Resultaten / uitdagingen
 Leerlingen willen het mysterie oplossen en gericht werken aan relevante vaardigheden

Creativiteit en feedback
 Creatief met historisch bronmateriaal werken aan een oplossing met directe feedback van de groep

Eigenaarschap en bezit
 Leerlingen werken met een ‘eigen’ mysterie en hun eigen proces

Sociale invloed / verbinding
 In groepjes werken aan een oplossing voor het mysterie met de afloop niet voor en informatie zorgvuldig te

**HERONTWORPEN
 ACTIEF HISTORISCH DENKEN
 MYSTERIE:
 CASUS JOHN F.
 KENNEDY**

Schaarste / ongeduld
 Het ‘juiste’ antwoord is niet direct beschikbaar. Leerlingen willen de oplossing verkrijgen van een antwoord als een verlies kunnen onderdelen van het octalysismodel

Nieuwsgierigheid / onvoorspelbaarheid
 Het resultaat ondergeschikt was verlies en vernijden in deze vorm worden dat leerlingen het met afloop van het mysterie en het antwoord op de hoofdvraag

Verlies en vernijden
 Leerlingen kunnen gedreven worden door het eventueel missen van de oplossing

¹⁴⁷ A. Aardema, B. van Rooijen en J. de Vries, *Actief Historisch Denken 2: Geschiedenis Doordacht* (Boxmeer, 2005), pag. 9-15, aldaar pag. 11.
¹⁴⁸ Ibidem, pag. 10-11.
¹⁴⁹ Henskens, ‘Kersten je eigen Fries’, pag. 5.
¹⁵⁰ Zie figuur 3 voor de uitgeschreven uitwerking van het octalysismodel voor het herontwerp van dit mysterie.
¹⁵¹ Chou, *Actionable Gamification*.

Figuur 4: Het octalysismodel als aanvullend model voor het herontworpen Kennedy-mysterie

4.3. Het mysterie en historisch redeneren: focus op bronverbruik en argumentatie

In deze paragraaf wordt de onderzoeksfocus op historisch bronverbruik en argumentatie verklaard. Van Boxtel en Van Drie stellen dat historisch redeneren in essentie begint bij het stellen van historische vragen.¹⁵² Om die vragen te stellen en vervolgens te onderbouwen zijn twee andere vaardigheden - bronverbruik en argumentatie - uit het raamwerk van essentieel belang. De focus kan verklaard worden voor de vaardigheden apart, maar ook voor de vaardigheden samen. Dit heeft te maken met didactische overtuigingen, alsook met de theorie dat de ideeën die leerlingen over historische kennis hebben van invloed zijn op hun motivatie en prestatie.¹⁵³ Bij het mysterie zijn deze twee vaardigheden van groot belang: het bronmateriaal is een voorwaarde om het mysterie op te lossen. Leerlingen worden getrikt om bronnen op waarde te schatten en met elkaar te verbinden via een juiste, weloverwogen historische argumentatie.¹⁵⁴

4.3.1. Keuze voor de vaardigheden bronverbruik

De keuze voor bronverbruik is enerzijds ontleend aan didactische overtuigingen. Het is nodig

¹⁵² Van Drie en Van Boxtel, 'Historical reasoning', pag. 90-92.

¹⁵³ Buehl en Alexander, 'Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles.

¹⁵⁴ De Vries, 'De dood van mevrouw Vorvan', pag. 33.

dat leerlingen inzien dat geschiedenis niet vaststaat en een resultaat is van broninterpretatie. Kennis is afhankelijk van de persoon die deze interpretatie doet.¹⁵⁵ In hun uitleg onderscheiden Van Boxtel en Van Drie redeneren óver en redeneren mét bronnen. Zij definiëren brongebruik als: “... *the use of sources in the context of historical reasoning as the evaluation of sources (e.g., their usefulness, trustworthiness) in relation to the question at hand and the selection, interpretation, and corroboration of information from sources in order to answer a historical question or to provide evidence for a claim about the past.*”¹⁵⁶

Brongebruik is belangrijk omdat informatie die leerlingen verkrijgen over het verleden ontleend wordt aan verschillende bronnen. Primaire bronnen vormen voor leerlingen tastbaar bewijs van een verleden.¹⁵⁷ Bij historisch redeneren kan een redenering niet bestaan als deze niet berust op bronbewijs. Leerlingen in het voortgezet onderwijs veelal geconfronteerd met schriftelijke, secundaire bronnen. Wanneer leerlingen moeten leren dat informatie uit de bronnen die zij zien geen enkelvoudige representatie betreft, is correct brongebruik essentieel.¹⁵⁸

4.3.2. Keuze voor de vaardigheid argumentatie

Ook de keuze voor argumentatie is enerzijds ontleend aan didactische overtuigingen. Historisch redeneren kan volgens Van Boxtel en Van Drie gezien worden als een vorm van informeel redeneren. Dat betekent dat conclusies worden bereikt op basis van het afwegen argumenten en bewijs. Om die reden is het leveren én afwegen van voor- en tegenargumenten een evenzo belangrijk onderdeel van historisch redeneren. Historisch redeneren kan niet bestaan uit slechts het geven van een mening of antwoord. Juist de gegeven argumenten zijn van groot belang voor het onderbouwen van een narratief.¹⁵⁹ Van Boxtel en Van Drie typeren argumentatie als volgt: “... *as a component of historical reasoning, argumentation concerns putting forward a claim about the past and supporting it with sound arguments and evidence through weighing different possible interpretations and taking into account counterarguments.*”¹⁶⁰

Argumentatie is van belang omdat de interpretatie van een bron beargumenteerd moet worden om historische kennis over te dragen.¹⁶¹ Dit betreft zowel binnen historisch redeneren én (geschied-)onderwijs een complexe vaardigheid. Leerlingen hebben in het algemeen moeite met het beargumenteren van hun antwoord. Bij geschiedenis, een zogenaamd ‘ill-structured’ vak, is dit belang groter dan bij andere vakken. Het op waarde kunnen schatten van argumentatie in het verkrijgen van historische kennis is vitale voorwaarde voor het historisch redeneren.¹⁶²

4.3.3. Brongebruik en argumentatie: ideeën over kennis als ter vergroting van motivatie

De keuze voor brongebruik en argumentatie binnen dit scriptieonderzoek heeft ook een ander fundament. Binnen het framework van Van Boxtel en Van Drie bevinden deze vaardigheden zich in dezelfde sfeer. Dit betreft de epistemologische sfeer en behelst de ideeën die leerlingen hebben over de aard van historische kennis. Binnen deze scriptie is dit een belangrijke factor:

¹⁵⁵ A. Wilschut, D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Derde druk, Bussum, 2023) pag. 128.

¹⁵⁶ Voor het onderscheid tussen het redeneren over en het redeneren met historische bronnen, zie J.F. Rouet, M.A. Britt, R.A. Mason en C.A. Perfetti, ‘Using multiple sources of evidence to reason about history’ in: Panayiota Kendeou ed., *Journal of Educational Psychology* 88:3 (Washington, 2008) pag. 478-493.

¹⁵⁷ Wilschut, Van Straaten en Van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, pag. 128.

¹⁵⁸ Van Drie en Van Boxtel, ‘Historical reasoning’, pag. 92-97.

¹⁵⁹ Ibidem, ‘Historical reasoning’, pag. 96-99.

¹⁶⁰ Van Drie en Van Boxtel, ‘Historical Reasoning’, pag. 97-98.

¹⁶¹ Ibidem, pag. 97.

¹⁶² Ibidem.

Michelle Buehl en Patricia Alexander stellen namelijk dat leerlingen die een meer doordachte kennis van historische kennis hebben, een hogere mate van motivatie tot en het uitvoeren van een taak laten zien.¹⁶³ Gegronsd historisch brongebruik en argumenteren zijn volgens Van Boxtel en Van Drie nodig om deze epistemologische verdieping bij leerlingen te bewerkstelligen.¹⁶⁴

4.4. Onderzoeksmethode: analyse van leerlingantwoorden

4.4.1 Beschrijving van de interventie: leergroep, leermiddel, leerdoel, fasering en data

In hoofdstuk 2 is de hypothese opgesteld voor dit onderzoek. Er wordt verwacht dat de interventie bijdraagt aan het vermogen van leerlingen om systematisch en weloverwogen bronnen te gebruiken en argumenten te leveren.¹⁶⁵ Bovendien wordt verwacht dat de interventie een positieve invloed heeft op de motivatie van leerlingen om die specifieke vakvaardigheden in praktijk te brengen. Aan de onderzoekscyclus heeft een leerlingengroep van 22 havo3-leerlingen deelgenomen (N=22). De klas bestaat eigenlijk uit 26 leerlingen, maar vier leerlingen waren enig moment ziek. De onderzoekkeuze voor deze specifieke jaarlaag berust op interesse in ontwikkeling van historische vaardigheden in de onderbouw alsook op het gegeven dat havo 3-leerlingen in principe niet bezig zijn met lange-termijnleren.¹⁶⁶ Dit staat tegenover het beklievende karakter van de vaardigheden die historisch redeneren vormen. Voor de uitvoering van het onderzoek is gekozen om iedere leerling de interventie te laten ondergaan om zodoende het data-corpus niet te kleinschalig en beperkt te maken. Het corpus betreft immers slechts één klas.¹⁶⁷ De kleine schaal is enerzijds een valkuil van dit onderzoek. Idealiter was dit onderzoek in meerdere klassen uitgevoerd. Daarentegen biedt dit corpus wel de mogelijkheid om gericht, kwalitatief onderzoek naar de didactische meerwaarde te doen.

Fase 1: Nulmeting/voortest

De opbouw van de meting is gebaseerd op de methodiek die Van Boxtel en Van Drie gebruikten in hun studie naar strategieën bij historisch contextualiseren.¹⁶⁸ Het onderzoek is opgedeeld in vier samenhangende fases. Ten eerste is er een voortest afgenomen onder de klas, waaraan 25 havo3-leerlingen deelnamen. Leerlingen maakten deze voortest afzonderlijk en in stilte. Alleen als de vraag onduidelijk was mochten er vragen gesteld worden. De onderzoeksgroep maakte een door de docent gekozen redeneringsopdracht waarin oefenen met brongebruik en argumenteren centraal stond.¹⁶⁹ Bij deze opdracht kregen leerlingen expliciete instructie om gebruik te maken van informatie uit de geschreven bron.¹⁷⁰ Zij moesten de informatie zichtbaar maken door dit te arceren op het blad. Bovendien worden zij in de instructie expliciet gevraagd om een voor- en tegenargument te leveren ten opzichte van de gemaakte historische redenering. Om de taak niet te complex te maken is er slechts één bronfragment gebruikt. In het meten van ontwikkeling in argumenteren en brongebruik heeft de tweede vraag van de voortest als meetpunt

¹⁶³ Buehl en Alexander, Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles.

¹⁶⁴ Van Boxtel en Van Drie, 'Historical Reasoning', pag. 152-158, aldaar pag. 154.

¹⁶⁵ Van Drie en Van Boxtel, 'Historical Reasoning', pag. 94 over brongebruik, alsook pag. 99 over argumentatie.

¹⁶⁶ J. Vermaas en R. van der Linden, *Beter inspelen op havo-leerlingen* (Tilburg, 2007) pag. 8.

¹⁶⁷ S. van Geffen, *Gamification in de klas. Ontwerpen met het Mission Start Model* (Den Bosch, 2014) pag. 12.

¹⁶⁸ C. van Boxtel en J. van Drie, '“That's in the Time of the Romans!” Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents', in: N. Enyedy ed., *Cognition and Instruction* 30:2 (Oxfordshire, 2012) pag. 113 – 145.

¹⁶⁹ Zie bijlage 1.

¹⁷⁰ Zie hiervoor de instructie bij bijlage 1.

gefunctioneerd. Vraag één diende ter activatie van voorkennis.

Fase 2 – Uitvoeren van de mysteriespelwerkvorm – Wie heeft president Kennedy vermoord?

De tweede fase van het onderzoek betrof het uitvoeren van de herontworpen spelwerkvorm. De spelwerkvorm heeft één les van 45 minuten in beslag genomen, exclusief nabespreking. Gedurende het lesuur hebben leerlingen in willekeurige samenstellingen van drie of vier leerlingen de spelwerkvorm gespeeld. Naderhand zijn de producten van de groepen ingeleverd en geanalyseerd. Tijdens het spelen liep de docent rond. Hier mochten leerlingen vragen stellen.

Fase 3 – natest over het historisch redeneren

Om vervolgens te meten of leerlingen ontwikkeling hadden gemaakt in de uitvoering van historisch brongebruik en argumenteren is een natest afgenomen. Dit betrof een taak die qua opzet en thematiek gelijk was aan de voortest, maar voorzien was van een extra bronfragment. Conform fase 1 werden de resultaten van de nameting gemeten ten opzichte van de tweede vraag van de nulmeting. Deze posttest is zeven dagen na de interventie uitgevoerd. De docent heeft geen strategische ondersteuning geboden. Leerlingen maakten de natest afzonderlijk en in stilte. Tussen het mysterie en de posttest hebben leerlingen een reguliere les gehad en een schriftelijke leeroverhoring gemaakt over de Koude Oorlog. Zij hebben niet meer expliciet (dus na nadrukkelijke instructie van de docent) geoefend met de vaardigheden brongebruik en argumentatie.

Fase 4 – Dataverwerking en leerlingervaring wat betreft historisch redeneren en gamification

In de vierde fase hebben leerlingen een vragenlijst ingevuld. Met de betreffende vragenlijst is getracht te visualiseren of leerlingen zelf verandering in hun vaardigheid wat betreft argumentatie en brongebruik konden waarnemen. Daarbuiten is hiermee getracht om te onderzoeken welk kenmerken van het octalysisframework leerlingen hebben ervaren tijdens het werken met het mysterie. De vraagstelling van de enquête is dan ook gebaseerd op de elementen van dit model. Een voorbeeld van een stelling in de enquête was: “Tijdens de uitvoering van het mysterie had ik het gevoel dat we goed geoefend hadden met de vaardigheid argumenteren.”¹⁷¹

Operationalisering van het meten van motivatie tot historisch redeneren met een enquête

Voor fase 4 van de cyclus heeft de onderzoeker een vragenlijst opgesteld die de elementen van het octalysismodel van Chou als basis heeft. Het hoofddoel van de vragenlijst is de tweede deelvraag te beantwoorden: *In hoeverre is er sprake van direct meetbare meerwaarde bij de inzet van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm bij havo3-leerlingen wat betreft motivatie tot historisch brongebruik en argumenteren?* Alle leerlingen die de voortest, gegamificeerde AHD-werkvorm én posttest uitvoerden, hebben de enquête ingevuld. De enquêtes zijn net als de voor- en natestvellen en mysteries verzameld, bekeken en getranscribeerd.¹⁷²

Van de individuele vragen worden gemiddeldes bepaald als snelle analyse. De vragen worden beantwoord via een 4-punts Likertschaal. Dit is een ordinale schaal. Het betekent dat het statistisch gezien niet correct is om te spreken van een standaardafwijking.¹⁷³ Daarentegen biedt deze schaal een helder overzicht van data bij het afnemen van een vragenlijst onder jonge respondenten. Van interessante vragen kan ook de ruwe data bekeken worden. Vragen worden

¹⁷¹ Zie figuur 9 voor het totaaloverzicht van de stellingen uit de vragenlijst uit fase 4 van het onderzoek.

¹⁷² Bijlage 1 betreft het transcript van de voortest. Bijlage 2 bevat het transcript van de natest. Bijlage 3 bevat de vergelijking tussen de formuleringen bij de voortest en de posttest en bijlage 4 betreft de uitwerking van de gemiddelde scores van de vragenlijst.

¹⁷³ S. Mok ‘Gebruikte studiemethodes en hun effectiviteit: een beschouwing (Universiteit Twente, 2017) pag. 12.

als interessant gezien als deze een opvallend hoog of laag gemiddelde hebben.¹⁷⁴ De scoreopzet van de vragenlijst betrof vier niveaus. Wanneer leerlingen het volledig eens waren met de stelling “Tijdens de uitvoering van het mysterie had ik het gevoel dat we goed geoefend hadden met de vaardigheid brongebruik” kruisten zij een 3 aan. Wanneer zij het een beetje eens waren met de stelling een 2, enzovoorts.¹⁷⁵

Data analyse

Gedurende de voor- en natest is ervoor gekozen om leerlingen de taak zelfstandig en zonder strategische ondersteuning van de docent te laten afnemen. Er is gekozen voor een niet-participerende observatie om beïnvloeding van het ‘ruwe’ historisch redeneren van leerlingen waar mogelijk te minimaliseren. Tijdens de speelsessie is gekozen voor een participerende, maar indirecte observatie. De participerende observatie was ook een noodzakelijk keuze daar leerlingen soms hulp nodig hadden tijdens het spelen van de vorm. Soms gaf de docent een hint voor een interessante bron.¹⁷⁶ De observatie was indirect, daar de leerlingen enkel sturende hints ontvingen tijdens het spel.¹⁷⁷ Die overweging was ter waarborging van data noodzakelijk, maar maakte dat leerlingen hooguit minimaal gefaciliteerd werden in het spelen van het mysterie. Om het brongebruik en argumenteren te classificeren aan de hand van de door de onder-zoeker ontworpen rubrics is een antwoordmodel gehanteerd.¹⁷⁸ Daar kleven nadelen aan. Het beoordelen van een historische redenering betreft een subjectieve aangelegenheid. Andere onderzoekers zouden wellicht andere evaluaties presenteren wanneer zij gebruikmaken van dezelfde rubrics als meetinstrument. Om een ontwikkeling in historisch redeneren te meten zijn de historische redeneringen niet op inhoud en juistheid beoordeeld. Er is beoordeeld of leerlingen een onderbouwde historische redenering leverden. De voorwaarde voor een historische redenering betrof brongebruik en argumentatie. Desondanks dienen die redeneringen historische waarheid na te streven en diende het antwoordmodel ter ondersteuning van de correctie.

Wat betreft de tweede en voor de meting leidende deelvraag dienen leerlingen te stellen dat het dagboek geschikt is door Trumans persoonlijke ervaringen, maar door zijn standplaatsgebondenheid en gebrek aan representativiteit (ook vanuit Sovjetperspectief) onvoldoende is om zonder aanvullend bronmateriaal uitspraken te doen over Koude Oorlog- vijandbeelden. Daar de vraag een evaluatief karakter had, zou historisch redeneren leerlingen uitgelokt worden. Wat betreft de vragen van de posttest dienden de leerlingen te beargumenteren of de bewering van een historicus over de Conferentie van Potsdam als beginpunt van de Koude oorlog correct kon zijn, daar de vijandbeelden tussen de twee grootmachten hier zichtbaar werden. Ook dit betrof een evaluatieve vraag die historisch redeneren uitlokte. Leerlingen dienden te stellen dat de historicus in bepaalde opzichten wel, maar in bepaalde opzichten ook geen gelijk had. Antwoorden konden variëren van kritiek op het begrip ‘beginpunt’ op zichzelf, tot het feit dat de bronnen verschillende mankementen hadden. De foto van de vrolijke leiders kan een momentopname zijn en het dagboek van minister Stimson is eenzijdig. Het is met het oog op historisch argumenteren van belang dat leerlingen zowel argumenten voor- als tegen het gelijk van de historicus presenteerden ter ondersteuning van hun historische beredenering.

¹⁷⁴ Opvallende uitkomsten betreffen in deze scriptie gemiddeldes van 0 tot 1.500 en hoger dan 2.500.

¹⁷⁵ Zie bijlage 4 voor verdere uitleg van deze opzet.

¹⁷⁶ De Vries, ‘De dood van mevrouw Vorvan’, pag. 33 over de rol van de docent in de begeleiding van een mysterie.

¹⁷⁷ Van der Donk en Van Lanen, *Praktijkonderzoek in de school*, pag. 47-49

¹⁷⁸ Deze rubrics worden gepresenteerd op pagina 27 en bestaan uit figuur 4 en figuur 5.

Totstandkoming van de rubrics voor het meten van argumentatie en brongebruik

Het meten van cognitieve processen vormt een uitdaging. Vaak wordt dit gedaan aan de hand van ‘reasoning tasks’, maar het is complex om dit op een universele, gestructureerde manier in kaart te brengen.¹⁷⁹ Om te bepalen of leerlingen verbetering laten zien in argumentatie en brongebruik heeft de onderzoeker twee rubrics opgesteld. Dit betreft enerzijds een rubric voor brongebruik en anderzijds een rubric voor het leveren van voor- en tegenargumenten. De rubrics zijn in essentie gebaseerd op de principes van argumentatie en brongebruik die Van Boxtel en Van Drie hebben opgesteld in hun uitleg over het framework historisch redeneren.¹⁸⁰

De rubrics bestaan beiden uit vier niveaus, inclusief een niveau 0. Wanneer een leerling een historische bewering überhaupt niet maakt, niet ondersteunt met een argument of niet evalueert, is er sprake van niveau 0. Niveau 0 betreft zodoende niet alleen het gegeven wanneer een leerling een vraag onbeantwoord laat, maar ook wanneer deze bijvoorbeeld enkel een bron citeert of parafraseert. Wanneer een leerling een historische bewering maakt, of een reden geeft voor een historische beredenering of een historische beredenering evalueert, spreken we van niveau 1. Dit betreft een benadering van brongebruik en/of argumentatie met summiere diepte. Wanneer de leerling deze beredenering, reden of evaluatie kort uitlegt op basis van argumenten en/of brongebruik, wordt niveau 2 benaderd. Niveau 3 bereikt de leerling wanneer extensieve uitleg van de beredenering, reden of evaluatie wordt gegeven. Deze uitgebreide uitleg wordt verklaard door verschillende kenmerken die al naargelang het type beredenering en de reikwijdte van de historische bron ondersteunt kunnen voorkomen. Voorbeelden van die uitleg zijn bijvoorbeeld het integreren van relevant bewijs uit meerdere bronnen, het inzien van de geloofwaardigheid en beperkingen van het bewijs, het leveren van tegenargumenten en het leveren van een logische redenering om het bewijs en de beredenering met elkaar te verbinden. In de rubrics uit figuur 4 en figuur 5 is er per niveau een voorbeeld gegeven van een historische bewering, alsook de uitleg hoe deze zich al dan niet verhoudt tot een niveau uit diezelfde rubric.

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<p>De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet</p> <p><i>Voorbeeld: Leerling geeft geen argument; de leerling kopieert letterlijk een bronfragment</i></p>	<p>De leerling presenteert een (eenzijdige) historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.</p> <p><i>Voorbeeld: “Hij heeft geen gelijk omdat het maar een mening is”</i></p>	<p>De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.</p> <p>De leerling legt de historische bewering/bewegredenen/ beoordeling kort uit</p> <p><i>Voorbeeld: De bron past bij het begin van de Koude Oorlog, omdat landen bang voor elkaar waren om alle wapens en apparatuur te gebruiken maar hier niet echt iets mee van plan waren (student heeft ondersteunend bronbewijs gemarkeerd).</i></p>	<p>De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.</p> <p>De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegredenen of beoordeling voor</p> <p><i>Voorbeeld: Aan de ene kant heeft de historica wel gelijk omdat je middels een dagboek vaak wel een realistisch beeld krijgt van een persoon en diens ervaring. Aan de andere kant heeft de historica geen gelijk, omdat een dagboek slechts de mening van één persoon/één partij verkondigt en daarom geen compleet beeld van gebeurtenissen kan geven (leerling heeft ondersteunend bronbewijs gemarkeerd en heeft zowel een voor- als tegenargument gegeven).</i></p>

¹⁷⁹ Van Drie en Van Boxtel, ‘Historical Reasoning’, pag. 94 over brongebruik, alsook pag. 99 over argumentatie. Voor de uitdagingen in het meten van het redeneren van leerlingen bij zogenaamde ‘reasoning tasks’, zie Van Boxtel en Van Drie, ‘Historical Reasoning’, pag. 157.

¹⁸⁰ Van Drie en Van Boxtel, pag. 92-95 voor brongebruik en pag. 97-99 voor argumentatie.

Figuur 5 - Rubric Argumentatie bij Historisch Redeneren, vervaardigd door Twan van Lith

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<p>De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.</p> <p><i>Voorbeeld: Leerling gebruikt überhaupt geen bron in de argumentatie of citeert/parafraseert enkel de bron</i></p>	<p>De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.</p> <p><i>Voorbeeld: "Het is een dagboek dus je weet niet alles."</i></p>	<p>De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.</p> <p><i>Voorbeeld: "De bron is wel geschikt omdat ze zeggen dat het goed is dat Hitler en Stalin het niet hebben uitgevonden, dan weet je dat de VS en SU geen goede verhouding hadden.</i></p> <p><i>Niet: Hij schrijft het vanuit zijn eigen perspectief dus je kan nooit controleren of het waar is."</i></p>	<p>De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.</p> <p><i>Voorbeeld: "De bron zou enerzijds geschikt kunnen zijn om te spreken over de vijandbeelden tussen de VS en de SU omdat dit een primaire bron betreft van een leidend politiek figuur uit de Koude Oorlog. Hij beschrijft hier in het dagboek zijn eigen visie.</i></p> <p><i>Anderzijds past deze bron er niet bij en dat heeft te maken met de aard van de bron. Een dagboek is een eenzijdige bron, die slechts een beïnvloed, vertekend beeld geeft op een historische gebeurtenis. We komen middels dit dagboek niet achter objectieve informatie én informatie van andere partijen."</i></p>

Figuur 6 - Rubric Brongebruik bij Historisch Redeneren, vervaardigd door Twan van Lith

Dataverzameling

Er bestaan verschillende manieren om cognitieve en executieve vaardigheden van leerlingen te bestuderen wanneer zij zich bezighouden met een historisch kennisprobleem. Voorbeelden zijn het volgen van hardop-denkenprincipes en interviews naderhand. Ook de analyse van fysieke producten, zoals werkbladen, is een optie. Binnen deze scriptie is deze methode toegepast. Tijdens het experiment hebben de leerlingen samengewerkt in groepen van drie of vier. Zij mochten deze groepen zelf maken om zodoende te voldoen aan de vraag naar autonomie en om een voor hun veilige leeromgeving te creëren.¹⁸¹ Er is bewust gekozen om leerlingen tijdens de te laten samenwerken, daar samenwerking visualisatie van verschillende denkprocessen stimuleert. Bovendien is samenwerking een element van gamification en een fundament van Actief Historisch Denken.¹⁸² Tijdens de interventie zijn leerlingen geobserveerd op klassikaal niveau. Enkele groepen hebben in een ander lokaal gewerkt. De verschillende werkbladen die leerling-

¹⁸¹ Ryan en Deci, "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation' pag. 68-78.

¹⁸² Van Boxtel en Van Drie, "That's in the Time of the Romans!" , pag. 119, alsook Ebbens en Etekoven, *Praktijkboek Samenwerkend Leren*, pag. 51.

en individueel (bij de voor- en natest) of in groepsverband (het mysterie) hebben uitgevoerd zijn naderhand ingenomen en verwerkt in bijlages. Deze werkbladen zijn getranscribeerd in bijlage 1 en 2. De antwoorden van de leerlingen zijn vervolgens geëvalueerd aan de hand van de opgestelde rubrics van figuur 4 en 5. De gemeten verschillen staan genoteerd in bijlage 3.

Deelconclusie

Overeenkomstig met de principes van ‘teacher-based’ ontwerponderzoek wordt binnen deze scriptie de vakdidactische meerwaarde van een herontworpen Actief Historisch Denken-vorm geanalyseerd. Dit betreft een mysterie, gebaseerd op de principes voor een mysterie volgens de *Thinking-Through-Geography*-benadering en elementen van het octalysismodel. Aan de hand van leerlingantwoorden en ondersteunende rubrics wordt onderzocht of er ontwikkeling is in het historisch brongebruik en argumenteren van 22 havo3-leerlingen. Bovendien wordt bekeken of leerlingen door de mysterievorm gemotiveerd werden tot historisch redeneren. Verwerkt in een dataset wordt de onderzoeksdata beschreven en beredeneerd in het resultatenhoofdstuk.

Hoofdstuk 5: Analyse en onderzoeksresultaten

Inleiding

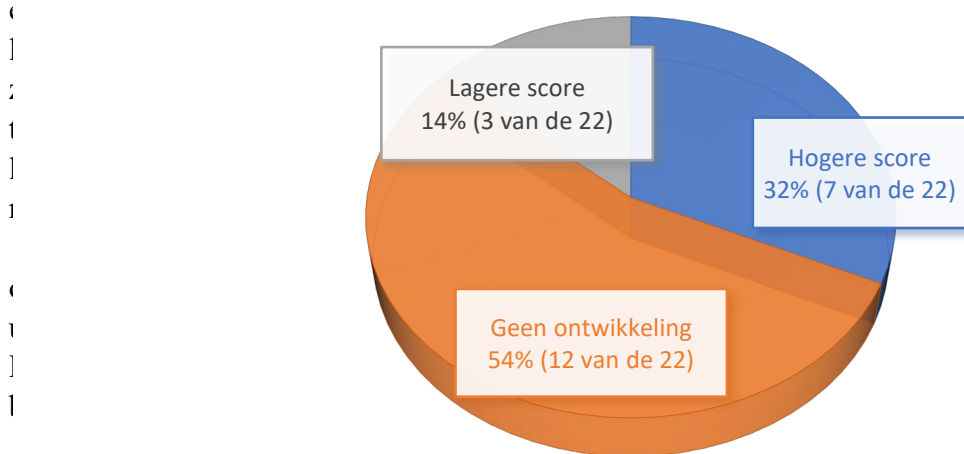
Hoofdstuk 5 is gericht op het presenteren en verklaren van de onderzoeksdata. In de lopende tekst wordt de ruwe data geanalyseerd, aangevuld met ondersteunende voorbeelden en figuren. Ten eerste worden de resultaten beschouwd met het oog op mogelijke ontwikkeling binnen het argumenteren. Ten tweede wordt bekeken of de groep een ontwikkeling heeft gemaakt in het brongebruik. Ten derde wordt aan de hand van een enquêteresultaten bekeken welke aspecten van gamification leerlingen aanspraken en geleid hebben tot motivatie tot historisch redeneren.

5.1. Analyse resultaten interventie voor historisch argumenteren

De voorwaarden om te spreken over correcte argumentatie binnen historisch redeneren zoals gepresenteerd in de definitie van Van Boxtel en Van Drie zijn gebruikt om te meten of leerlingen in de posttest scherper en completer argumenteerden om een historische beredenering te doen.¹⁸³ Er is bij de voortest getracht om leerlingen daarin expliciet te sturen door hen verplicht

¹⁸³ Van Drie en Van Boxtel, ‘Historical reasoning: conceptualizations and educational applications’ pag. 96-99.

ONTWIKKELING HISTORISCH REDENEREN - ARGUMENTEREN



“hij heeft wel gelijk omdat er altijd al spanningen waren tussen vs & sovjet-unie dus is het goed dat stalin die bommen nog niet heeft uitgevonden voor als de spanningen zouden groeien

hij heeft geen gelijk omdat de echte spanningen pas kwamen na het overleiden van truman”

In het beantwoorden van de vraag bij de natest presenteert de leerling een completere bewering, ondersteund met argumentatie:

“Deze bewering is waar want in de bron word verteld dat ze Stalin nog niet volledig vertrouwde met alle info over de kern wapens. Maar Stalin had wel interesse in wapens. Dat is verdacht.”

68% van de leerlingen (N=15) slaagde er niet in om bij het formuleren van een argumentatie hun beredenering completer te onderbouwen. Ook hielden zij geen rekening met het geven van een voor- en een tegenargument, hetgeen de basis vormt voor historisch argumenteren volgens Van Boxtel en Van Drie en de rubric. 14% (N=3) van de leerlingen haalde een lagere score ten opzichte van de voortest. Belangrijk om hier te stellen is echter dat het niet vertonen van ontwikkeling gerelativeerd dient te worden. 54% (N=12) van de onderzoeksgroep vertoonde

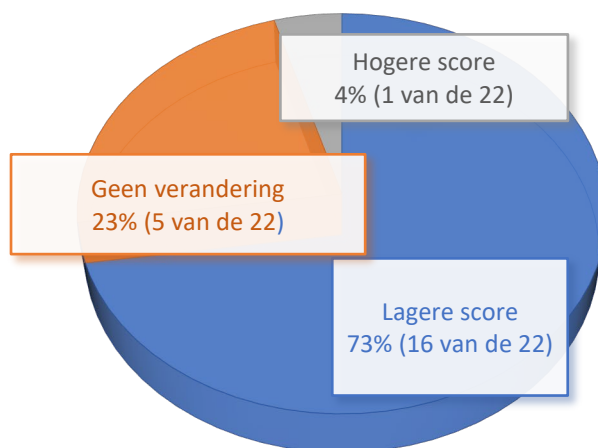
Figuur 7: Cirkeldiagram Ontwikkeling Historisch Redeneren – Argumenteren

wat betreft argumentatie bij de natest eenzelfde niveau als bij de voortest. Zij hebben dus ook

¹⁸⁴ Zie de instructie bij bijlage 5.

¹⁸⁵ Zie bijlage 1, leerling 3.

ONTWIKKELING HISTORISCH REDENEREN - BRONGEBRUIK



gaande argumentatie is de meerwaarde van het mysterie voor deze groep niet direct meetbaar. In de conclusie uit hoofdstuk 6 wordt nog teruggekomen op de bevindingen uit de resultaten.

5.2. Analyse resultaten interventie voor historisch brongebruik

Om te spreken over brongebruik binnen historisch redeneren zijn de voorwaarden van Van Boxtel en Van Drie gebruikt om te meten of leerlingen in de posttest scherper en completer brongebruik toepasten ter ondersteuning van een historische redenering. Er is bij de voortest getracht om leerlingen expliciet te sturen door leerlingen verplicht een vorm van bronkritiek te laten formuleren. Zo is bij de voortest specifiek aan leerlingen gevraagd om het karakter van het dagboek te integreren in hun uiteindelijke antwoord. Bij het spelen van het mysterie hebben leerlingen hiermee geoefend door met elkaar te discussiëren over de mogelijke voor- en nadelen van bepaalde bronnen uit de collectie en hebben zij bekeken welke bronnen een groter aandeel konden leveren in hun eindoordeel. Bij de posttest hebben zij de instructie in relatie tot bronkritiek en de integratie én visualisatie van bronelementen in hun antwoord wederom niet gehad.

Uit analyse van de resultaten uit bijlage 3 kan gesteld worden dat de hypothese uit hoofdstuk 2 wat betreft de meerwaarde voor brongebruik bijna niet tot geheel geen stand houdt. 96% (N=21) van de leerlingen die hebben deelgenomen aan het experiment liet hierin geen ontwikkeling zien. 4% (N=1) van de groep toonde ontwikkeling zien in het correct gebruiken van een bron ter ondersteuning van een historische redenering. 73% (N=16) van de leerlingen scoorden lager wat betreft brongebruik ten opzichte van de voortest. Deze leerlingen verwezen niet expliciet naar de broninformatie en/of hielden geen rekening met het karakter van de bron.

Figuur 8: Cirkeldiagram Ontwikkeling Historisch Redeneren – Brongebruik

Enkele leerlingen toonde bedachtzaamheid wat betreft de reikwijdte van de bron. Een voorbeeld

is leerling 20. Deze laat zien zich bewust te zijn van de momentopname die de bron biedt:

“Ja, dit kan kloppen want de geallieerden afspraken kwamen ze niet na. De leiders hadden wantrouwen en zetten zich tot elkaar. Door de wantrouwen liepen er spanningen op maar het leidden niet tot een echte oorlog.”¹⁸⁶

Nee, want de Koude Oorlog hield ook in: wapenwedloop. En Stalin die vroeg naar kernwapens. Ze maakten elkaar bang. Ook op de bron zie je de leiders leuk doen terwijl dat snel verandert.”

Ook bij de analyse van de voor- en natest-resultaten wat betreft historisch brongebruik is het van belang om te benadrukken het niet vertonen van ontwikkeling te relativiseren. 23% (N=5) van de leerlingen vertoonden bij de natest hetzelfde niveau in brongebruik als bij de voortest. Zij hebben zo geen achteruitgang wat betreft brongebruik vertoond na de mysterie-interventie. Daarnaast is ook bij analyse van brongebruik het begrip achteruitgang relatief. 7 leerlingen scoorden twee niveaus lager, 5 leerlingen één niveau. De resultaten van de vergelijking tussen de meetmomenten zijn verzameld in het cirkeldiagram van figuur 7.

Uit het werk dat door leerlingen ingeleverd is kan opgemaakt worden dat leerlingen compleet antwoorden moeilijk vinden. Ook bij brongebruik mist de compleetheid met welke zij een historische argumentatie leveren. Dit doen zij niet wanneer zij hier niet expliciet om gevraagd worden. Uit de vergelijking tussen het leerlingenmateriaal van de voortest ten opzichte van het materiaal bij de natest kan gelezen worden dat één enkele leerling bronkritiek levert. Deze leerling is de enige die vragen stelt bij de bruikbaarheid en reikwijdte van het bewijsmateriaal. Ook het karakter en de valkuilen die bronnen met zich meebrengen worden niet meegenomen in het formuleren van een historische redenering wanneer leerlingen niet expliciet geïnstrueerd worden. Dit betreft bijvoorbeeld de eenzijdigheid van een dagboek of de momentopname die een foto biedt. Gelijk aan de resultaten voor het argumenteren binnen historisch redeneren kan opgemaakt worden dat de meerwaarde van het mysterie niet direct meetbaar is. Dat gaat in ieder geval voor deze onderzoeksgroep van 22 havo3-leerlingen. In de conclusie uit hoofdstuk 6 wordt nog teruggekomen op de bevindingen uit de resultaten.

5.3 Vragenlijst: motivatie als gevolg van integratie van spel (octalysismodel)

Om te beoordelen of leerlingen motivatie tot het historisch redeneren als gevolg van het mysterie hebben ervaren is een vragenlijst opgesteld. In deze vragenlijst werd getoetst welke component van het octalysismodel voor leerlingen het sterkst naar voren kwam in de uitgevoerde spelwerkvorm en in hoeverre zij gemotiveerd werden om met de historische vaardigheden argumentatie en brongebruik te werken. De uitkomsten zijn verzameld in bijlage 4. In de enquête konden leerlingen aangeven of zij het ‘helemaal oneens’, een ‘beetje oneens’, een ‘beetje eens’ of het ‘helemaal eens’ waren met twintig stellingen over het gespeelde mysterie. De classificaties zijn in de vragenlijst verwerkt tot getallen, waarbij 0 = helemaal oneens enz. De gemiddelde werden berekend door de totaalscore te delen door N=22. De gemiddelden zijn afgerond op drie decimalen en zijn ook relatief. Sommige leerlingen lieten in hun antwoord zien dat het mysterie niet geschikt voelde om te oefenen met argumenteren en brongebruik.¹⁸⁷

De hypothese uit hoofdstuk 2 was dat de inzet van gamificationelementen zou leiden tot ontwikkeling in de motivatie van leerlingen tot het uitvoeren van brongebruik en argumentatie. Uit deze meting kan gelezen worden dat de relatie tussen het mysteriespel en het oefenen met

¹⁸⁶ Zie bijlage 2, leerling 20.

¹⁸⁷ De antwoorden van leerling 13 uit bijlage 4 zijn hier een voorbeeld van.

historisch bronagebruik voor leerlingen evident was. In bijlage 4 kan dit gelezen worden bij de respons die leerlingen teruggaven op de vragen 15, 17 en 19. Deze vragen hadden betrekking op de aspecten van historisch bronagebruik volgens Van Boxtel en Van Drie. Deze stellingen toetsten ten eerste of leerlingen inzagen dat zij geoeftend hadden met de vaardigheid bronagebruik. Uit vraag 15 van de lijst blijkt dat de meeste leerlingen dit inzagen ($\mu = 2.591$). Een tweede aspect van het historisch bronagebruik, namelijk het inzien dat sommige bronnen geschikter zijn voor een antwoord/beredenering dan andere bronnen haalden leerlingen ook uit het mysterie blijkens de respons op vraag 17 ($\mu = 2.909$). Dat bronelementen vitaal zijn in de ondersteuning van een argumentatie begrepen leerlingen ook blijkens de respons op vraag 19 ($\mu = 2.273$), maar niet zo sterk als zij het verschil in bruikbaarheid van bronnen identificeerden.

Het belang van het leveren van een argumenten tijdens de mysteriespelvorm was voor leerlingen minder evident dan vooraf gesteld werd. In bijlage 4 kan dit gelezen worden bij de respons die leerlingen teruggaven op de vragen 14, 18 en 19. Deze vragen hadden betrekking tot de aspecten van historisch argumenteren volgens Van Boxtel en Van Drie. Deze stellingen toetsten ten eerste of leerlingen zagen dat zij gewerkt hadden aan de vaardigheid argumentatie. Uit de vragenlijst, specifiek vraag 14, blijkt dat de meeste leerlingen dit inzagen ($\mu = 2.045$). Een tweede aspect van het historisch argumenteren, namelijk het inzien dat bij het leveren van een redenering zowel argumenten voor- als tegen genoemd moeten worden haalden leerlingen in mindere mate uit het mysterie blijkens de respons op vraag 18 ($\mu = 1.955$). Dat argumenten valide zijn wanneer er bronmateriaal geleverd wordt zagen leerlingen dan weer wel blijkens de respons op vraag 19 ($\mu = 2.273$). Het is opvallend te noemen dat leerlingen de relatie tussen argumenteren en het mysterie minder goed ervaren dan het oefenen met bronagebruik, maar wat betreft de scores van de rubrics bij bronagebruik lager scoorden dan bij het argumenteren.

Leerlingen hebben middels deze vragenlijst ook getoond welke elementen van het octalysis-framework voor hen identificeerbaar waren tijdens het spelen van het mysterie. Sommige elementen hebben meer bijgedragen aan de totale motivatie om aan de opdracht te werken dan de andere. Zo kan uit de respons op vraag 5 gesteld worden dat leerlingen de aankleding van de spelwerkvorm (envelop met een dossier met opschrift 'Staatsgeheim!') konden waarderen ($\mu = 2.818$). Het element sociale verbinding hebben leerlingen ook ervaren ($\mu = 2.454$). De doorgaans ethisch problematische elementen van een spel (schaarste en verlies en vermijden) zijn minimaal geïntegreerd in het spelontwerp. Leerlingen hebben deze elementen ook niet al te zeer ervaren, blijkens de antwoorden op vraag 11 ($\mu = 1.636$) en vraag 12 ($\mu = 1.863$). Deze resultaten van de vragenlijsten sluiten aan bij het beeld dat leerlingen verschaften tijdens het uitvoeren van de spelwerkvorm. Zij gaven aan het mysterie als prettige afwisseling te ervaren en gaven aan het te waarderen om op een alternatieve wijze aan een historisch probleem te werken. Vooral het werken in groepsverband te werken aan een gezamenlijk werk ervaren zij als prettig.¹⁸⁸ Omdat de leerlingen bij de meeste aspecten van het octalysismodel een positieve houding laten merken in hun antwoorden in de enquête (met een gemiddelde hoger dan 2.00) kan voor deze groep gesteld worden dat de gegamificeerde Actief Historisch Denken-vorm een direct meetbare didactische meerwaarde heeft. Voor deze havo3-leerlingen kan gesteld worden dat zij gemotiveerd werden tot bronagebruik en argumentatie door het mysterie.

Deelconclusie

Uit de data die is voortgekomen uit de analyse van leerlingantwoorden is de meerwaarde van

¹⁸⁸ Chou, *Actionable Gamification*, alsook Henskens, 'Kersten je eigen Fries' benadrukt het sociale aspect van een onderwijsactiviteit gebaseerd op spelprincipes.

het mysterie voor historisch argumenteren en brongebruik niet direct meetbaar voor deze havo3-klas. Wat betreft motivatie als gevolg van integratie van elementen van het octalysis-model hebben leerlingen aangegeven dat zij sommige elementen sterker hebben ervaren dan anderen. De samenhang tussen het mysterie en de beoogde historische vaardigheden waren voor leerlingen over het algemeen wél helder. Wat motivatie betreft heeft de spelwerkvorm voor deze leerlingengroep direct meetbare meerwaarde.

Enquête mysterie in relatie tot motivatie tot historisch redeneren	Element Octalysismodel	Element historisch redeneren	Gemiddeld (min 0, max 3)
1. Tijdens het mysterie was het voor mij duidelijk wat het probleem was dat ik moest oplossen en wat er van mij verwacht werd.	Resultaat/verwachting	n.v.t.	2.318
2. Tijdens het mysterie was het voor mij duidelijk hoe ik te werk moest gaan en hoe ik het doel konden bereiken.	Creativiteit	n.v.t.	2.227
3. Tijdens het mysterie was het voor mij duidelijk waarom ik aan dit probleem moest werken.	Betekenisgeving	n.v.t.	1.954
4. De opdrachten van het mysterie waren duidelijk genoeg om als groep zelfstandig aan de slag te gaan.	Creativiteit	n.v.t.	2.500
5. De materialen voor het mysterie (bronnen, mapjes, plaatjes, PowerPoint), vond ik er mooi uitzien.	Betekenis	n.v.t.	2.818
7. Tijdens de uitvoering van het mysterie voelde ik dat ik met een betekenisvol historisch probleem bezig was.	Betekenis	n.v.t.	2.409
8. Tijdens de uitvoering van het mysterie voelde ik de ruimte om creatief te zijn en om te overleggen met de groep hoe we het probleem het beste konden aanpakken.	Creativiteit	n.v.t.	2.545
9. Tijdens de uitvoering van het mysterie voelde ik dat ik met mijn groep samen aan een oplossing werkte.	Sociale invloed en verbinding	n.v.t.	2.454
10. Tijdens de uitvoering van het mysterie was ik nieuwsgierig naar de afloop van het onderzoek.	Nieuwsgierig-/onvoorspelbaarheid	n.v.t.	2.409
11. Tijdens de uitvoering van het mysterie voelde ik dat ik moest helpen het probleem op te lossen om ongemak te voorkomen .	Verlies en vermijden	n.v.t.	1.636
12. Tijdens de uitvoering van het mysterie voelde ik dat we met de groep de beste oplossing moesten leveren.	Schaarste en ongeduld	n.v.t.	1.863
13. Tijdens de uitvoering van het mysterie voelde ik dat we bezig waren met een echt eigen onderzoek en voelde ik mij verantwoordelijk voor het mysterie.	Eigenaarschap en bezit	n.v.t.	1.772
14. Tijdens de uitvoering van het mysterie had ik het gevoel dat we goed goefend hadden met de vaardigheid argumenteren .	Betekenis, Resultaten en uitdagingen	Argumentatie	2.045
15. Tijdens de uitvoering van het mysterie had ik het gevoel dat we echt goefend hebben met de vaardigheid brongebruik .	Betekenis, Resultaten en uitdagingen	Brongebruik	2.591
16. Ik had met dit mysterie het idee dat ik iets nuttigs deed.	Betekenis, Resultaten en uitdagingen	n.v.t.	2.182
17. Ik heb door dit mysterie geleerd dat sommige bronnen geschikter zijn voor een antwoord dan andere bronnen .	Betekenis, Resultaten en uitdagingen	Argumentatie, brongebruik	2.909
18. Ik heb tijdens dit mysterie geleerd dat ik bij een probleem argumenten voor én tegen moet leveren .	Betekenis, Resultaten en uitdagingen	Argumentatie, brongebruik	1.955
19. Ik heb door dit mysterie geleerd dat voor- en tegenargumenten informatie uit een bron moet hebben .	Betekenis, Resultaten en uitdagingen	Argumentatie, brongebruik	2.273
20. Ik heb door dit mysterie geleerd om samen te werken met groepsgenoten.	Sociale invloed en verbinding	n.v.t.	2.455

Figuur 9: Gemiddeldes enquête gamification mysterie, vervaardigd door Twan van Lith

Hoofdstuk 6: Conclusie, discussie en aanbevelingen

Inleiding

Hoofdstuk 6 is gericht op het presenteren van de conclusie van dit scriptieonderzoek. De conclusie is tweeledig van aard: enerzijds wordt de hoofdvraag van het onderzoek beantwoord door de hulpvragen te beantwoorden, anderzijds worden concluderende opmerkingen over gamification gegeven. De reikwijdte van het onderzoek en de conclusie worden besproken in de discussie. In deze sectie worden de beperkingen van de gekozen methodiek toegelicht. Ook wordt er gereflecteerd op het proces. Tot slot worden er suggesties voor vervolgonderzoek geopperd.

6.1. Conclusie: beantwoorden hoofdvraag en deelvragen

In deze scriptie is getracht de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: *In hoeverre is er sprake van direct meetbare vakdidactische meerwaarde bij de inzet van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm bij havo3-leerlingen in de geschiedenisles?* Om deze onderzoeksvraag te kunnen voorzien van een sluitend antwoord wordt gebruik gemaakt van de volgende twee deelvragen: *Deelvraag 1: In hoeverre is er sprake van direct meetbare meerwaarde bij de inzet van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm bij havo3-leerlingen wat betreft historisch brongebruik en argumenteren?* *Deelvraag 2 luidde: In hoeverre is er sprake van direct meetbare meerwaarde bij de inzet van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm bij havo3-leerlingen wat betreft motivatie tot historisch brongebruik en argumenteren?* Voorafgaand aan de interventie is de hypothese opgesteld dat er een merkbaar verschil in het uitvoeren van en de motivatie tot argumenteren en brongebruik van leerlingen uit deze havo3-klas geconstateerd kon worden. Dit zou een gevolg zijn van het ‘spelen’ van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm, namelijk een mysterie. Hier oefenden zij met de historisch redeneervaardigheden argumentatie en brongebruik.¹⁸⁹ De ontwikkeling is gemeten aan de hand van twee rubrics, welke hun onderdelen ontleenden aan het historisch redeneren zoals Van Boxtel en Van Drie dat in hun framework hebben opgesteld.

6.1.1. Conclusie: beantwoorden deelvraag 1

Als antwoord op de eerste deelvraag kan uit de onderzoeksdata gesteld worden dat de inzet van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm als vakdidactische interventie geen direct meetbare meerwaarde heeft voor het historisch brongebruik en argumenteren van leerlingen, specifiek een havo3-klas. Voor argumentatie werd op basis van integratie van de voorwaarden voor argumentatie in het mysterie verwacht dat leerlingen verbetering toonden in deze vaardigheid nadat zij hiermee hadden geoefend tijdens een op gegamificeerde Actief Historisch Denken-vorm. De principes van Leat en Actief Historisch Denken veronderstellen dit ook.¹⁹⁰

Deze verbetering in argumentatiescore bleef echter uit. Uit de door leerlingen ingeleverde antwoordpapieren valt op te merken dat zij, wanneer zij daar niet expliciet om gevraagd werden, geen rekening houden met het geven van zowel een voor-, als tegenargument. Daarbij ontlenen zij ook geen informatie aan bronteksten om hun argument van kracht te voorzien, hetgeen bij historisch redeneren fundamenteel is.¹⁹¹ Wat betreft historische brongebruik bleef deze verwachte verbetering ook uit. Waar leerlingen wel blijkt gaven van het gegeven dat zij door het mysterie geleerd hadden dat sommige bronnen geschikter waren ter ondersteuning van een historische beredenering, liet de vertaling op papier dat niet zien. Uit de door leerlingen in-

¹⁸⁹ Aardema, Havekes, Van Rooijen en De Vries, *Actief Historisch Denken*, pag. 126-127.

¹⁹⁰ Leat, *Thinking Through Geography* en Aardema, Havekes, Van Rooijen en De Vries, *Actief Historisch Denken*.

¹⁹¹ Van Drie en Van Boxtel, ‘Historical Reasoning’ pag. 92-95, alsook pag. 96-98.

ge vulde antwoorden valt te observeren dat zij, wanneer daar niet expliciet om gevraagd wordt, niet spontaan vraagtekens plaatsen bij de bruikbaarheid van bronmateriaal en de reikwijdte van bewijs. Volgens Van Boxtel en Van Drie zijn deze vaardigheden echter wel noodzakelijk.¹⁹²

Uit de interventie, die gericht was op het verbeteren van historische vaardigheden op korte termijn, zou gesteld kunnen worden dat diepere toepassing van historisch redeneren voor leerlingen een onnatuurlijke handeling betreft. Gamification kan dat op korte termijn, blijkens dit onderzoek, niet direct veranderen. Zodoende zou Wineburgs typering van historisch denken als een voor leerlingen onnatuurlijk daad hier mogelijk kunnen opgaan.¹⁹³ In dat opzicht versterkt dit scriptieonderzoek die typering van de activiteiten van historisch redeneren. Wat betreft de meerwaarde van een mysterie vindt dit scriptieonderzoek geen aansluiting bij bestaande ideeën uit de literatuur dat een mysterie de denkvaardigheden van leerlingen kan versterken.¹⁹⁴

6.1.2. Conclusie: beantwoorden deelvraag 2

Als concluderend antwoord op de gepresenteerde tweede deelvraag kan uit de onderzoeksdata gesteld worden dat de inzet van een gegamificeerde Actief Historisch Denken-werkvorm als vakdidactische interventie direct meetbare meerwaarde heeft voor de motivatie van leerlingen tot historisch redeneren, specifiek een havo3-klas. Het betrof hier de vaardigheden brongebruik en argumentatie. De enquête bestond uit stellingen die gebaseerd waren op het octalysismodel, De principes van Chou en Actief Historisch Denken verwachten hierdoor toename in motivatie.

Uit de geanalyseerde antwoorden blijkt dat gamificationelementen de leerlingengroep motiveerde tot het oefenen met de beoogde vaardigheden. Leerlingen gaven aan elementen van betekenis te waarderen. Bovendien lieten zij zien elementen van creativiteit en sociale verbondenheid te waarderen. De vakdidactische meerwaarde van de gegamificeerde Actief Historisch Denken-vorm betreft ontwikkeling van de vaardigheden brongebruik en argumentatie bleef achter bij de ontwikkeling in motivatie tot die vaardigheden. In dat opzicht gaat de stelling van Henskens dat gamification vooral een motivatieleer is op voor dit scriptieonderzoek. Zodoende sluit scriptieonderzoek aan bij bredere opvattingen over gamification binnen de literatuur.¹⁹⁵

6.2. Conclusie: een andere kijk op spel en de integratie in het onderwijs

Het idee dat historisch redeneren een elementair onderdeel van het geschiedenisonderwijs in Nederland moet zijn is inmiddels een breed gedragen standpunt onder geschiedenisdocenten en vakdidactici. Maar een antwoord op de vraag hoe deze vakspecifieke vaardigheden, zoals adequaat brongebruik en het kunnen leveren van voor- en tegenargumenten ter ondersteuning van een houdbare historische redenering blijkt in de praktijk niet altijd gemakkelijk te realiseren.

Dit onderzoek is tweeledig van aard geweest. Enerzijds zijn theoretische opvattingen over vakdoelen, vakvaardigheden, motivatie, Actief Historisch Denken en spel bestudeerd om te achterhalen welke meerwaarde gamification kan hebben. Daaruit kan gesteld worden dat de succesfactor van gamification afhankelijk is van een vakdidactische kwestie. Anderzijds was deze scriptie ontwerpgericht van aard. Over het algemeen kan voor de onderzoeksgroep van geconcludeerd worden dat het herontworpen mysterie ter bevordering van argumentatie en brongebruik geen direct meetbare meerwaarde had. Wat betreft motivatie tot die vaardigheden was die meerwaarde wel direct meetbaar. De groep ervaarde motivatie tot historisch redeneren.

¹⁹² Van Drie en Van Boxtel, 'Historical Reasoning', pag. 90-93.

¹⁹³ Wineburg, 'Unnatural and essential: the nature of historical thinking'.

¹⁹⁴ J. Karkdijk, *Mysteries to support geographical relational thinking in secondary education*. [PhD-thesis Research and graduation internal, Vrije Universiteit Amsterdam] (Amsterdam, 2021).

¹⁹⁵ Henskens, 'Kersten je eigen Fries', pag. 3-5, alsook Chou, *Actionable Gamification*.

Uit de theoretische verkenning is gebleken dat het woord ‘game’ op zichzelf scepsis oplevert. Moeten niet-spelcontexten wel ‘gegamificeerd’ worden? Misschien is gamification wel niet het juiste woord om deze didactiek te definiëren. Wellicht schikt de term ludodidactiek of spelonderwijs beter. Deze afweging betreft echter geen semantische kwestie. Het gaat niet om de woordkeuze voor deze hulpmiddelen, maar juist om de uiteindelijke vakdidactische inzet. In dat opzicht sluit deze scriptie aan bij het idee dat gamification een aanvulling kan zijn. Anderzijds sluit deze scriptie aan bij de theorie dat bedachtzaamheid bij gamification belangrijk is.¹⁹⁶ Ook onderbouwt deze scriptie de motiverende factor van het Actief Historisch Denken-paradigma. De natuurlijke combinatie van kennis en vaardigheden (*knowing* en *doing history*) maakt deze benadering geschikt om leerlingen te motiveren tot het oefenen met historisch redeneren. Omdat Actief Historisch Denken in sommige gevallen al spelelementen als kern kent, is het octalysismodel van Chou voor gamification een geschikte aanvulling om de inhoud van een Actief Historisch Denken-werkvorm voor leerlingen van betekenis te voorzien. Hierbij is de focus op collaboratief leren en het zinvol inzetten van denkvaardigheden betekenisvol.¹⁹⁷

Discussie - bespreking mogelijke verbeterpunten en aanpassingen van het onderzoek

Bij het onderzoek van deze scriptie kunnen in meerdere opzichten kritiekpunten genoteerd worden. Deze mankementen kunnen hier praktisch, vakdidactisch en wetenschappelijk zijn. Ten eerste is de data ter onderbouwing van de conclusies summier te noemen. Door een gebrek aan slagvaardigheid heeft de mogelijkheid zich niet voorgedaan om het onderzoek meermaals uit te voeren of om meerdere interventies uit te voeren. Om uitspraken te kunnen doen over representativiteit en effectiviteit is een grotere onderzoeksgroep voor vervolgonderzoek nodig.

Een tweede kritiekpunt is de effectiviteit van het ingezette mysterie om verschillen in brongebruik en argumentatie te meten. Hoewel het mysterie een bewezen effectieve werkvorm betreft en het mysterie goed aansluit bij de historische vaardigheden brongebruik en argumentatie, kleven aan de gebruikte Actief Historisch Denken-werkvorm nadelen.¹⁹⁸ Leerlingen gaven aan dat de werkvorm in omvang te groot was door het aantal bronnen dat zij dienden te analyseren. Daarnaast gaven leerlingen aan ondersteuning te missen van de docent.

Een derde kritiek op dit onderzoek betreft het feit dat de uitkomsten van het mysterie-experiment niet generaliseerbaar zijn. Het experiment was gericht op het meten van direct meetbare meerwaarde en is gebaseerd op een momentopname die door allerlei externe factoren beïnvloed kon worden. Bovendien betrof de onderzoeksgroep slechts 22 leerlingen. Wanneer de interventie in een andere jaarlaag zou worden uitgevoerd, zouden antwoorden kunnen verschillen.

Van dit onderzoek kan gesteld worden dat het een minimale indicatie geeft voor het effect dat dit mysterie, of een vergelijkbaar spel, kan hebben op brongebruik en argumentatie van deze havo3-leerlingen. Daar komt ook bij dat leerlingen die deelnamen aan het experiment een bekende klas betrof. Zo kan het zijn dat bij de evaluatie van antwoorden tussen de regels door gelezen is. Onbewust kunnen formuleringen van leerlingen anders geïnterpreteerd zijn dan bij een andere, volledig onafhankelijke onderzoeker. Ondanks voorgenomen objectiviteit en de theoretische werkwijze bestaat de kans dat er onbedoeld inconsequent geëvalueerd is.

Ook is de subjectiviteit van de rubric een punt. Alleen de onderzoeker heeft antwoorden beoordeeld. De kans is aanwezig dat andere onderzoekers op andere beoordeling en percentages zouden uitkomen. In het vervolg moeten deze beoordelingen door collegae gevalideerd worden.

¹⁹⁶ Renger en Hoogendoorn, *Ludodidactiek* en Shaffer, *How computer games help children learn*.

¹⁹⁷ Aardema, Havekes, Van Rooijen en De Vries, *Actief Historisch Denken*, pag. 9-14.

¹⁹⁸ Aardema, Havekes, Van Rooijen en De Vries, *Actief Historisch Denken*, pag. 125-126, alsook J. Karkdijk, *Mysteries to support geographical relational thinking in secondary education*.

Aanbevelingen en mogelijkheden voor vervolgonderzoek

Indien docenten na het lezen van deze scriptie geïnspireerd zijn geraakt om gamification als ontwerpmiddel te gebruiken zijn er een aantal aandachtspunten te bespreken. Ten eerste is het van belang om in het onderzoek naar het historisch redeneren van leerlingen evaluatieve vragen centraal te stellen in de redeneringsopdracht die leerlingen uiteindelijk moeten maken. Van Boxtel en Van Drie stellen dat juist evaluatieve vragen historisch redeneren ontlocken daar in het oplossen van historische vragen de gebruikte argumentatie en bronkritiek cruciaal zijn.¹⁹⁹

Ten tweede is het van belang dat de docent die de werkvorm in de lespraktijk zou willen inzetten alle aspecten van de spelvorm beheerst en kan uitleggen. Ondanks het feit dat dit een spelvorm betreft, hebben leerlingen tijd en ruimte nodig om bekend te raken met de spelmechanieken, net als bij de instructie van een reguliere onderwijsactiviteit of spel. Juist omdat leerlingen de neiging hebben om een spel op een andere manier te benaderen, komen zij niet altijd op het punt waar de docent hun wil krijgen. Zodoende kunnen er lacunes ontstaan in hetgeen dat de docent wil dat leerlingen bereiken en hetgeen zij daadwerkelijk bereiken. Het is daarom aan te raden om een spelvorm te integreren die leerlingen geen onbegrensde vrijheid biedt in het oplossen van vragen, maar duidelijke instructie en kaders te bieden.

Naar aanleiding van dit onderzoek zou in verschillende opzichten vervolgonderzoek aanbevolen kunnen worden. Die dimensies zijn van praktische, vakdidactische en pedagogisch-wetenschappelijke aard. Allereerst zou een groter datacorpus, ondanks de behoefte aan onderzoek naar gamification op microschaal, welkome en wellicht noodzakelijke verdieping vormen. In dit onderzoek is slechts bij één groep gemeten in hoeverre brongebruik en argumentatie verbeterd is. Het zou een completer beeld verschaffen wanneer een dergelijk onderzoek naar meerwaarde van gamification uitgevoerd wordt bij meerdere jaarlagen en verschillende klassen. Niveaudifferentiatie zou in dezen ook welkome verdieping vormen: hoewel historisch redeneren voornamelijk een nagestreefd doel vormt voor het havo- en vwo-onderwijs is het meer dan interessant om bijvoorbeeld ook vmbo-klassen een spelvorminterventie te laten ondergaan.

In vakdidactisch opzicht zou het interessant zijn om te onderzoeken in hoeverre een spelwerkvorm andere historische vaardigheden, zoals contextualiseren en begripsgebruik al dan niet stimuleert. De vier overige vaardigheden zijn in deze studie volledig buiten beschouwing gebleven, maar vormen in het framework historisch redeneren een net zo belangrijk onderdeel. Een ander vakdidactisch kritiekpunt op dit duale onderzoek betreft het gegeven dat er een zeer specifieke thematiek centraal stond binnen welke de historische vaardigheden bestudeerd werden. Leerlingen hebben in deze cyclus enkel geleerd over de Koude Oorlog. Om de validiteit van vervolgonderzoek te waarborgen zou het helpen verschillende thema's te verwerken. Actief Historisch Denken heeft hier verschillende voorbeelden van voorhanden.²⁰⁰

¹⁹⁹ Van Drie en Van Boxtel, 'Historical Reasoning', pag. 90 – 92.

²⁰⁰ Aardema, Havekes, Van Rooijen en De Vries, *Actief Historisch Denken*, pag. 125-154, alsook Aardema, Van Rooijen en De Vries, *Geschiedenis Doordacht*, pag. 27-34, alsook pag. 58-72 en Havekes en De Vries, *Leerlingen construeren het verleden*, pag. 74-83, alsook pag. 200-229.

Nawoord

In de aanleiding werd de blik van Huizinga op spel beschreven. Een nieuwe blik op zijn visie biedt wellicht een manier om die betekenisgeving te stimuleren. Spelen en spel, in welke vorm dan ook, intrigeren mensen al eeuwen. Huizinga noemt spel niet een onderdeel van cultuur, maar als de grondslag daarvan.²⁰¹ Dit ‘spel’ betreft een activiteit, maar ook fysieke bordspellen en digitale games. Spellen, of volgens het Engelse leenwoord ‘games’, beschikken namelijk over elementen die mensen bewegen. Die elementen ervoor zorgen dat spelers vrijwillig terugkeren voor nieuwe sessies. Twee factoren daarbij zijn de elementen plezier en competitie, maar ook de sociale interactie die spel uitlokt en de mogelijkheid tot experimenteren stimuleert terugkeer.²⁰² Spelers blijven intrinsiek gemotiveerd. Sem van Geffen bepleit dat de aantrekkingskracht van spel en games daarom een jaloersmakend fenomeen voor docenten is. Hij stelt dat de wereld die fysieke spellen kinderen bieden urenlang plezier verschaft. Ze spelen liever een spel dan dat ze een les volgen, terwijl de vakdocent hun echt wat te bieden heeft.²⁰³ Het levert stof tot nadenken op. Maar omdat de relatie tussen spel en onderwijs niet altijd evident is, wordt confrontatie vermeden. De vraag is: wordt hier onbewust een kans vermeden?

In dit onderzoek heb ik onderzocht in hoeverre een op spelprincipes gebaseerde werkvorm een havo3-klas kon helpen bij het ontwikkelen van argumentatie en brongebruikvaardigheden. Het heeft mij ook geholpen om vragen te stellen aan de principes met welke lesmateriaal ontworpen wordt. Is gamification een geschikt didactisch middel voor docenten, of is het een manier om leerlingen iets op een meer attractieve manier aan te bieden? Als beginnend docent heeft dit onderzoek mij bovendien in staat gesteld om kritisch te kijken naar lesmateriaal dat al beschikbaar is voor geschiedenisdocenten, maar ook voor werkvormen en toetsen die nog ontwikkeld worden. Wat willen we leerlingen nu echt bijbrengen, zowel in geschiedkundig als in algemene zin? Willen we toewerken naar betekenisvol onderwijs, of dienen we zonder kritiek voorgescreven stof af te werken binnen de traditionele kaders? Zo heeft dit onderzoek mijn visie versterkt dat geschiedenisonderwijs voor leerlingen betekenisvol en doelgericht moet zijn. Historisch brongebruik en argumenteren zijn cruciale factoren gebleken in het nastreven van die relevantie en doelgerichtheid. Als het onderwijs dat leerlingen ervaren daarnaast ook nog eens authentiek plezier oplevert, kunnen docenten leerlingen echt iets bijbrengen. Dit onderzoek heeft mij uitgenodigd om kritisch te kijken naar het historisch redeneren van leerlingen, maar ook naar dat van mijn collega's en mijzelf. Gamification, ludodidactiek, of welke naamgeving het middel dan ook toebedeeld mag krijgen, verbindt het werkveld met de academische wereld op een onverwachte wijze. Het is een complexe, maar spannende verbinding die het onderzoeken waard is. Maar dan graag zonder punten en badges.

²⁰¹ Huizinga, ‘Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur’, pag. 8.

²⁰² S. van Geffen, *Gamification in de klas*, pag. 170.

²⁰³ Ibidem, pag. 5.

Bibliografie

Bijlagen

- Bijlage 1 – Uitgeschreven leerlingantwoorden nulmeting/voortest
- Bijlage 2 – Uitgeschreven leerlingantwoorden nameting/posttest
- Bijlage 3 – Overzicht ontwikkeling historisch redeneren argumentatie en brongebruik
- Bijlage 4 – Verwerking vragenlijst gamification en historisch redeneren
- Bijlage 5 – “Mysterie in de Koude Oorlog: wie heeft president Kennedy vermoord?”

Secundaire bronnen – literatuur

Over de waarborging van het onderzoek

- Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans, M. en Oost, H., ‘Auditing quality of research in social sciences’ in: *Quality & Quantity* 42:1 (New York, 2008) pag. 257 – 274.
- Bourgonjon, J. et al., “Students’ Perceptions About the Use of Video Games in the Classroom” in: C. Tsai en J.D.M. Underwood eds., *Computers & Education* 54:4 (Amsterdam, 2010) pag. 1145 - 1156.
- Donk, C. van der en Lanen, B. van, *Praktijkonderzoek in de school* (Eerste druk, Bussum, 2011).
- Geffen, S. van, *Gamification in de klas. Ontwerpen met het Mission Start Model* (Den Bosch, 2014).
- Henderson, B., Meier, D., Perry, G. en Stremmel, A., ‘Voices of Practitioners: Teacher Research’ in: G. Perry ed., *The teacher research journal of the National Association for the Education of Young Children* 11:1 (Washington D.C., 2012).
- Kleijn, R. de, Leeuwen, A. van, ‘Reflections and Review on the Audit Procedure: Guidelines for More Transparency’, in: *International Journal of Qualitative Methods* 17:1 (Newbury Park, 2018).
- Mok, S. ‘Gebruikte studiemethodes en hun effectiviteit: een beschouwing (Universiteit Twente, 2017).
- Thomas, L. *Een introductie tot quasi-experimenteel onderzoek*. Scribbr. Geraadpleegd op 11 augustus 2023. <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/quasi-experimenteel/> .

Over de inmenging van spelvormen en games in het onderwijs

- Abt, C., *Serious Games* (New York, 1970).
- Beavis, C., Dezuanni, M., en O’Mara, J., ‘Preface’ in: Beavis, C., Dezuanni, M., en O’Mara, J., *Serious Play, Literacy, Learning and Digital Games* (New York, 2017).
- Bovenkerk, F., ‘Gamification en gamedidactiek’, via volwassenenleren.nl, <https://volwassenenleren.nl/gamification-en-gamedidactiek/>, geraadpleegd 1 juni 2023.
- Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., en Grover, D., ‘Augmented Reality in Educationcases, places en potentials’, in: *Educational Media International* 51:1 (Oxfordshire, 2014).
- Chou, Y., *Actionable Gamification* (San Francisco, 2017).
- Chee, Y.S., ‘Games-to-Teach or Games-to-Learn: Addressing the Learning Needs of Twenty-First Century Education through Performance’ in: Lin, T.B., Chen, V. en Chai, C., eds. *New Media and Learning in the 21st century* (New York, 2015).
- Christians, G., ‘The Origins and Future of Gamification’ (Senior Thesis University of South Carolina, Columbia, 2018).
- Collins, A. en Halverson, R., *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and the Schools* (New York, 2018).
- Corbeil, P., “Rethinking History with Simulations” in: *History Microcomputer Review* 4:1 (Pittsburgh, 1988) pag. 21 - 35.

- Domínguez, A., Saenz-de-Navarette, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C. en Martínez Herráiz, J., ‘Gamifying Learning Experiences: Practical implications and outcome’ in: Tsai, C., ed. *Computers & Education* 63:1 (Amsterdam, 2013) pag. 380-392.
- Fowler, A., Cusack, B., ‘A Proposed Method for Measuring Learning in Video Games’, in: B. Bhargava ed., *GSTF Journal on Computing* 3:4 (Singapore, 2014) pag. 42 – 47.
- Heede, P. van den, Mannak, P. en Leeuwen, D. van, ‘Gamen in de klas. Een update van de onvoltooid verleden tijd’ in: *VGN Kleio* 3 (Venlo, 2020) pag.14 – 17.
- Henskens, K., ‘Kersten je eigen Fries’. Hoe spellen in de klas zijn te gebruiken om de stof te verlevendigen’ in: *KLEIO* 7 (Venlo, 2017) pag. 4-7.
- Huijgen, T. en Holthuis, P., ‘“Why am I accused of being a heretic?” A pedagogical framework for stimulating historical contextualisation’, in: *Teaching History* 158 (Annandale, 2015) pag. 56 – 61.
- Kapp, K.M., *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education* (Hoboken, 2012).
- Kim, S., Song, K., Lockee, B. en Burton, J., *Gamification in Learning and Education; Enjoy Learning Like Gaming* (New York, 2018).
- Lamb, R.L., Annetta, L., Firestone, J. en Etopio, E., ‘A meta-analysis with examination of moderators of student cognition, affect and learning outcomes while using serious educational games, serious games and simulations’, in: Guitton, M. ed., *Computers in Human Behavior* 80:1 (Amsterdam, 2018).
- Leemkuil, H. en Jong, T. de, ‘Games en gaming’ in: Kirschner, P. ed., *ICT in het Onderwijs: The next generation. Katern bij Onderwijskundig Lexicon, uitbreiding editie III* (Alphen aan de Rijn, 2004) pag. 41-43.
- Madison Davis, J., ‘Is Heavy Rain in the Forecast?’ in: Michelle Johnson ed., *World Literature Today* 84:4 (Oklahoma, 2010) pag. 9 – 11.
- Mannak, P., ‘Geschiedenisonderwijs vanuit een digitale wereld. Hoe games helpen om historisch te redeneren.’ [Masterscriptie Universiteit van Utrecht, Utrecht, 2019].
- McCall, J. *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History* (New York en London, 2011).
- “Teaching History with Digital Historical Games” in: T. Kikkawa en M. Schijven eds., *Simulation & Gaming* 47:4 (Newbury Park, 2016) pag. 517 - 542.
- Macdougall, R., Faden, L., ‘Simulation literacy: the case for wargames in the history classroom’, in: *Zones of control: perspectives on wargaming* (Cambridge, 2015) pag. 447 455.
- Morman, T., ‘Negotiation Simulation Games for any History Class’, in: *The History Teacher* 50:4 (Long Beach, 2017).
- Ninaus, M., en Nebel, S., ‘A Systematic Literature Review of Analytics for Adaptivity Within Educational Video Games’ in: *Frontiers in Education* 5:61 (2021).
Doi: 10.3389/educ.2020.611072 .
- Noij, M. en van Pelt, S., ‘Gamification in het onderwijs is meer dan alleen een spelletje’ via Radboud Universiteit, laatste update op 6 juli 2021.
<https://www.ru.nl/@1320628/gamification-onderwijs-alleen-spelletje/>
- O’Sullivan, D. et al. ‘“You Can’t Lose a Game If You Don’t Play the Game”: Exploring the Ethics of Gamification in Education’ in: Markscheffel, B. ed., *International Journal for Infonomics* 14:1 (Dublin, 2021) pag. 2035 – 2045
- Perrotta, C. Featherstone, G., Aston H. en Houghton, E., *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions* (NFER Research Programme: Innovation in Education (Slough, Berkshire 2019).

- Prensky, M., 'Digital Game-Based Learning' in Newton Lee ed., *ACM Computers in Entertainment* 1:1, (New York, 2003).
- Renger, W. en Hoogendoorn, E., *Ludodidactiek. Ontwerpen voor didactici* (Tweede editie, Utrecht, 2022)
- Ritterfeld, U. en Weber, R., 'Video Games for Entertainment and Education' in: Vorderer, P. en Bryant, J. eds., *Playing Video Games-Motives, Responses, and Consequences* (Mahwah, 2006) pag. 399-413
- Shaffer, D.W., *How computer games help children learn* (New York, 2007).
- Shavab, O.S.K., Yulifar, L., Supriatna N. en Mulyana, A. 'Gamification in History Learning: A Literature Review' in: Strielkowski, W. ed. *Advances in Social Science, Education, and Humanities Research* 578:1 (Amsterdam, 2021) pag. 254-258.
- 'Gamification in History Learning as an Effort to Answer the Challenges in Facing Industrial Revolution 4.0' in: Hanggara, A. ed., *The Third International Seminar on Social Studies and History Education* (Bandung, 2018) pag. 371-376.
- Spring, D., 'Gaming history: computer and video games as historical scholarship', in: Ankersmit, F. ed., *Rethinking History* 19:1 (Oxfordshire, 2015) pag. 207 – 221.
- Suits, B., *The Grasshopper* (Toronto, 1978).
- Vries, J. de, 'De dood van mevrouw Vorvan' in: Oudheusden, J. van ed., *KLEIO* 42:8 (Venlo, 2001) pag. 30 – 39.

Over vakdidactische vraagstukken

- Bjork E.L. en Bjork, R.A., 'Making things hard on yourself, but in a good way: creating desirable difficulties to enhance learning' in: M.A. Gernsbacher, R.W. Pew en J.R. Pomerantz eds., *Psychology and the Real World: Essays Illustrating Fundamental Contributions to Society* (New York, 2011) pag. 59-68.
- Bruyckere, P. de, en Kirschner, P., "Authentic Teachers: Student Criteria in Perceiving Authenticity of Teachers" in: *Cogent Education* 3:1 (Oxfordshire, 2016) pag. 1 - 15.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. en Krathwohl, D.R., *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals* (Philadelphia, 1956).
- Clement, M. en Laga, E., *Steekkaarten docerpraktijk* (Antwerpen en Apeldoorn, 2005).
- Csikszentmihalyi, M., *Flow: The psychology of optimal experience* (New York, 1990).
- Ebbens, S en Ettekooven, S., *Effectief Leren: de docent als regisseur* (Groningen, 2020).
- *Praktijkboek Samenwerkend Leren* (Groningen, 2016).
- Hattie, J., *Visible Learning* (London, 2008).
- Kooij, C. van der, Schans en T. van der, *Bij de Tijd 2, Bouwstenen voor geschiedenisleerplannen* (Venlo, 2017).
- *Bij de Tijd 3, Geschiedenisonderwijs voor de toekomst* (Venlo, 2018).
- Leppink, J., van Gog, T., Paas, F. en Sweller, J., 'Cognitive Load Theory: researching and planning teaching to maximise learning' in: J. Cleland en J. Durning eds., *Researching Medical Education* (West-Sussex, 2015) pag. 207-218.
- Pintrich, P.R. en Schunk, D.H., *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications* (Tweede druk, Upper Saddle River, 2002).
- Ryan, R.M. en Deci, L.E. "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being in H. Cooper ed., *American Psychologist* 55:1 (Washington, 2000) pag. 68 - 78.
- Shulman, L. 'Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching' in: *Educational Researcher* 15:1 (Washington, 1986) pag. 4-14.
- Soderstrom N.C. en Bjork, R.A. 'Learning versus performance: An integrative review' in: K.Fiedler ed., *Perspectives on Psychological Science* 1-:1 (Urbana-Champaign, 2015) pag. 176 - 199.

- Straaten, D. van, Claassen, R. en Straaten, T. van, *Historisch denken, basisboek voor de vakdocent* (Assen, 2016).
- Tuithof, H. ‘Wat de leerlingen nodig hebben. De vakdidactische kennis van Nederlandse geschiedenisdocenten’ in: Huijgen, T. en Boxtel, C. van eds., *Kleio 5* (Venlo, 2019) pag. 10-13.
- Verheul I. en Koops, M., ‘Implementatie van games in het onderwijs’ (Eindreportage SLOA Onderzoek UniC, Utrecht, 2013).
- Vermaas, J. en van der Linden, R., *Beter inspelen op havo-leerlingen* (Tilburg, 2007).
- Wieldraaijer, M., ‘Historisch denken en redeneren. Goede doelen voor het geschiedenisonderwijs?’ in: C. van Boxtel en D. van Leeuwen eds., *Kleio 6* (Venlo, 2021), pag. 14 – 18.
- Wilschut, A., ‘Historisch besef als onderwijsdoel’. *De Nieuwste Tijd* (2002).
- Wilschut, A., Straaten, D. van, Riessen, M. van, *Geschiedenisvakdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Derde druk, Bussum, 2023).
- Wineburg, S., ‘Unnatural and essential: the nature of historical thinking’, *Teaching History* (Hoboken, 2007).

Over historische vaardigheden (historisch redeneren en andere vakdidactische termen)

- Aardema, A., Havekes, H., Rooijen, B. van en Vries, J. de, *Actief Historisch Denken: Opdrachten voor Activerend Geschiedenisonderwijs* (Boxmeer, 2004).
- Aardema, A., van Rooijen, B. en de Vries, J., *Geschiedenis Doordacht. Actief Historisch Denken 2. Geschiedenis doordacht.* (Boxmeer, 2005).
- Aardema, A., de Vries, J. en Havekes, H., *Actief Historisch Denken 3. Leerlingen construeren het verleden* (Boxmeer, 2011).
- Boxtel, C. van en Drie, J. van, ‘Historical reasoning: conceptualizations and educational applications’ in S.A. Metzger en L. McArthur Harris eds., *International Handbook of History Teaching and Learning* (Hoboken, 2018) pag. 149-176.
- ‘“That’s in the Time of the Romans!” Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents’, in: Enyedy, N., ed., *Cognition and Instruction 30:2* (Oxfordshire, 2012) pag. 113 – 145.
- Drie, J. van en Boxtel, C. van, ‘Enhancing historical reasoning: a key topic in Dutch history education. International Journal of Historical Learning’, *Teaching and Research*, 8:2 (London, 2009).
- ‘Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the Past’, *Educational Psychology Review 20:2* (New York, 2008).
- Drie, J. van en Stoel, G., *De feiten voorbij: Bevorderen van causaal redeneren in de geschiedenisles*. Landelijk Expertisecentrum Mens-en Maatschappijvakken (Amsterdam, 2017) pag. 15-22.
- Gadamer, H., ‘The Problem of Historical Consciousness’ in Jimenez, E.R. et al. eds, *Graduate Faculty Philosophy Journal 5:1* (Charlottesville, 1975).
- Heeswijk, I. van en Schaapveld, A., ‘Meesterproef. Het Kennedy Moord Mysterie (Meesterproef COLUU Utrecht, 2012).
- Leat, D., *Thinking Through Geopgraphy* (Cambridge, 1998).
- Leat D. en Nichols, A., *Mysteries Make You Think* (Sheffield, 2003).
- Perfetti, C. A., Britt, M. A., & Georgi, M. C., *Text based learning and reasoning studies in history*, (New York 2012).
- Ploegen, B. van der, en Huijgen, T., “ ‘Breaking the Bubble’: Hoe historisch redeneren kan bijdragen aan inleven en het begrijpen van andere perspectieven” in: Pauw, I ed., *Veerkracht 17:3* (Zwolle, 2020) pag. 10-13.

- Remerij, J., *Motiveren om te redeneren. Een kwalitatief onderzoek naar historische interesse en historisch redeneren in het vak geschiedenis in de eerste graad van het secundair onderwijs* (Masterthesis Universiteit Gent, 2017).
- Rouet, J.F., Britt, M.A., Mason, R.A. en Perfetti, C.A., 'Using multiple sources of evidence to reason about history' in: Kendeou, P. ed., *Journal of Educational Psychology* 88:3 (Washington, 2008) pag. 478-493.
- Seixas, P., & Peck, C. 'Teaching historical thinking' in: Sears, A. en Wright, I., eds., *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (Vancouver, 2004) pag. 109-117).

Over (geschiedenis-)onderwijs

- Biesta, G., *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie* (Den Haag, 2012).
- Biesta, G., Korthagen, F. en Verkuyl, H., *Pedagogisch Bekeken. De rol van pedagogische idealen* (Amsterdam, 2002).
- Buehl, M.M. Alexander, P.A., 'Motivation and performance differences in students' domain specific epistemological belief profiles' in: E. Goldring ed., *American Educational Research Journal* 42:4 (Newbury Park, 2005) pag. 697-726.
- Dijkgraaf, R.H., en Wiersma, A.D., 'Vierde Voortgangsrapportage Nationaal Programma Onderwijs – juni 2023', geraadpleegd op 20 juli 2023 via https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2023Z10671&did=23D25609
- Dylan, W. en Leahy, S., 'A Theoretical Foundation for Formative Assessment' in: B. Ellerbeck e.a. eds., *Teachers College Press* (New York, 2007).
- Havekes, H., *Knowing and Doing History. Learning historical thinking in the classroom* (Phd thesis Radboud Universiteit Nijmegen, 2015).
- Kaap, A. van der, 'Een beknopt overzicht van twee eeuwen geschiedenisonderwijs', geraadpleegd op 14 juni 2023 via <http://histoforum.net/artikelen.html>.
- Kaap, A. van der en Visser, A., 'Geschiedenis Vakspecifieke Trendanalyse', SLO (Amersfoort, 2016).
- Kappe, F.R. en van der Flier, H., 'Predicting academic achievement in higher education: What's more important than being smart?' in: G. Jongbloed ed., *European Journal of Psychology of Education* 27:1 (Dordrecht, 2012) pag. 605-619.
- I. Philips, *Teaching History: Developing as a reflective secondary teacher* (Newbury Park, 2008).
- Rooy, P. de, *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland* (Amsterdam, 2018).
- Riessen. M, Logtenberg. A, & van der Meijden. B., *Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreikingen*, (Amsterdam, 2009).
- Scheerens. J, Brouwer. A, Sanders. P, Veldkamp. B, en Vegt. A.L. van der, *Fundamentele vragen over examens en toetsing in het voortgezet onderwijs* (Utrecht, 2019).
- Stoel, R.D., Peetsma T.T.D. Roeleveld, J. 'Relations between the development of school investment, self-confidence and language achievement in elementary education: A multivariate latent growth curve approach' in: S. Greiff ed., *Learning and Individual Differences* 13:4 (Amsterdam, 2003) pag. 313-333.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D. en Kirschner, P.A., *Wijze Lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek* (Meppel, 2019).
- Straaten, D. van, *Connecting past, present and future: The enhancement of the relevance of history for students* (Phd-thesis Universiteit van Amsterdam, 2018).
- 'Geschiedenis die ertoe toe. Werken met historische analogieën in de klas' in: Huijgen, T. Boxtel, C. van eds.: *Kleio. Vakdidactisch tijdschrift voor docenten geschiedenis en staatsinrichting* 5:1 (Venlo, 2019) pag. 23-25.

Toebes, J.G. ‘Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs’ in: *Kleio 17:1* (Venlo, 1976) pag. 209 – 241.

Over spel

Bregman, R., *De Meeste Mensen Deugen. Een Nieuwe Geschiedenis van de Mens* (Zeventiende druk, Den Haag, 2021).

Krul, W., Huizinga’s Homo Ludens. Cultuurkritiek en utopie’ in: R. Smaniotto ed. *Sociologie* 2:1 (Groningen, 2006) pag. 8-28.

Huizinga, J. ‘Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur’, in: H.D. Tjeenk Willink ed., *J. Huizinga, Verzamelde werken 5* (Haarlem, 1950).
Martens, R., *We Moeten Spelen* (Amsterdam, 2021).

Overig

Crump, L., Demmers, J., Plets, G. en Vukusic, I., ‘Eén jaar oorlog in Oekraïne: is er een uitweg? Een analyse en terug- en vooruitblik vanuit de geesteswetenschappen’, laatste update 23 februari 2023 <https://www.uu.nl/nieuws/een-jaar-oorlog-in-oekraïne-is-er-een-uitweg> .

Websites

Geschiedenis HAVO. Syllabus centraal examen 2023 (CvTE, 2021), geraadpleegd op 14 juni 2023 via https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-geschiedenis-havo2023/2023/f=/Syllabus_Geschiedenis_Havo_2023_versie_def.pdf

Geschiedenis VWO. Syllabus centraal examen 2023. Nader vastgesteld (CvTE, 2021) geraadpleegd op 14 juni 2023 via https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-geschiedenis-vwo2023/2023/f=/Syllabus_Geschiedenis_vwo_2023_versie_def.pdf

Schoolgids 22-23 Eckartcollege Eindhoven, voor het laatst geraadpleegd op 14 april 2023 <https://www.eckartcollege.nl/wp-content/uploads/2022/12/Schoolgids-22-23-versie13-december2022.pdf>

SLO, ‘Handreiking SE Geschiedenis’, geraadpleegd op 25 april 2023.

<https://www.slo.nl/handreikingen/HAVO-vwo/handreiking-se-geschiedenis/> .

Figuren

Figuur 1: De pijlers van geschiedenisonderwijs volgens het onderzoek van Hanneke Tuithof.

Figuur 2: Boxtel, C. van en Drie, J. van, ‘Kader voor historisch redeneren (2016), geraadpleegd op 15 juni 2023 via https://www.researchgate.net/figure/Figuur-2-Kader-voor-historisch-redeneren-Van-Boxtel-Van-Drie-2018-1_historische_fig1_331374236 .

Figuur 3: Chou, Y. ‘The Octalysis Framework for Gamification’ (2017), geraadpleegd via Chou, Y., ‘Learn how to use Gamification to make a positieve impact on your work and life’ geraadpleegd op 15 juni 2023. <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>.

Figuur 4: Het octalysismodel als aanvullend model voor het herontworpen Kennedy-mysterie, vervaardigd door Twan van Lith.

Figuur 5 - Rubric Argumentatie bij Historisch Redeneren, vervaardigd door Twan van Lith (2023).

Figuur 6: Rubric Brongebruik bij Historisch Redeneren, vervaardigd door Twan van Lith (2023).

Figuur 7: Cirkeldiagram Ontwikkeling Historisch Redeneren – Argumenteren

Figuur 8: Cirkeldiagram Ontwikkeling Historisch Redneren – Brongebruik

Figuur 9: Gemiddeldes enquête gamification mysterie, vervaardigd door Twan van Lith

Bijlage 1 – Uitgeschreven leerlingantwoorden nulmeting/voortest

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord

Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je informatie hebt gevonden.

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

Leerling 2 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je je informatie hebt gevonden.

“1. Het gaat hier over de atoombom die op Japan (Nagasaki en Hiroshima) is gegooid. (Het einde van de Tweede Wereldoorlog)”

“2. Het begin van de Koude Oorlog, omdat landen bang voor elkaar waren om alle wapens en apparatuur wat ze hadden. Maar er niet echt iets van plan mee waren.”

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“omdat je van een dagboek vaak wel een realistisch beeld krijgt van een persoon en wat hij/zij meemaakt. Maar het is wel maar van een persoon en een partij, dus is het wel een mening van iemand.”

Leerling 2 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormt en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 3 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je je informatie hebt gevonden.

*“1 omdat de bom heeft gezorgd voor het einde van de 2^e wereldoorlog
2 omdat bij het uitvinden van de atoombom ze een start hadden gemaakt aan het produceren van atoomwapens → leidt tot onderdeel koude oorlog*

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“hij heeft wel gelijk omdat er altijd al spanningen waren tussen vs & sovjet-unie dus is het goed dat stalin die bommen nog niet heeft uitgevonden voor als de spanningen zouden groeien

hij heeft geen gelijk omdat de echte spanningen pas kwamen na het overleiden van truman”

Leerling 3 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 2- Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormt en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 4 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

*“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) **Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden.** Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”*

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je informatie hebt gevonden.

1. *Het gaat erover dat het goed is dat bijvoorbeeld Hitler niet de atoombom heeft uitgevonden, anders was er veel fout gegaan in de 2^e wereldoorlog.*
2. *in het begin van de koude oorlog was er een strijd over wie de meeste atoombommen had, niemand durfde ze te gebruiken, alleen bang maken en stoer doen, de koude oorlog ging over atoombommen.”*

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

wel → *het is een bron van iemand die dit meegemaakt heeft waardoor het een goeie bron kan zijn over vijandbeeld.*

niet → *het is en blijft een dagboek waar iemand iets in schrijft hoe hij/zij het meemaakt, beleefd dus je kan er nooit met 100% zekerheid van uitgaan hoe het is gegaan.*

Leerling 4 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 2 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 5 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je je informatie hebt gevonden.

- “1. Aan het einde van WWII: Japan had de strijd nog niet opgegeven. Zij waren nog aan het vechten met de VS*
- 2. Begin Koude Oorlog: Japan was communistisch?”*

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“Het klopt dat Truman verteld wat hij over zijn vijanden vindt. Maar je leest niet wat de Sovjet-Unie het ziet en vindt. Je hebt niet de hele waarheid”

Leerling 5 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 2 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 6 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je je informatie hebt gevonden.

“Bij het einde van de tweede wereldoorlog want de bommen waren gebruikt op Japan waarna de tweede wereldoorlog tot einde kwam.

Bij het begin van de Koude Oorlog, want ondanks dat Truman het goed vindt dat Hitler noch Stailin ze heeft uitgevonden ze gingen ze toch maken en die wederzijdse afschrikking dat ze elkaar bedreigde met de atoombommen”

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

In de bron schrijft Truman dat het goed is voor de wereld is dat de atoombom niet in de sovjet-unie is uitgevonden en dat schetst wel een beetje een vijandbeeld, maar is niet zo'n duidelijk beeld”

Leerling 6 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 8 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je je informatie hebt gevonden.

*“1: atoombom op Japan → einde van oorlog
2: “*

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

[leeg]

Leerling 8 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 9 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je informatie hebt gevonden.

“1 einde van 2^e wereld oorlog, in de bron staat ‘dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus’ en daarmee eindigde de 2 wereldoorlog”

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“Wel, je ziet in de bron staan ‘Dat noch Hitler noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden’ hieruit blijkt het wantrouwen richting SU al Niet, het is geschreven vanuit een amerikaan met de mening die vind dat hij alles goed doet, je ziet niets vanuit de SU kant”

Leerling 9 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 10 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

*“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat **noch Hitlers noch Stalins mensen** deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”*

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je informatie hebt gevonden.

1. Ze hebben het over bommen gooien op Japan, dat gebeurde aan het einde van WW2
- 2.

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“Wel: omdat ze zeggen dat het goed is dat Hitler en Stalin het niet hebben uitgevonden, dan weet je dat de VS en DU geen goede verhouding hebben

niet: hij schrijft het vanuit zijn eigen perspectief dus je kan nooit controleren of het waar is”

Leerling 10 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 11 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je informatie hebt gevonden.

- “1. Omdat aan het einde van WW2 die atoombom hadden uitgevonden*
- 2. Hitler en Stalin waren er in de Koude Oorlog niet meer (? Deze snap ik niet echt)”*

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“Aan de ene kant wel omdat je ziet echt hoe de VS en de Sovjet-Unie over elkaar denken, aan de andere kant heeft hij geen gelijk omdat hij schrijft de bron vanuit zijn eigen mening”

Leerling 11 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 12 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je informatie hebt gevonden.

*“1. het past bij het einde van WOII omdat Hiroshima gebombardeerd was
2. het past bij het begin van KO omdat SU en de VS beide atoombommen hadden en bang waren om hun en zichzelf ermee af te maken”*

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“omdat het vijanden beeld niet alleen over atoombommen ging maar er zat veel meer achter dan alleen maar het wantrouwen met atoombommen”

Leerling 12 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 13 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je informatie hebt gevonden.

“omdat Japan, nog gebombardeerd moest worden met atoombom in Hiroshima en Nagasaki.”

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“je weet ongeveer wat er aan de hand is, maar het kan zijn dat verteller volgens zijn mening wordt verteld”

Leerling 13 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 14 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je informatie hebt gevonden.

“in WOII want ze hadden Japan ermee verslagen
nuttig om oorlogen mee te voorkomen”

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“ja want je zag hoe de Amerikanen dachten
Nee want het zijn niet perse feiten”

Leerling 14 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 15 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je informatie hebt gevonden.

“bij het einde van Tweede Wereldoorlog: toen is de oorlog beëindigd door atoombommen.
bij het begin van de Koude Oorlog: toen kregen steeds meer landen atoombommen en begonnen ze ermee te dreigen.”

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“gelijk: je ziet precies wat hij vond en wat hij dacht
niet gelijk: het kan ook nep zijn en hij zegt niet veel over de Sovjet-Unie”

Leerling 15 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 16 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

*“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) **Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden.** Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”*

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
- 2. bij het begin van de Koude Oorlog**

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je informatie hebt gevonden.

“in de bron word verteld dat Hitlers mensen het niet hadden uitgevonden”

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“Wel omdat Truman veel over de Koude Oorlog schreef. Niet omdat dit zijn perspectief is van hoe alles gebeurde.”

Leerling 16 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 17 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

1 ↓

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

↖ 2

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je informatie hebt gevonden.

“Omdat ze het hebben over de atoombom, en die werd aan het einde van de 2^e WO gebruikt tegen Japan.”

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“Omdat de VS en SU elkaar als verschrikkelijke landen beschreven. En elkaars politieke bestuur niet accepteerden”

Leerling 17 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 18 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
- ~~2.~~ bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je je informatie hebt gevonden.

“1. De tweede wereld oorlog is net voorbij en ze willen voor de toekomst een dreigwapen hebben.

2. De atoombom werd in het begin van de koude oorlog uitgevonden en als dreigement gebruikt NIET afgevuurd”

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“Het is een goede geschreven bron, maar het een beïnvloedde mening”

Leerling 18 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 19 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je informatie hebt gevonden.

“1. Om de tweede wereldoorlog te eindigen
2?”

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“VS wou de bom op Japan gooien, maar was wel blij dat Stalins mensen het niet hadden uitgevonden.”

Leerling 19 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 20 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

*“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen **Japan** tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, **Stimson**, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) **Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.**”*

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je informatie hebt gevonden.

- “1. Omdat aan het einde van de Tweede Wereldoorlog Harry Truman 2 atoombommen heeft laten vallen op Hiroshima & saki... zodat de oorlog zou eindigen. Maar stel Hitler had al atoombommen uitgevonden, dan had hij heel de wereld verwoest.
2. In de Koude Oorlog begon het proces van de atoombommen maken (verwoesting Hiroshima & saki... → II WW oorlog klaar → koude oorlog”

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“ Je kan zeggen dat het een geschikte bron is, maar dit klopt niet helemaal. Want je leest over de kant van de VS. Tuurlijk kom je te weten over de strijd tussen VS & SV, maar het wordt vertelt vanuit de kant van de VS, je bekijkt dus niet de situatie volgens de Sovjets.”

Leerling 20 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 21 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je je informatie hebt gevonden.

“ de tweede wereld oorlog eindigde officieel met de bommen op Japan maar de spanning voor de koude oorlog begon ook met de atoombommen omdat Stalin er toen achter kwam dat de VS deze wapens tot zijn beschikking had”

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“hij heeft wel gelijk omdat de bron aangeeft hoe het was vanuit Truman zijn perspectief, dus het een betrouwbare bron is vanuit de VS, maar hij heeft ook geen gelijk omdat het alleen het perspectief van Truman is en niet van Stalin, dus je weet niet hoe dit van beiden kanten is ervaren”

Leerling 21 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 22 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je je informatie hebt gevonden.

“Hij heeft het erover dat het goed is dat zowel Hitlers als Stalins mensen het [niet – TvL ed.] uitgevonden hebben

De bom moest in gebruik gezet worden op Japan

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“Je krijgt het beeld vanuit hoe Truman het gezien heeft maar je moet de kant van de S-U ook kunnen zien”

Leerling 22 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 23 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen Japan tussen nu en 10 augustus. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je informatie hebt gevonden.

“in 1945 is dit geschreven en ~~tot de oorlog eindigt pas in mei 1945~~ in 1945 wordt er een bom gegooid op Hiroshima en Nagasaki”

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“aan de ene kant wel, omdat ze vertrouwde elkaar niet, maar ze hebben in het verleden wel samengewerkt”

Leerling 23 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Leerling 24 - Oefenen met het werken met bronnen en het beargumenteren van je antwoord
Bron X

In 1945 schrijft de Amerikaanse president Truman in zijn dagboek:

*“We hebben de verschrikkelijkste bron in de geschiedenis van de wereld uitgevonden. (...) Dit wapen zal worden ingezet tegen **Japan tussen nu en 10 augustus**. Ik heb de minister van oorlog, Stimson, gezegd dat het alleen mag worden ingezet tegen militaire doelen en soldaten en niet tegen vrouwen en kinderen. (...) Het is ongetwijfeld goed voor de wereld dat noch Hitlers noch Stalins mensen deze atoombom hebben uitgevonden. Het lijkt het meest afschuwelijke ding dat we ooit hebben uitgevonden, maar het kan tot het meest nuttige worden gemaakt.”*

Vraag 1 – Een bewering: dit fragment uit het dagboek van Harry Truman past:

1. bij het einde van de Tweede Wereldoorlog
2. bij het begin van de Koude Oorlog

Leg dit voor beide bovenstaande punten. Ondersteun je antwoord met een brongegeven en markeer in de bron waar je je informatie hebt gevonden.

- “1. Toen werd een atoombom op Hirashima gegooid (~~hebben we geleerd in het vorige hoofdstuk~~) Het gaat over Japan (dat staat in de bron) en daar werd een atoombom op gegooid
2. Veel landen waren bang voor de atoombom”

Vraag 2 – Bestudeer nogmaals het dagboekfragment van Harry S. Truman. Een historica stelt hierover het volgende: “Het dagboek van Harry Truman is een zeer geschikte bron voor onderzoek naar de vijandbeelden tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.”

Leg uit waarom de historica volgens jou aan de ene kant wél, maar aan de andere kant géén gelijk heeft.

“De VS en de SU vertrouwden elkaar niet maar ze hebben wel even samengewerkt,”

Leerling 24 – Rubric Historisch Redeneren

Vraag 1 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron en levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Vraag 2 – Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim totaal niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 2 - Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Bijlage 2 - Uitgeschreven leerlingantwoorden nameting/posttest

Opdracht brongebruik en argumentatie

Naam

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 2

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Ik ben het er mee eens, want Truman wilde niet alles delen met Stalin, dat zou eventueel voor wantrouwen zorgen.

“Ik ben het er niet mee eens, want Truman was niet van plan om er heftige dingen mee te doen”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 3

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Deze bewering is waar want in de bron wordt verteld dat ze Stalin nog niet volledig vertrouwde met alle info over de kern wapens. Maar Stalin had wel interesse in kernwapens → verdacht”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 4

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Wel → Bij de Koude Oorlog was er strijd om kernwapens. Het ging erom wie de meeste kernwapens had. Ze werden nooit gebruikt, want ze wisten welke schade het kon geven. In de bron lees je dat er staat dat ze kernwapens wilde gebruiken voor veiligheid en vreedzamer.

Niet → Op bron zie je dat ze elkaar vrolijk de hand schudden. Op dat moment lijkt het er niet op dat de Koude Oorlog er aan zat te komen. Boven de bron staat dat elkaar vrolijk de hand schudden. Dus het ziet er vrolijk en normaal uit.”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit (leerling heeft ondersteunende bronfragmenten gearceerd)	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 5

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: “**De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.**” Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Wel: Ze deelden niet alles met elkaar. Dus ze vertrouwden elkaar al niet helemaal. Want in de bron staat dat ze niet alles zouden delen met Stalin.

Niet: De Koude Oorlog begon pas toen ze elkaar niet meer vertrouwden*. Toen ontstond er onrust. En het gevolg daarvan was de Koude Oorlog.* Dat gebeurde nadat ze afspraken hadden gemaakt. Dat staat in het lesboek”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 6

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Ja, want vanaf toen kwam er steeds meer wantrouwen tussen de geallieerden. Bijvoorbeeld doordat Truman niet hun informatie wilde delen met Stalin.”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 8

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: “**De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.**” Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

[Leeg]

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 9

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Mee eens, hier zie je dat het wantrouwen zo veel is dat ze het al over het aanvallen hebben en Stalin onveilig”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 10

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Wel: omdat ze hier afspraken om nauw samen te werken, wat niet is gelukt. Daardoor ontstonden er spanningen en warmde de Koude Oorlog”

Niet: (~~omdat je uit~~) in het begin/tijdens de conferentie waren er nog geen spanningen, die kwamen pas later. Dus is de conferentie geen directe oorzaak.”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Vraag 11

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Wel eens omdat ze zouden nauw samenwerken maar stel Stalin zou vragen aan Truman en Stimson iets over belangrijke info over kernwapens dat Truman zou antwoorden “ik ben nog niet bereid om te delen

Niet eens omdat ze hadden afgesproken om elkaar dus te steunen en nauw samen te werken dus ze zouden elkaar nu niet gelijk in de steek laten”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 12

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Niet → de oorlog is nooit officieel een oorlog geweest dus kan er ook niet een datum zijn

Wel → hier begon de wantrouwen tussen de VS en de SU”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 13

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“De bewering klopt want ze vertrouwen toen niet Truman wou geen details delen met Stalin”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 14

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Ja want als de SU zo snel mogelijk een kernbom wou maken is er sprake van een wapen wedloop en een beetje wantrouwen”

Nee want er was vredig overleg en geen haat of spanning”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 15

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Ik ben het er mee eens omdat Truman al niet alles wat hij wist tegen Stalin ging zeggen en dat kan voor spanningen zorgen.

Ik ben het er niet mee eens omdat ze daar afspraken gingen maken, waaronder dat ze er meer gingen samenwerken, dat dat mislukt was, is een ander ding, en dat gebeurde later.”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 16

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Ik ben het hier niet mee eens, na de Conferentie lachten ze en schudden ze elkaar de hand. Dit is in de bron te zien. Dus waren ze hier nog ‘vriendelijk’ tegen elkaar en dus is de Koude Oorlog naar mijn mening hier nog niet begonnen.”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/bewegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, bewegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 17

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Wel, als er geen converentie was geweest zou er geen opsplitsing van Duitsland zijn geweest (en Berlijn).”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 18

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Historicus T. van Lith kan gelijk hebben, want dit was wel de eerste keer dat er werd gesproken over kernwapens, maar hij kan ook niet gelijk hebben want de Koude Oorlog is ontstaan door wederzijdse afschrikking. Dit kun je lezen in bron Y alinea 4.”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron. <i>(Leerling verwijst naar correct bronelement)</i>	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 19

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Nee, het doel was om Europa veiliger te maken en Stalin was daar mee eens alleen wist de details niet”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 20

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen **om samen te werken**), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar **kernwapens**. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - **De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam**, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de **blijde Stalin een dubbele handshake**.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Ja, dit kan kloppen want de geallieerden afspraken kwamen ze niet na. De leiders hadden wantrouwen en zetten zich tot elkaar. Door de wantrouwen liepen er spanningen op maar het leidden niet tot een echte oorlog.

Nee, want de Koude Oorlog hield ook in: wapenwedloop. En Stalin die vroeg naar kernwapens. Ze maakten elkaar bang. Ook op de bron zie je de leiders leuk doen terwijl dat snel verandere.”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 21

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Ik ben het niet eens met de bewering. Want op het moment van De Conferentie van Potsdam was er nog niet heel veel wantrouwen tussen de VS en de SU. De Koude Oorlog begon pas toen overduidelijk wantrouwen was. Dit was pas later toen de plannen die ze hier hadden besproken in werking werden gesteld. Dus het is wel een indirect begin, maar niet het absolute begin.”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 22

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

[LEEG ANTWOORD]

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 23

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“In ben het eens, omdat ze voor de Conferentie eigenlijk al wisten dat Stalin veel bezig was met die kernwapens, hun zelf ook (Churchill en Truman) maar ze wilde Stalin geen details en feiten vertellen dus ze vertrouwde Stalin toen al niet.”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/ beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/ beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Opdracht brongebruik en argumentatie

Leerling 24

Gebruik bron Y en Z. Beantwoord de volgende vragen.

Bron Y

Kort voor het begin van de Conferentie van Potsdam (op welke de geallieerden afspraken wat ze na de Tweede Wereldoorlog zouden doen om samen te werken), overlegt Henry Stimson, de Amerikaanse minister van Oorlog, met president Harry S. Truman over de vraag wat hij zal antwoorden als Stalin in Potsdam vraagt naar kernwapens. Stimson noteert dit in zijn dagboek:

“We waren hier druk mee bezig en werkten er als bezetenen aan en we wisten dat hij [Stalin] er druk mee bezig was, dat zij er als bezetenen aan werkten en dat wij er praktisch mee klaar waren en van plan waren het te gebruiken tegen de vijand, Japan; als dat goed zou uitpakken, stelden we voor om er daarna over te spreken met Stalin, waarbij we ons als doel stelden de wereld vreedzamer en veiliger te maken, liever dan de beschaving te vernietigen. Als hij [Stalin] zou aandringen op details en feiten, zou Truman gewoon antwoorden dat we nog niet bereid waren om die met hen te delen.”

Bron Z - De geallieerde leiders Churchill, Truman en Stalin tijdens de Conferentie van Potsdam, een foto genomen op 23 juli 1945, enkele weken voor de overgave van Japan. Een vrolijke Truman geeft de lachende Churchill en de blije Stalin een dubbele handshake.



Historicus T. van Lith doet een bewering: **“De Conferentie van Potsdam was het absolute beginpunt van de Koude Oorlog, omdat daar de eerste tekenen van wantrouwen te zien waren.”** Leg uit of jij het wel of niet met zijn bewering eens bent. Gebruik in je antwoord informatie uit de bronnen en laat zien waar je de informatie vandaan hebt gehaald.

“Eens, want je ziet in de laatste zin een zin staan, waaruit blijkt dat ze elkaar niet vertrouwde”

Vraag 1 - Argumentatie

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt/ondersteunt/beoordeelt een historische claim niet	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering.	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt de historische bewering/beweegreden/beoordeling kort uit	De leerling presenteert een historische bewering/een reden voor een historische bewering of benoemt een beoordeling van een historische beredenering. De leerling legt een uitgebreide uitleg ter ondersteuning van de bewering, beweegreden of beoordeling voor

Vraag 1 – Brongebruik

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
De leerling maakt geen gebruik van de bron levert geen beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een korte analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.	De leerling maakt gebruik van de bron en levert een beschrijving van de identiteit en het perspectief van de auteur, de bredere tijdsgebonden en ruimtelijke context, het doel en/of het beoogde publiek van de bron en levert een extensieve analyse over hoe sommige van deze factoren bepaald hebben hoe de auteur de inhoud vormgeeft en waarom deze een mogelijke invloed hebben op de lading.

Bijlage 3 – Overzicht ontwikkeling historisch redeneren argumentatie en brongebruik

Leerling 2

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1	X			
Argumentatie voortest vraag 2		X		
Argumentatie posttest vraag 1			X	

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1			X	
Brongebruik voortest vraag 2			X	
Brongebruik posttest vraag 1	X			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 3

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1		x		
Argumentatie voortest vraag 2		X		
Argumentatie posttest vraag 1			X	

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1	X			
Brongebruik voortest vraag 2	x			
Brongebruik posttest vraag 1	X			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 4

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1			x	
Argumentatie voortest vraag 2			x	
Argumentatie posttest vraag 1			x	

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1			x	
Brongebruik voortest vraag 2			x	
Brongebruik posttest vraag 1		x		

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 5

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1		x		
Argumentatie voortest vraag 2			x	
Argumentatie posttest vraag 1			x	

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1	x			
Brongebruik voortest vraag 2			x	
Brongebruik posttest vraag 1		x		

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 6

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1		x		
Argumentatie voortest vraag 2			x	
Argumentatie posttest vraag 1		x		

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1	x			
Brongebruik voortest vraag 2			x	
Brongebruik posttest vraag 1		x		

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 8

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1	x			
Argumentatie voortest vraag 2	x			
Argumentatie posttest vraag 1	x			

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1	x			
Brongebruik voortest vraag 2	x			
Brongebruik posttest vraag 1	x			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 9

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1	x			
Argumentatie voortest vraag 2			x	
Argumentatie posttest vraag 1		x		

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1		x		
Brongebruik voortest vraag 2			x	
Brongebruik posttest vraag 1	x			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 10

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1		x		
Argumentatie voortest vraag 2			x	
Argumentatie posttest vraag 3		x		

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1		x		
Brongebruik voortest vraag 2			x	
Brongebruik posttest vraag 3	x			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 11

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1		x		
Argumentatie voortest vraag 2		x		
Argumentatie posttest vraag 3		x		

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1	x			
Brongebruik voortest vraag 2			x	
Brongebruik posttest vraag 3	x			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 12

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1		x		
Argumentatie voortest vraag 2		x		
Argumentatie posttest vraag 3	x			

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1	x			
Brongebruik voortest vraag 2	x			
Brongebruik posttest vraag 3	x			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 13

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1		x		
Argumentatie voortest vraag 2		x		
Argumentatie posttest vraag 3		x		

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1	x			
Brongebruik voortest vraag 2	x			
Brongebruik posttest vraag 3	x			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 14

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1		x		
Argumentatie voortest vraag 2		x		
Argumentatie posttest vraag 3		x		

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1		x		
Brongebruik voortest vraag 2	x			
Brongebruik posttest vraag 3	x			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 15

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1			x	
Argumentatie voortest vraag 2			x	
Argumentatie posttest vraag 3		x		

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1	x			
Brongebruik voortest vraag 2		x		
Brongebruik posttest vraag 3	x			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 16

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1	x			
Argumentatie voortest vraag 2		x		
Argumentatie posttest vraag 3		x		

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1		x		
Brongebruik voortest vraag 2		x		
Brongebruik posttest vraag 3		x		

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 17

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1		x		
Argumentatie voortest vraag 2		x		
Argumentatie posttest vraag 3		x		

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1		X		
Brongebruik voortest vraag 2	x			
Brongebruik posttest vraag 3	x			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 18

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1		x		
Argumentatie voortest vraag 2		x		
Argumentatie posttest vraag 3			x	

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1		x		
Brongebruik voortest vraag 2	x			
Brongebruik posttest vraag 3		x		

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 19

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1	x			
Argumentatie voortest vraag 2		x		
Argumentatie posttest vraag 3		x		

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1		x		
Brongebruik voortest vraag 2	x			
Brongebruik posttest vraag 3	x			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 20

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1			x	
Argumentatie voortest vraag 2			x	
Argumentatie posttest vraag 3			x	

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1		x		
Brongebruik voortest vraag 2			x	
Brongebruik posttest vraag 3		x		

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 21

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1			x	
Argumentatie voortest vraag 2			x	
Argumentatie posttest vraag 3			x	

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1	x			
Brongebruik voortest vraag 2			x	
Brongebruik posttest vraag 3	x			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / **Nee**

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / **Nee**

Leerling 22

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1	x			
Argumentatie voortest vraag 2			x	
Argumentatie posttest vraag 3	X			

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1		x		
Brongebruik voortest vraag 2		x		
Brongebruik posttest vraag 3	X			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / **Nee**

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / **Nee**

Leerling 23

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1	x			
Argumentatie voortest vraag 2		x		
Argumentatie posttest vraag 3		x		

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1		x		
Brongebruik voortest vraag 2	x			
Brongebruik posttest vraag 3	x			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

Leerling 24

Argumentatie historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Argumentatie voortest vraag 1	x			
Argumentatie voortest vraag 2		x		
Argumentatie posttest vraag 3	x			

Brongebruik historisch redeneren

Niveau	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Brongebruik voortest vraag 1		x		
Brongebruik voortest vraag 2	x			
Brongebruik posttest vraag 3	x			

Ontwikkeling in argumentatie na interventie?

Ja / Nee

Ontwikkeling in brongebruik na interventie?

Ja / Nee

A. Het mysterie in het algemeen	helemaal oneens	beetje oneens	beetje eens	helemaal eens
1. Tijdens het mysterie was het voor mij duidelijk wat het probleem was dat ik moest oplossen en wat er van mij verwacht werd.				
2. Tijdens het mysterie was het voor mij duidelijk hoe ik te werk moest gaan en hoe we ons doel konden bereiken.				
3. Tijdens het mysterie was het voor mij duidelijk waarom ik aan dit probleem moest werken.				
4. De opdrachten van het mysterie waren duidelijk genoeg om als groep zelfstandig aan de slag te gaan.				
5. De materialen voor het mysterie (bronnen, mapjes, plaatjes, PowerPoint), vond ik er mooi uitzien.				

6. Welke eventuele verbeter tips heb je voor deze spelvorm van het ‘mysterie’? Wees specifiek.

B. De uitvoering van het mysterie

	helemaal oneens	beetje oneens	beetje eens	helemaal eens
7. Tijdens de uitvoering van het mysterie voelde ik dat ik met een betekenisvol historisch probleem bezig was.				
8. Tijdens de uitvoering van het mysterie voelde ik de ruimte om creatief te zijn en om te overleggen met de groep hoe we het probleem het beste konden aanpakken.				
9. Tijdens de uitvoering van het mysterie voelde ik dat ik met mijn groep samen aan een oplossing werkte.				
10. Tijdens de uitvoering van het mysterie was ik nieuwsgierig naar de afloop van het onderzoek.				
11. Tijdens de uitvoering van het mysterie voelde ik dat ik moest helpen het probleem op te lossen om ongemak te voorkomen .				
12. Tijdens de uitvoering van het mysterie voelde ik dat we met de groep de beste oplossing moesten leveren.				
13. Tijdens de uitvoering van het mysterie voelde ik dat we bezig waren met een echt eigen onderzoek en voelde ik mij verantwoordelijk voor het mysterie.				
14. Tijdens de uitvoering van het mysterie had ik het gevoel dat we goed geoefend hadden met de vaardigheid argumenteren .				
15. Tijdens de uitvoering van het mysterie had ik het gevoel dat we echt geoefend hebben met de vaardigheid brongebruik .				

C. Vaardigheden geleerd door het mysterie

	helemaal oneens	beetje oneens	beetje eens	helemaal eens
16. Ik had met dit mysterie het idee dat ik iets nuttig s deed.				
17. Ik heb door dit mysterie geleerd dat sommige bronnen geschikter zijn voor een antwoord dan andere bronnen.				
18. Ik heb tijdens dit mysterie geleerd dat ik bij een probleem argumenten voor én tegen moet leveren.				
19. Ik heb door dit mysterie geleerd dat voor- en tegenargumenten informatie uit een bron moet hebben.				
20. Ik heb door dit mysterie geleerd om samen te werken met groepsgenoten.				

Classificatie

Helemaal oneens = 0

Beetje oneens = 1

Beetje eens = 2

Helemaal eens = 3

NB: Leerlingen 1 en 7 zijn tijdens een deel van het experiment afwezig geweest. Om die reden wordt hun data niet meegenomen in de totale onderzoeksresultaten.

Gemiddelde score van alle leerlingen op onderdeel A. Het Mysterie in het Algemeen					
Score op vraag →	Vraag 1	Vraag 2	Vraag 3	Vraag 4	Vraag 5
----- Leerling ↓					
1					
2	2	3	2	3	3
3	1	1	2	1	3
4	2	3	2	3	3
5	3	3	2	3	3
6	2	3	3	3	2
7					
8	3	3	2	3	3
9	3	2	3	3	3
10	3	2	1	2	3
11	3	2	3	2	3
12	2	2	3	2	3
13	1	1	1	1	3
14	3	2	2	3	2
15	2	3	1	3	3
16	3	3	3	3	3
17	2	2	1	3	3
18	2	2	1	3	3
19	3	2	2	3	3
20	3	2	3	1	3
21	2	2	2	3	3
22	3	2	1	2	1
23	1	2	1	3	3
24	2	2	2	2	3
Gemiddelde score per vraag	= 2.318	= 2.227	= 1.954	= 2.5	= 2.818

Gemiddelde score van alle leerlingen op onderdeel B – Uitvoering van het Mysterie										
Score op vraag →	#6	#7	#8	#9	#10	#11	#12	#13	#14	#15
----- Leerling ↓										
1										
2	x	2	2	3	3	0	2	2	3	3
3	X	3	3	2	2	3	2	3	2	2
4	X	2	3	3	2	0	2	3	3	3
5	X	2	2	2	2	3	3	1	1	3
6	X	2	2	3	2	1	0	1	2	2
7	X									
8	X	2	3	3	2	2	1	1	2	3
9	X	3	3	2	3	3	3	2	3	3
10	X	3	3	3	2	1	2	2	2	3
11	X	3	3	3	3	2	2	2	3	3
12	X	3	1	2	1	1	2	0	2	2
13	X	0	0	0	3	1	0	0	0	0
14	X	3	3	3	3	0	3	2	2	2
15	X	1	3	2	3	2	3	1	1	3
16	X	2	3	3	3	2	3	2	2	2
17	X	3	3	3	2	3	3	3	3	3
18	X	3	3	3	3	3	3	3	3	3
19	X	3	3	2	3	2	1	2	2	3
20	X	3	3	2	2	0	1	2	2	3
21	X	3	3	2	2	2	1	2	1	3
22	X	3	3	3	2	3	3	3	2	3
23	X	2	1	2	3	2	1	2	2	2
24	X	2	3	3	2	0	0	0	2	3
Gemiddelde score per vraag	x	2.409	2.545	2.454	2.409	1.636	1.863	1.772	2.045	2.591

Gemiddelde score van alle leerlingen op onderdeel C – Vaardigheden geleerd door het Mysterie					
Score op vraag →	Vraag 16	Vraag 17	Vraag 18	Vraag 19	Vraag 20
----- Leerling ↓					
1					
2	2	3	2	3	3
3	3	3	3	2	2
4	3	3	3	2	3
5	2	3	2	2	2
6	1	3	1	2	2
7					
8	1	3	2	2	3
9	3	3	3	3	3
10	2	3	2	2	3
11	2	3	2	3	3
12	1	3	2	1	1
13	3	3	0	0	3
14	2	3	1	2	2
15	1	3	2	3	3
16	2	3	2	2	3
17	3	3	2	2	3
18	2	2	2	3	2
19	3	3	3	3	2
20	3	3	2	2	3
21	2	2	1	2	1
22	3	3	3	3	3
23	2	3	1	3	2
24	2	3	2	3	2
Gemidd. score per vraag	2.182	2.909	1.955	2.273	2.455

Mysterie in de Koude Oorlog

Wie heeft de Amerikaanse president Kennedy vermoord?

In een mysterie gaan leerlingen aan de slag als ‘historisch onderzoeker’. Een Mysterie is een werkvorm gebaseerd op het misdaadspel *Cluedo*. *Cluedo* is een bordspel dat in 1943 werd bedacht door Anthony E. Pratt. Het hoofddoel van *Cluedo* is dat de spelers aan de hand van een onderzoek op zoek gaan naar de dader van een misdrijf. In een mysterie staat een uitdagend probleem of dilemma aan de basis van de activiteit. Dat mysterieuze probleem vraagt om onderzoek en uiteindelijk ook om een oplossing. Het onderzoek gebeurt aan de hand van bronkaartjes met informatie. Dit geheel vormt de werkomstandigheden voor de klas.

Een ‘Mysterie’ laat leerlingen:

- Oefenen met leveren en beoordelen van voor- en tegenargumenten;
- Oefenen met identificeren, classificeren, ordenen en relateren van bronnen;
- Oefenen met luisteren naar een ander, begrijpen lezen en inleven;
- Oefenen met het identificeren en beargumenteren van samenhang;
- Oefenen met het ervaren van de dimensie ‘tijd’.

<u>Thema:</u>	De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit vloeiende dreiging van een atoomoorlog.
<u>Activiteit:</u>	De leerlingen gebruiken historische bronnen (kaartjes) om de centrale vraag van dit mysterie op te lossen.
<u>Tijdsduur:</u>	De spelvorm duurt in principe één lesuur, exclusief bespreking
<u>Beginsituatie:</u>	Onderbouw havo/vwo In de klas zijn de begrippen Koude Oorlog en de vijandbeelden tussen het Oostblok en het Westblok behandeld
<u>Instrueren:</u>	Wat: in twee-/drietallen achterhalen welke persoon of instantie het meest waarschijnlijk John F. Kennedy vermoorde Hoe: samen, aan de hand van informatie, centrale vragen proberen te beantwoorden Waarom: je leert zo over de spanning van de Koude Oorlog, en de vijandbeelden tussen het Oostblok en het Westblok
<u>Uitvoeren:</u>	Leerlingen doen de activiteiten in twee-/drietallen. Na afloop beantwoorden leerlingen als groep vragen op een werkblad
<u>Nabespreken:</u>	Wat: wat heb je geleerd? Welke verschillen merk je in je werk? Waarom: hiermee krijg je dieper inzicht in de Koude Oorlog

Mysterie in de Koude Oorlog

Wie heeft de Amerikaanse president Kennedy vermoord?

Al voor het einde van de Tweede Wereldoorlog werd duidelijk dat de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie niet meer konden samenwerken. De wereld raakte verdeeld in een kapitalistisch westblok onder aanvoering van de Verenigde Staten en een communistisch oostblok onder leiding van de Sovjet-Unie. Voor de westerse inlichtingen- en veiligheidsdiensten (Geheime Diensten dus) betekende dit dat zij in korte tijd een beeld moesten krijgen van mogelijke politieke en vooral militaire plannen van Stalin. Dat was niet zo gemakkelijk, vooral omdat de Sovjet-Unie een afgesloten land was met meer dan 220.000 grenswachters.

Een beroemde politieke figuur uit de Koude Oorlog was de Amerikaanse president John Fitzgerald Kennedy. Hij werd populair door zijn optreden tijdens de Cuba-crisis, zijn charme en persoonlijk, alsook zijn inzet voor de arme Amerikaan. Hij hechtte grote waarde aan gelijkheid, vrijheid, broederschap en de persoonlijke verantwoordelijkheid van iedere Amerikaan. Kennedy's politieke carrière stond vooral in het teken van voorkomen van escalatie van de Koude Oorlog. Hij stelt zich, als jongste president ooit, in het binnenland bovendien op als man van volk.

Maar tijdens een bezoek aan Dallas gaat het mis. Op 22 november 1963 wordt John F. Kennedy in zijn limousine live op tv doodgeschoten. Driemaal wordt er geschoten, het derde schot wordt hem fataal. De wereld is in shock. Al snel wordt een verwarde man, Lee Harvey Oswald, opgepakt en verantwoordelijk gehouden voor de aanslag. Maar voordat dat goed en wel bewezen wordt, wordt Oswald op zijn beurt weer doodgeschoten. De moord op Kennedy is een mysterie; niet alleen voor de wereld en de Amerikaanse overheid, maar ook voor latere onderzoekers.

De opdracht

The Warren Commissie, het officiële onderzoeksbureau naar de moord op president John F. Kennedy, heeft onderzoeksteams opgericht om een nieuw licht te schijnen op de moord op de president. Jullie worden hiervoor benaderd en zeggen toe om te helpen. Jullie gaan een antwoord zoeken op de volgende vraag:

Wie is verantwoordelijk voor de moord op John F. Kennedy en wat is het motief?

Let op:

Het is super belangrijk om in je onderzoek in de bronnen te markeren waar je de informatie voor je antwoord hebt gevonden. Houd ook rekening met de maker, boodschap en context (tijd en reden waarom het gemaakt is) van de bron!



THE WARREN COMMISSION

President's Commission on the Assassination of President John Fitzgerald Kennedy

Om de commissie te helpen tijdens het onderzoeken van de moord op de 35^e president van de Verenigde Staten beantwoorden jullie hieronder de volgende vragen en vergeet de bronnen waaruit je informatie haalt niet te noemen.

1. Wat waren de verhoudingen tussen de Sovjet Unie en de VS tijdens het presidentschap van John F. Kennedy? Waren ze verslechterd of juist verbeterd? Zou het mogelijk zijn dat de Sovjet-Unie deze moord op hun geweten hebben?

	Bron

2. Jackie Kennedy was de vrouw van president Kennedy. Het lijkt onwaarschijnlijk, maar waarom zou zij een verdachte in deze zaak kunnen zijn?

	Bron

3. Wat voor motieven zou Fidel Castro/ Cuba kunnen hebben om de president van de VS om te leggen? Zijn die motieven zwaar genoeg om Cuba te kunnen beschuldigen?

	Bron

4. De CIA en de FBI staan erom bekend dat zij een geheimzinnige organisatie zijn. Waarom zouden zij er baat bij hebben als president Kennedy omgelegd zou worden?

	Bron

5. De maffia speelt al lang een lugubere rol in het dagelijks leven in de VS. Wat voor redenen kunnen jullie vinden om de maffia aan te wijzen als schuldigen? Wat hadden zij tegen Kennedy's politiek?

	Bron

6. Volgens de commissie is Lee Harvey Oswald als enige – zonder hulp van een ander persoon of andere partij – verantwoordelijk voor de moord op John F. Kennedy. Hij lijkt echter wel met veel partijen te maken hebben gehad. Met welke motieven zouden we hem als schuldige kunnen aanzien? En welke partij kan hem geholpen hebben?

	Bron



THE WARREN COMMISSION

President's Commission on the Assassination of President John Fitzgerald Kennedy

200 Maryland Av. N.E

Washington D.C. 20002

Telephone 543-1400

**The President
White House
Washington, D.C., The United States of America**

Dear Mr. President:

Uw commissie heeft de moord op President John F. Kennedy op 22 november 1963 opnieuw onderzocht aan de hand van bronnen en andere, wetenschappelijk verkregen informatie.

Aan de hand van grondige bronnenanalyse en een weloverwogen argumentatie, hebben wij de schuldige van deze daad kunnen aanwijzen.

Wij, van de Warren Commissie, verklaren

.....

schuldig aan de moord op John Fitzgerald Kennedy, de 45^{ste} president van de Verenigde Staten. Wij hebben hiervoor de volgende argumentatie opgesteld:

Argument 1.....
.....
.....
.....

Argument 2.....
.....
.....
.....

Argument 3.....
.....
.....
.....

Getekend op

De leden van de commissie:

.....

.....

.....

Algemene bronnen over de moord op John F. Kennedy

Bron A1. Gezocht wegens verraad

Op de dag dat Kennedy een bezoek aan Dallas zou brengen, werden deze posters door de stad verspreid. Kennedy wordt ervan beschuldigd dat hij het communisme niet hard genoeg aanpakt, maar ook dat hij liegt over zijn privéleven. Ze zouden verspreid zijn door een Amerikaanse ex-generaal.



Bron A2. Kennedy de vrouwenman

[Afkomstig uit de vrijgegeven overheidsdocumenten over de moord op president Kennedy]

Een foto van John F. Kennedy met de actrice Marilyn Monroe. Er wordt door verschillende bronnen, zoals ook Donald Spoto in zijn boek over John F. Kennedy, beweerd dat zij een affaire hadden.



Bron A3. Lyndon B. Johnson en Jackie Kennedy in de Air Force One

[Afkomstig uit de vrijgegeven overheidsdocumenten over de moord op president Kennedy]

Vicepresident Lyndon B. Johnson wordt minuten na de officiële dood van Kennedy als president van de Verenigde Staten van Amerika ingezworen. Ze staan in de Air Force One (het presidentiële vliegtuig). Jackie Kennedy draagt nog steeds haar roze Chanel-kostuum, waar bloedspatten van haar man, John F. Kennedy, op zitten.

Bron A4. Kennedy en geheime liefdes

[Dit zijn geruchten. Er zijn geen bronnen die deze geruchten ondersteunen]

President Kennedy stond erom bekend dat hij graag in het gezelschap van vrouwen was. Hij werd meerdere malen gesignaleerd met vrouwen die niet Jackie Kennedy waren.

Bron A5. Mogelijke signalering van de dader

Omstanders zouden over het incident het volgende gezegd hebben: "De limousine reed op dat moment langs een gras heuvel met een soort houten schutting". Diezelfde omstanders, een groep toeristen, zag net na het lossen van de schoten iemand over de schutting springen en weggrennen.

Bron A6. Wat is er nu precies gebeurd?

Op 22 november 1963 is de president van de Verenigde Staten met zijn vrouw Jackie Kennedy aanwezig in Dallas, Texas voor een bezoek. In een limo maakt het echtpaar een rondrit door de stad.

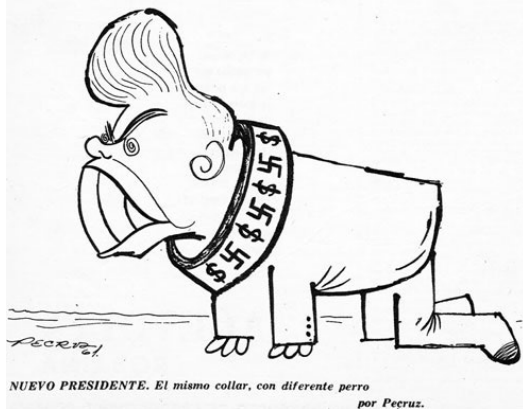
Bron A7. De plaats van schieten

De onderzoeksrapporten van de FBI en CIA tonen aan dat President Kennedy is gedood door een kogel die werd afgevuurd vanuit een hoger gelegen plaats. Vastgesteld werd dat het de zesde etage van een boekopslag betrof.

Bronnen Cuba / Castro

Bron C1. Een Cubaanse spotprent over John F. Kennedy

Een Cubaanse spotprent over John F. Kennedy. De vertaling is: "Nieuwe president. Dezelfde halsband, andere hond."



Bron C2. Een ontmoeting tussen Cuba en Oswald

[Afkomstig uit een biografie over Oswald, Castro en Kennedy]

Oswald was een overtuigd communist en toegewijd aan de Cubaanse revolutie van Fidel Castro. Enkele weken voor de aanslag op Kennedy gaat hij naar Mexico-Stad in een ogenschijnlijke poging een Cubaans visum te krijgen, zodat hij kan overlopen naar Cuba. Tijdens zijn bezoek wordt hij in de gaten gehouden door de CIA. Die ziet dat hij de ambassades van Cuba en de Sovjet-Unie binnenloopt.

Bron C3. Kennedy's toestemming voor een invasie van Cuba

[Uit een biografie over Oswald, Castro en Kennedy]

In 1961 zou Kennedy toestemming hebben gegeven aan Cubaanse anti-Castro krachten om Cuba binnen te vallen om zodoende van Fidel Castro en de communisten af te komen. De invasie mislukte gigantisch. Kennedy nam de verantwoordelijkheid voor deze mislukking.

Bron C4. President Johnson en Cuba

[Uit een biografie over Oswald, Castro en Kennedy]

Kennedy's opvolger, Lyndon B. Johnson, zei ooit tegen een verslaggever dat hij het onderzoek naar de moord op Kennedy niet kon geloven. Hij stelde dat Lee Harvey Oswald niet in zijn eentje had gehandeld bij de moord op de president. Hij voelde aan, zei hij, dat de Cubaanse president Fidel Castro achter de moord zat.

Bron C5. Dreiging van Fidel Castro

[Uit een biografie over Oswald, Castro en Kennedy]

In september 1963 zou Fidel Castro gezegd hebben dat zo lang als de CIA hem zou bedreigen, geen enkele Amerikaanse politicus veilig zou zijn.

Bronnen 'Inside Job'

Bron I1. Kennedy's rol in de Vietnamoorlog

Kennedy speelde een rol in het erger worden van de oorlog in Vietnam, nadat hij een geslaagde militaire coup tegen de Vietnamese president Ngô Đình Diêm had gesteund, maar niet diens moord. Diêm was gekant tegen een grotere militaire betrokkenheid van de VS in Vietnam en twijfelde over het verbond van zijn land met de Verenigde Staten.

Bron I2. Kennedy vertrouwde de zaak al niet

Kennedy zou dit in het geheim hebben gezegd tegen zijn een van zijn adviseurs: "Er is iets slechts binnen de CIA aan de gang. Ik wil weten wat het is. Ik breek de CIA in miljoenen kleine stukjes en strooi ze in de vier windrichtingen."

Bron I3. De vrijgeving van de Kennedy-documenten

Tot het jaar 1992 zijn de alle documenten die de CIA en FBI hadden over de moordaanslag op president John F. Kennedy geheim en verborgen gebleven. Pas in dat jaar werden deze documenten vrijgegeven en toegankelijk voor publiek. De zaak is inmiddels verjaard.

Bron I4. Het CIA-verhoor van Lee Harvey Oswald

Het is onbekend of het 12-uur durende verhoor van Oswald op het politiebureau van Dallas is opgenomen en of er een transcriptie van is. Daarom zijn er alleen verklaringen bekend van de ondervragingen. Captain Fritz van de Dallas-politie schreef hierover in een rapport dat Oswald verklaarde zijn lunch op de begane grond (First Floor) te hebben gegeten op het moment van de aanslag.

Bron I5. Een ooggetuigenverslag van de schietpartij op de president

Een aantal omstanders zei: 'Wij zijn hier gekomen om de president te zien, hij zwaaide naar ons en toen hoorden we 1 schot, we dachten dat het vuurwerk was, daarna hoorden we nog 2 schoten waarna het hoofd van de president achterover schoot.'

Bron I6. Lee Harvey Oswald als enige verdachte

[Afkomstig uit de vrijgegeven Warrendocumenten over de moord op President Kennedy]
Harvey Lee Oswald wordt opgepakt als de mogelijke moordenaar van de President. Tot op de dag van vandaag is hij de enige persoon die schuld is bevonden aan de moord op John F. Kennedy. Twee dagen later wordt Oswald door de nachtclubeigenaar Jack Ruby doodgeschoten, ook live op televisie.

Bron I7. De relatie tussen John F. Kennedy en de CIA

[Afkomstig uit een biografie over Kennedy, Oswald en Castro]
De geheime dienst van de Verenigde Staten, de CIA, had tot voor het aantreden van Kennedy eigenlijk 'vrij spel' in hetgeen wat zij deden. Dat veranderde heel erg toen Kennedy president werd. Hij was veel meer van de vreedzame en diplomatieke oplossing en beperkte de ruimte die de CIA had.

Bron I8. De steun voor John F. Kennedy

[Afkomstig uit een biografie over Kennedy, Oswald en Castro]
Er wordt gezegd dat John F. Kennedy zijn presidentiële electie voor een groot deel won dankzij de steun van Afro-Amerikanen in de VS. Hij beloofde een einde aan de rassendiscriminatie, maar die belofte kwam hij echter nooit na. Zijn nogal linkse aanpak viel niet goed bij de andere bestuurders van de Verenigde Staten, die meer naar rechts neigden.

Bronnen Lee Harvey Oswald

Bron LHO1. Biografische informatie over Lee Harvey Oswald

[Afkomstig uit een documentaire over de moord op John F. Kennedy van KIJK]

Bij zijn geboorte in oktober 1939 is Oswald halfwees (zijn vader overleed twee maanden eerder). Als ze niet in een tehuis zitten, sleept hun moeder Lee en zijn twee oudere broers half Amerika door, op zoek naar werk en een portie geluk. In New York spijbelt Lee zo vaak dat hij een psychiatrisch onderzoek moet ondergaan. Daarbij wordt vastgesteld dat hij voor zijn leeftijd bovengemiddeld intelligent is en goed uit zijn woorden kan komen. Maar op de vraag of hij het liefst met jongens of met meisjes omgaat, antwoordt Lee: *“I dislike everybody.”*

Bron LHO2. Foto van Lee Harvey Oswald met een wapen, gemaakt door zijn vrouw Marina

[Deze bron is afkomstig van het ICP, een internationaal centrum voor fotografie. Dit is (waarschijnlijk) het wapen op welke de CIA handafdrukken van Oswald aantrof op de dag van de moord op Kennedy.]



Bron LHO3. Een fanatieke communist

[Uit een biografie over Oswald, Castro en Kennedy]

Harvey Lee Oswald heeft lange tijd van zijn leven in de Sovjet Unie gewoond en dacht er zelfs aan om zijn Amerikaanse nationaliteit op te geven. Er is van hem bekend dat hij een fanatieke communist was. Dat was hij al als jonge student; hij leerde Russisch, luisterde naar Russische muziek en was geabonneerd op Russische, communistische kranten.

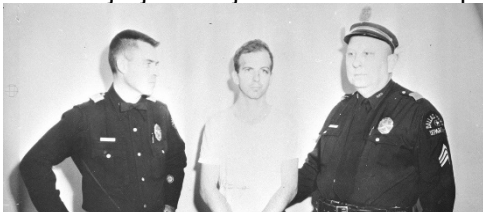
Bron LHO4. Pro-Castro?

[Afkomstig uit de vrijgegeven overheidsdocumenten over de moord op John F. Kennedy]

Een officier van Justitie zei over Oswald dat hij lid was van een anti-Castro organisatie. Jack Ruby, de latere moordenaar van Oswald, was een van de mensen die hem verbeterde en zei dat Oswald juist lid was van de *Fair Play for Cuba Committee*, een organisatie die juist vóór Fidel Castro was. Ook is bekend dat Oswald contact zocht met twee Cubaanse agenten op een neutrale plek, in Mexico-Stad.

Bron LHO5. Oswald direct na de moord

Op het moment dat hij opgepakt wordt (overigens zonder restanten van buskruit op zijn gezicht) zou Oswald de volgende woorden gezegd hebben: “Ik ben maar een prutser”. Daarmee bedoelde hij waarschijnlijk dat hij het doden van de president nooit (alleen) had kunnen uitvoeren.



Bron LHO6. Een scherpschutter

[Uit een biografie over Oswald, Castro en Kennedy]

In zijn tijd bij de marine bleek Oswald goed met wapens te werken. Hij haalde met een schietoefening een score van 212. Dat was twee punten meer dan nodig om de titel ‘scherpschutter’ te krijgen.

Bronnen Amerikaanse maffia

Bron M1. De moordenaar van Lee Harvey Oswald

[Afkomstig uit een passage van het Warren Rapport over de moord op John F. Kennedy]

Jack Ruby was de eigenaar van een nachtclub in Dallas en had volgens de CIA contacten binnen de Italiaanse maffia in Texas.

Bron M2. De Kennedy's en de maffia

[Uit een verklaring van één van de dochters van Frank Sinatra, een zanger van wie bekend is dat hij banden met Italiaanse maffia had]

De vader van John F. Kennedy, Joseph, scheen banden met de Amerikaanse tak van de maffia te hebben. Om die reden zouden de maffiamensen Kennedy Jr. gesteund hebben bij de verkiezingen, omdat ze dachten een vriend in het Witte Huis te hebben. Ze voelden zich verraden nadat Robert Kennedy, de broer van de president, een 'oorlog' tegen de maffia begon.

Bron M3. De motivatie van Jack Ruby

[Uit het verhoor dat de CIA afnam met Jack Ruby na de moord op Lee Harvey Oswald]

Jack Ruby vertelde aan onderzoekers dat hij Oswald had vermoord uit verdriet om de dood van president Kennedy. Hij vertelde een groot bewonderaar van de president te zijn. Hij vertelde zo bezeten van verdriet te zijn dat hij uit een vlaag van 'krankzinnigheid' Oswald doodde.

Bron M4. Vuurwerk kijken

[Uit één van de vrijgegeven FBI-documenten over het onderzoek naar de moord op Kennedy]

De politie van Dallas zou op de dag van de moord van Kennedy een telefoontje van Jack Ruby hebben gehad. Hij zou over de telefoon gevraagd hebben of men er ook zo naar uitkeek om het 'vuurwerk' te gaan bekijken.

Bron M5. De maffia en Cuba

[Uit één van de vrijgegeven FBI-documenten over het onderzoek naar de moord op Kennedy]

Toen de communisten van Fidel Castro de macht overnamen op Cuba, verloren de maffiabazen een financiële goudmijn; de casino's op Cuba werden opgedoekt en de maffioso werden het eiland uitgewerkt. Ook was het zo dat Kennedy's broer, Robert Kennedy, een persoonlijke jacht maakte op de maffia in de Verenigde Staten.

Bron M6. Jack Ruby schiet Lee Harvey Oswald dood



Bronnen over de Sovjet-Unie ten opzichte van de Moord op John F. Kennedy

Bron SU1. Schrik bij de Sovjetleiders

Van de Sovjet-Unie is bekend dat zij na de moord op president Kennedy een campagne begonnen om ervoor te zorgen dat zij er nooit van verdacht zouden worden iets te maken te hebben met de moord op de Amerikaanse president. Men was bang dat de beter wordende relatie verpest zou worden.

Bron SU2. Kennedy in gesprek met de Sovjetleider Chroestjov



Bron SU3. Oswald en de Sovjet-Unie

[Afkomstig uit de vrijgegeven Kennedy-documenten van de FBI en CIA]

Uit vrijgegeven documenten blijkt dat de naam van de consul met wie Oswald ooit in contact zou zijn geweest, Valeri Vladimirovitsj Kostikov was. Ook werd bekend dat deze man vroeger KGB-agent was en eerder verbonden was geweest aan KGB-afdeling 13, die volgens de CIA 'achter sabotage en sluipmoorden zat'. Volgens de documenten ontmoetten Oswald en Kostikov elkaar op 28 september 1963. Twee maanden later zou Kennedy vermoord worden. (De KGB was de Sovjet geheime dienst tijdens de Koude Oorlog)

Bron SU4. Kennedy en het anti-communisme

Van Kennedy is bekend dat hij ondanks zijn gesprekken met Chroestjov een felle anticommunist was. Hij had als bestuurder grote kritiek op zijn voorgangers: de Amerikanen liepen volgens Kennedy hopeloos achter in de internationale race om raketten.

Bron SU5. Kennedy en het anti-communisme, deel 2.

[Afkomstig uit de speech die John F. Kennedy uitsprak toen hij werd benoemd tot president]

"Al onze burens mogen weten dat wij zullen helpen in hun strijd tegen vijandheden en geweld in zowel Noord- als Zuid-Amerika. En alle andere machten in de wereld (*hiermee bedoelde hij waarschijnlijk de Sovjet-Unie en Cuba*) dat deze wereldmacht van plan is om baas in haar eigen gebied te blijven."

Bron SU6. Een deel van een brief van Fidel Castro aan Nikita Chroestjov

[Afkomstig uit een brief die Fidel Castro in oktober 1962 aan de Sovjet-Unie schreef]

Na de mislukte invasie van de Amerikanen, stuurt Fidel Castro een brief aan Sovjetleider Chroestjov: "*Ik vertel je dit alles omdat ik geloof dat de agressie van de imperialisten (de Amerikanen) hun extreem gevaarlijk maakt, en dat als zij Cuba echt binnenvallen – een brute daad die universele rechten schendt – dit het perfecte moment is om dit gevaar voor altijd uit te schakelen. Dit zou dan terechte en logische zelfverdediging zijn. Hoe gruwelijk en vreselijk die oplossing ook is, er zou geen andere mogelijkheid zijn.*"

Bron SU7. Reactie van de Sovjet-Unie na de moord op president Kennedy

[Afkomstig uit de eerder geheime documenten over de moord op president Kennedy]

Sovjetleiders waren erg geschrokken van de moord op John F. Kennedy. Zij waren erg bang dat de moord gebruikt zou worden om hun de schuld te geven van de moord om zo de Koude Oorlog weer spannender te maken. In een memo van de FBI staat dat Sovjetleiders officieel bevestigden geen enkele relatie met Lee Harvey Oswald te hebben. Zij noemden hem een gestoorde gek die niet trouw was aan zijn geboorteland.

Bron SU8. Samen naar de maan

John F. Kennedy stelde dat het misschien wel een oplossing kon zijn om samen met de Sovjet-Unie een mens op de maan te brengen, in plaats van er enkel een Amerikaanse prestatie van te maken.

Mysterie in de Koude Oorlog

Wie heeft de Amerikaanse president Ki

In een mysterie gaan leerlingen van de slag als historicus. Mysterie is een wetenschappelijke op het middelen. Mysterie dat in 1943 werd bedacht door Anthony E. Chubb is dat de spekers aan de hand van een uitdaging. Chubb is dat de spekers aan de hand van een uitdaging. Chubb is dat de spekers aan de hand van een uitdaging.

- Thema:** De verdeling van de wereld in twee blokken van een atoomoorlog.
- Achtergrond:** De leerlingen hebben een centrale vraag van dit mysterie opgesteld. De spelvorm duurt in principe 45 minuten.
- Tijdslip:** Overbouw hierop voor de les.
- Beoordeling:** In de klas zijn de leerlingen te zien. Het is belangrijk dat de leerlingen het meest waarschijnlijk juist zijn. Het is belangrijk dat de leerlingen het meest waarschijnlijk juist zijn.
- Uitdaging:** Het is belangrijk dat de leerlingen het meest waarschijnlijk juist zijn.
- Missies:** Het is belangrijk dat de leerlingen het meest waarschijnlijk juist zijn.

Bron 1. De geschiedenis van de Koude Oorlog
Bron 1. De geschiedenis van de Koude Oorlog. Bron 1. De geschiedenis van de Koude Oorlog. Bron 1. De geschiedenis van de Koude Oorlog.

Bron 2. De Koude Oorlog
Bron 2. De Koude Oorlog. Bron 2. De Koude Oorlog. Bron 2. De Koude Oorlog. Bron 2. De Koude Oorlog.

Bron 3. De Koude Oorlog
Bron 3. De Koude Oorlog. Bron 3. De Koude Oorlog. Bron 3. De Koude Oorlog. Bron 3. De Koude Oorlog.

Bron 4. De Koude Oorlog
Bron 4. De Koude Oorlog. Bron 4. De Koude Oorlog. Bron 4. De Koude Oorlog. Bron 4. De Koude Oorlog.

