



EDUCATIEVE BACHELOR SECUNDAIR ONDERWIJS

Bachelorproef

De Nieuwe Tijd van lesgeven:
Instructiedifferentiatie voor het
geschiedenisonderwijs bouwsteen 1

Voorwoord

Naar aanleiding van de vernieuwingen in het onderwijslandschap en de toenemende nood aan differentiatie opdat de leerlingen aan de eindtermen zouden voldoen, besloot ik deel te nemen aan het onderzoek van mijn leerkracht Els Vinckx, Hist-o-Max. Niet enkel omdat ik hier zelf als toekomstige leerkracht baat bij zal hebben, maar ook omdat ik andere leerkrachten graag verder wil helpen door hen oefeningen en andere handvaten aan te bieden. En omdat het niet voor iedereen even evident is om zelf met deze nieuwe uitdagingen aan de slag te gaan. Daarbij vind ik het ook gewoonweg leuk om mezelf uit te dagen, om oplossingen te zoeken en om op die manier leerlingen vooruit te helpen. Ik ben daarom ook met veel enthousiasme aan de slag gegaan met de literatuurstudie in het academiejaar 2019 – 2020. Door mijn vroege start had ik de mogelijkheid om in het begin van het academiejaar 2020 – 2021 instaptoetsen (ontwikkeld door de werkgroep van Hist-o-Max) af te nemen op de Stedelijke Humaniora in Dilsen waar ik later ook mijn uitgewerkte lessenreeksen heb kunnen testen. Ik had me voor het uittesten van mijn bachelorproef geen betere school én mentor kunnen wensen. Mijn idee werd warm onthaald en mijn mentor, mevrouw Sanne Harings, heeft me alle mogelijke kansen gegeven om mijn werk uit te testen. Daarbij heeft ze mij ook enorm veel steun geboden en tips gegeven. Zo is zij diegene geweest die er op de school voor heeft gezorgd dat ik de instaptoets kon afnemen in alle eerstejaars klassen. Ook heeft zij me gedurende de volledige ontwikkelings- en testperiode van mijn bachelorproef tips gegeven waardoor ik mezelf kon bijsturen en die het eindresultaat ten goede zijn gekomen. Daarom zou ik haar ook graag willen bedanken voor alle tijd en moeite die zij in mij en deze bachelorproef heeft gestoken.

Ook mijn leerkracht, mevrouw Els Vinckx, wil ik bedanken voor alle hulp en ondersteuning. Ik heb meermaals vastgezeten bij het schrijven en uitwerken van deze bachelorproef en zij was er keer op keer om mij nieuwe inzichten te bieden en om mij terug een hart onder de riem te steken. Ook haalde zij telkens het onderste uit de kan bij mij en pushte ze me altijd om nóg beter te doen. Dit deed ze niet alleen bij deze bachelorproef, maar ook bij alle andere papers die ik reeds heb moeten schrijven in deze opleiding en daar ben ik haar dankbaar voor. Ze heeft me kritisch gemaakt voor mijn eigen werk en heeft me geleerd niet te snel tevreden te zijn. Dit heeft mijn werk keer op keer verbeterd en dit is iets dat ik voor altijd met me mee zal dragen. Ik wil mevrouw Vinckx dus niet enkel bedanken voor de steun gedurende dit proces, maar ook voor de steun en wijsheid die zij mij de afgelopen drie jaar heeft gegeven.

Natuurlijk mag ook mijn mama niet ontbreken in dit dankwoord. Ik wil mijn mama bedanken om er altijd voor mij te zijn en mij te helpen, al vanaf de basisschool helemaal tot op dit punt. Door mijn dyslexie heb ik het niet altijd even gemakkelijk gehad, maar zij was er altijd om met me mee te denken hoe ik mijn leerstof kon leren zodat mijn gekke brein het zou begrijpen. Ook was zij er altijd om mijn werk na te lezen (ja, zelfs deze bachelorproef met zijn meer dan honderd pagina's heeft zij voor mij nagelezen) en voor dat alles en nog zoveel meer kan ik haar niet genoeg bedanken want zonder haar zou ik simpelweg niet staan waar ik nu sta.

Verder verdienen ook mijn zus Laura en beste vriendin Sofie een bedankje om me te helpen met het verbeteren van de 235 (!) instaptoetsen. Zonder jullie was ik nu waarschijnlijk nog steeds aan het verbeteren.

Ook gaat mijn dank uit naar alle mensen die deze bachelorproef voor mij kritisch hebben nagelezen, met name meneer Gerrit Coninx en meneer Bram Moors van de Stedelijke Humaniora in Dilsen en mevrouw Sophie Smeyers, directrice van de Vrije Basisschool in As.

Tot slot bedank ik ook mijn nonkel Alex voor het maken van het schitterende promofilmpje voor deze bachelorproef.

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Inhoudsopgave.....	4
Inleiding.....	8
1 Verkennend onderzoek.....	9
1.1 Oriënteren.....	9
1.2 Richten.....	11
1.3 Plannen.....	13
1.4 Verzamelen.....	14
2 Literatuurstudie.....	16
2.1 Wat is differentiatie?.....	16
2.1.1 Binnenklasdifferentiatie.....	17
Een gedifferentieerde les opbouwen.....	19
2.1.2 Universal Design for Learning.....	20
2.1.3 De Cognitive Apprenticeship Theorie.....	22
2.1.4 Soorten differentiatie.....	23
2.2 Welke vormen van differentiatie bestaan er en zijn bruikbaar voor het geschiedenisonderwijs?.....	24
2.2.1 Differentiatie die bruikbaar is voor het geschiedenisonderwijs.....	24
2.2.2 Differentiatie die specifiek bruikbaar is voor bouwsteen één.....	25
2.3 Wat verwachten de nieuwe eindtermen van geschiedenis van de leerlingen?.....	27
2.3.1 Algemene situering van de nieuwe eindtermen.....	27
2.3.2 Eindtermen van toepassing op deze bachelorproef.....	28
2.4 Waar liggen de knelpunten bij de leerlingen met betrekking tot bouwsteen 1?.....	30
2.4.1 Nulmeting aan de hand van een instaptoets.....	30
Analyse van de resultaten van de instaptoets per klas.....	30
Conclusie van de resultaten van de instaptoets.....	35
2.4.2 Meting aan de hand van de enquête.....	36
Analyse van de resultaten van de enquête vraag 1 t.e.m. 7.....	36
Conclusie van de resultaten.....	39
2.5 Hoe zouden de leerlingen het vak geschiedenis aangeboden willen krijgen?.....	40

2.5.1	Meting aan de hand van de enquête	40
	Analyse van de resultaten van de enquête vraag 8 t.e.m. 15	40
	Conclusie van de resultaten	43
2.6	Conclusie: hoe differentiëren rond bouwsteen 1?	44
3	Ontwerpen: Hoe differentiëren rond bouwsteen 1?	45
3.1	Situering van de lessenreeksen	46
3.2	Lessenreeks A	47
3.2.1	Les 2: Geschiedenis in tijd, ruimte en samenleving (p. 14 – 23)	47
	Lesdoelen	47
	Opdracht 1: Deel historische gegevens in tijdvakken in. (p. 14 – 15).....	47
	Vraag 2: Hoe situeren we geschiedenis in de maatschappelijke domeinen? (p. 17)....	48
3.2.2	Les 3: Aanpassen of uitsterven (p. 26 – 41)	51
	Lesdoelen	51
	Opdracht 2: Ga na hoe de leefomgeving van de voorouders van de mens veranderde (p. 28)	51
	Opdracht 6: Onderzoek hoe de mens zich over de wereld verspreidde. (p. 35).....	53
	Wat moeten we kennen en kunnen? (p. 40 – 41)	55
3.2.3	Les 5: Ingrijpen in de natuur (p. 62 – 85)	57
	Lesdoelen	57
	Opdracht 1: Onderzoek hoe een klimaatwijziging aan het einde van de laatste ijstijd de omgeving en de levenswijze van de voedselverzamelaars-jagers verandert. (p. 62 – 63)	58
	Opdracht 2: Ga na hoe de mens landbouwer werd. (p. 64 – 65)	59
3.2.4	Verwerkingsoefening op bouwsteen 1 aan het einde van de Prehistorie	60
	Lesdoelen	60
	Verwerkingsoefening.....	60
3.2.5	Speelse verwerkingsoefening op bouwsteen 1 aan het einde van de Prehistorie	66
	Lesdoelen	66
	Speelse verwerkingsoefening: ganzenbord	66
3.2.6	Korte herhaling van het historisch referentiekader na semester 1	72
	Lesdoelen	72
	Herhalingsoefeningen	72
3.2.7	Les 6: Samenleven aan de Eufraat en de Tigris (p. 88 – 103)	75

3.2.8	Les 7: Leven en werken aan de Nijl (p. 104 – 115).....	78
3.2.9	Verwerkingsoefening op bouwsteen 1 aan het einde van het Oude Nabije Oosten	80
	Lesdoelen	80
	Verwerkingsoefening.....	80
3.2.10	Speelse verwerkingsoefening op bouwsteen 1 aan het einde van het Oude Nabije Oosten	86
	Lesdoelen	86
	Speelse verwerkingsoefening: ganzenbord.....	86
3.3	Lessenreeks B	92
3.3.1	Uitgebreid stappenplan bijhorend aan lessenreeks B	92
3.3.2	Beperkt stappenplan bijhorend aan lessenreeks B	97
4	Evaluatie	102
4.1	Lessenreeks A	102
4.1.1	Resultaten kaartoefening (3I, 3H en 3F).....	102
	Conclusie	103
4.1.2	Resultaten herhalingsoefening op de tijdsbegrippen les 6 “samenleven aan de Tigris en de Eufraat”.....	104
	Conclusie	107
4.1.3	Resultaten verdiepings-/vervangingsoefening les 7 “Leven en werken aan de Nijl” .	107
	Conclusie	107
4.1.4	Resultaten van de toets (1B en 1F)	108
4.1.5	Resultaten van de enquête (1B en 1F)	109
	Conclusie	112
4.2	Lessenreeks B	113
4.2.1	Verloop gebruik van het stappenplan in klas 1A en 1C.....	113
4.2.2	Resultaten gebruik historisch referentiekader (3I, 3H en 3F)	114
	Conclusie	117
4.2.3	Resultaten van de toets (1A en 1C).....	118
4.2.4	Resultaten van de enquête (1A en 1C).....	119
	Conclusie	122
4.2.5	Herwerkte versie van het (uitgebreid) stappenplan.....	123
	Besluit	129

Reflectie	131
Literatuurlijst	132
Geraadpleegde werken	134
Figurenlijst.....	137
Bijlagen	138
Bijlage 1: Eindtermen voor het vak geschiedenis (sleutelcompetentie 8)	138
Bijlage 2: instaptoets	143
Bijlage 3: beoordelingsblad instaptoets.....	157
Bijlage 4: Toets les 5: Ingrijpen in de natuur	159

Inleiding

Het project “Hist-o-Max” is een onderzoek van Byls, Hansen, Simons en Vinckx (2020) dat concrete en op onderzoek gebaseerde handvaten (oefeningen, lessenspakketten, ...) wil aanreiken zodat leerkrachten met behulp van differentiatie de eindtermen rond historisch bewustzijn voor het vak geschiedenis kunnen realiseren met hun leerlingen. Binnen dit onderzoek gaat deze bachelorproef zich toespitsen op welke instructiemethode de beste leerresultaten bij leerlingen voortbrengt. Hiervoor wordt er gefocust op bouwsteen 1 om twee verschillende instructiemethoden te onderzoeken. Deze methoden, in de bachelorproef benoemd als “lessenreeks A” en “lessenreeks B”, gaan beiden inzetten op de beheersing van bouwsteen 1: “Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader”.

Er wordt vertrokken vanuit een literatuurstudie waarin de kracht en het doel van differentiëren wordt besproken. Ook wordt er gekeken welke bruikbare differentiatie er reeds bestaat voor het geschiedenisonderwijs, specifiek voor bouwsteen 1. Vervolgens worden de moeilijkheden omtrent deze bouwsteen bij de leerlingen vastgesteld via een instaptoets en een bevraging. Via deze zelfde bevraging wordt ook nagegaan op welke manier de leerlingen graag les zouden krijgen. Zo ontstond de interesse om na te gaan welke manier van instructiedifferentiatie de beste resultaten oplevert.

Onder het hoofdstuk “ontwerpen” wordt de instructiedifferentiatie uitgewerkt. Lessenreeks A vertrekt vanuit de instructie van de leerkracht waarna de leerlingen aan de slag gaan met de (extra) oefeningen om zo bouwsteen 1 te beheersen. Bij lessenreeks B gaan de leerlingen de les zelfstandig onderzoeken aan de hand van een stappenplan en het invullen van het historisch referentiekader (bouwsteen 1). Na afloop wordt er gekeken welke instructie de beste resultaten oplevert en vooral ook naar hoe de leerlingen dit zelf hebben ervaren.

De bachelorproef biedt dus handige verdiepings- en uitbreidingsoefeningen aan die eventueel in aanvulling op het stappenplan aangeboden kunnen worden aan de leerlingen. Ook biedt het handvaten om de leerlingen zelfstandig aan de slag te laten gaan met hun leerstof om zo activerend onderwijs te bekomen.

1 Verkennend onderzoek

1.1 Oriënteren

Op 1 september 2019 zijn de nieuwe eindtermen in het eerste jaar van de eerste graad secundair onderwijs in gebruik genomen. Centraal daarin staat dat “alle eindtermen moeten worden bereikt en elke leerling moet op het einde van de eerste graad de eindtermen basisgeletterdheid op individueel niveau halen.” (Kabinet Minister van Onderwijs, 2018) Om dit te realiseren vertrekt het vernieuwde curriculum daarom vanuit zestien sleutelcompetenties die de basis vormen voor de nieuwe eindtermen. Het vak geschiedenis valt daarbij onder sleutelcompetentie 8: “Competenties met betrekking tot het historisch bewustzijn”, waarbij de nadruk ligt op informatievaardigheden en kritisch omgaan met bronnen. (Vlaams Parlement, 2018) Om al deze zestien sleutelcompetenties en hun bijhorende eindtermen¹ te bereiken aan het einde van de eerste graad is differentiatie een onmisbaar element. Deze nood aan differentiatie wordt versterkt door de diverse beginsituaties van de leerlingen die toestromen in het eerste jaar van het secundair onderwijs. Zij hebben namelijk allemaal een andere beginsituatie die wordt bepaald door hun vooropleiding, de taal/talen die ze spreken, etc. Ook het M-decreet, waardoor ook leerlingen met een licht verstandelijke handicap of een ernstige leerstoornis kunnen meevolgen in het gewoon secundair onderwijs, roept op tot differentiatie.

Tijdens de tot nu toe door mij uitgevoerde stages merkte ik dat veel leerlingen een ander niveau hebben wanneer ze toekomen in het eerste jaar secundair onderwijs. Zo is er een groep van “sterkere” leerlingen die gemakkelijk mee kunnen en weten waarover het gaat. En een groep “zwakkere” leerlingen die geen verbanden zien en amper historische kennis en/of vaardigheden bezitten. Zo ontstaat al snel het gevaar dat de lessen voor één groep te saai en voor de andere groep te moeilijk worden, met als gevolg dat de aandacht en de motivatie in de klas verdwijnt. Wanneer het dan gaat over het behalen van de vier bouwstenen, volgens welke het geschiedenisonderwijs is ingedeeld, blijkt dat er nog niet voldoende (effectieve) differentiatie aanwezig is in de nieuwe handboeken. Een voorbeeld hiervan is het handboek Memoria 1 (Pelckmans, 2019). Dit focust zich reeds op het behalen van de bouwstenen door om de zoveel lessen een brononderzoek toe te voegen of op het einde van de les de maatschappelijke domeinen die aan bod kwamen, te overlopen. Maar de echte differentiatie voor de leerlingen die sterker zijn of voor zij die er wat meer moeite mee hebben, ontbreekt nog. Hierdoor wordt het verschil waarmee leerlingen binnenkomen in het eerste jaar niet of nauwelijks weggewerkt.

Er is dus nood aan differentiatie. Dit leidt tot bezorgdheden bij leerkrachten die (nog) niet zien hoe ze dit kunnen realiseren in de beperkte tijd die er voor het vak geschiedenis voorzien is. Daarbij zijn niet alle leerkrachten overtuigd dat differentiatie kan leiden tot een beter leerresultaat en voelen sommigen zich onvoldoende ondersteund. Dit alles zorgt voor een stagnatie van het toepassen van differentiatie tools. Dit blijkt uit een bevraging door van Hoof en Vinckx (2016).

¹ Eindterm: minimumdoelen (het minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes) die noodzakelijk en bereikbaar zijn voor een bepaalde leerlingenpopulatie. (Vlaams Parlement, 2018) Zie bijlage 1 voor alle eindtermen m.b.t. historisch bewustzijn.

Tot op heden is er ook slechts weinig vakspecifiek onderzoek gebeurd. Daarom hebben enkele leerkrachten uit de lerarenopleidingen van de Thomas More Hogeschool en de PXL zich verenigd om hier dieper op in te gaan via het onderzoek "Hist-o-Max". Om de nood van hun onderzoek te bewijzen, schrijven ze het volgende:

Het werkveld zoekt naar antwoorden op deze uitdagingen en zoekt concrete ondersteuning om te komen tot een gedifferentieerde, maar ambitieuze aanpak die alle leerlingen optimale leeransen biedt. Reeds jaren pogen begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen en directies om vanuit algemene strategieën (o.a. binnenklasdifferentiatie-model van Struyven (Struyven, 2017); Universal Design for Learning (Meyer, Rose, & Gordon, 2014); Activerende directe instructie (Magliaro, Lockee, & Burton, 2005) (de Jager, 2002); evidence based lesgeven (Hattie, 2011)...) differentiatie binnen te brengen in geschiedenisonderwijs. Het weinige vakspecifiek onderzoek dringt slechts langzaam door. (Monem, Bennett, & Barbetta, 2018) (Taylor, 2018) (van Drie & van Boxtel, 2015)

In Vlaanderen is onderzoek naar differentiëren tot nu toe veeleer algemeen van aard en weinig toegespitst op geschiedenis. (Struyven, Coubergs, Gheysens, & Engels, 2015) Ook recente publicaties gericht op 'kleine' vakken geven in het beste geval enkele voorbeelden voor geschiedenis, maar bieden geen handvaten voor vakspecifieke, systematische implementatie in de geschiedenisles. (Van Gils, Keijzer, & Verheggen, 2018) (Goesmans & Steegen, 2015)

De theorie van taalgericht vakonderwijs, mogelijk een deel van het antwoord voor de geschiedenislespraktijk, is weinig vertaald in concrete en op hun effectiviteit geteste hulpmiddelen voor het geschiedenisonderwijs. Enkel in de Nederlandse context zijn enkele exemplarische studies te vinden. (van der Leeuw, Hajer, Scharren, & de Vos, 2013)

(Byls, Hansen, Simons & Vinckx, 2020)

Dit onderzoek, Hist-o-max, wil concrete, op onderzoek gebaseerde handvaten (oefeningen, lessenspakketten, ...) aanreiken zodat leerkrachten met behulp van differentiatie de eindtermen historisch bewustzijn kunnen realiseren met hun leerlingen. Om te komen tot deze concrete, op onderzoek gebaseerde handvaten vertrekken ze vanuit de onderzoeksvraag hoe zij maximale ontwikkelingskansen kunnen realiseren voor alle leerlingen in het geschiedenisonderwijs in de brede eerste graad met zijn diverse instroom. Concreet houdt dit in dat het onderzoek een instaptoets gaat ontwikkelen. Deze instaptoets dient om de beginsituatie van de leerlingen bij de start van het eerste jaar secundair onderwijs vast te leggen. Daarbij wil het onderzoek ook een dynamische toolbox voor differentiatie ontwikkelen die gericht is op maximale differentiatie. Deze kan dan door de leerkrachten geraadpleegd worden om effectief te kunnen differentiëren tijdens de lessen. Ook wil het onderzoek een lerend netwerk ontwikkelen van leraren, student-leraren en lerarenopleiders zodat de toolbox versterkt, aangevuld en getest kan worden. Dit alles loopt gedurende drie academiejaren waarna de toolbox gerealiseerd zou moeten zijn. (Byls, Hansen, Simons & Vinckx, 2020)

1.2 Richten

Het onderzoek “Hist-o-Max” wil, zoals besproken in 1.1, een lerend netwerk ontwikkelen van leraren, student-leraren en lerarenopleiders zodat de toolbox versterkt, aangevuld en getest kan worden. Hiervoor betrekken zij dus ook student-leraren in hun onderzoek. De rol van de studenten beschrijven zij als volgt:

De studenten worden begeleid betrokken bij het onderzoek door:

- *inzet bij dataverzameling tijdens stage in het onderwijsveld;*
- *twee studenten werken in een bachelorproef rond differentiatie en eindtermen. We delen met hen de literatuur en onze inzichten. Ze maken gebruik van deze input voor hun eigen literatuurstudie en product. Dat product heeft het potentieel om bruikbaar te zijn voor ons;*
- *ook in de toekomst zullen een aantal van de door ons aangeboden bachelorproefonderwerpen geënt zijn op dit onderzoek.*

De studenten zullen onze onderzoeksproducten verder testen, verfijnen, aanvullen en verspreiden:

- *ze zullen door de studenten gebruikt worden ter versterking van hun eigen lespraktijk tijdens stage: ze kunnen zelf gebruik maken van de instaptoets en de digitale toolbox. Hierop komt feedback van zowel de student als de mentor;*
- *daarnaast zullen we hen tijdens de diverse OPO's geschiedenis en vakdidactiek geschiedenis op basis van ons onderzoek zelf aan de slag laten gaan om eigen materialen te ontwikkelen gericht op maximale differentiatie naar het behalen van de eindtermen toe. De eigen ontworpen producten kunnen op hun beurt weer tijdens de stage getoetst worden.*

(Byls, Hansen, Simons & Vinckx, 2019)

Deze bachelorproef legt zich daarom toe op het uitwerken van differentiatie rond bouwsteen 1: “Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader”. Deze bouwsteen komt overeen met de tweede krachtlijn² die er binnen het geschiedenisonderwijs wordt nagestreefd, namelijk: “een historisch referentiekader opbouwen”. (Katholiek onderwijs, 2019) Er is voor deze bouwsteen gekozen omdat het de basis vormt van het geschiedenisonderwijs en het historisch denken. Bouwsteen 1 heeft als uitgangspunt dat leerlingen in staat moeten zijn om historische fenomenen, bronnen en beeldvorming te situeren in tijd, ruimte en binnen de maatschappelijke domeinen (deze vormen samen het historisch referentiekader). Binnen dit referentiekader moeten leerlingen veranderingen, gelijkenissen, etc. tussen verschillende periodes en culturen kunnen onderscheiden. Ook moeten ze het inzicht verwerven dat de geschiedenis en de periodes waarin deze is ingedeeld, slechts een constructie is van het verleden dat vanuit ons huidig westers perspectief gemaakt is en dat er dus ook andere (niet-westerse) referentiekaders mogelijk zijn. (AHOVOKS, 2019)

Het belang van bouwsteen 1 wordt ook bevestigd doordat deze terugkomt in de tweede en de derde graad. Daarbij gaat het beheersingsniveau van de leerlingen omhoog. Meer bepaald bij eindterm 8.3 gaat het beheersingsniveau van “begrijpen” (1^{ste} graad A-stroom) naar

² Het geschiedenisonderwijs is gebaseerd op vijf krachtlijnen, namelijk: historische vraagstelling ontwikkelen (1), een historisch referentiekader opbouwen (2), kritisch redeneren met en over bronnen (3), tot beargumenteerde historische beeldvorming komen (4), en reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst (5). (Katholiek onderwijs, 2019)

“analyseren” (2^{de} graad doorstroom) en zelfs naar “evalueren” (3^{de} graad doorstroom). Een goede basis van deze bouwsteen in de 1^{ste} graad is dus van groot belang om tot het gewenste beheersingsniveau in de 3^{de} graad te komen.

Het onderzoeksdoel hierbij is om een lessenpakket te ontwikkelen waardoor alle leerlingen het minimale beheersingsniveau van de bouwsteen kunnen behalen aan het einde van de eerste graad secundair onderwijs, A-stroom. Bouwsteen 1 bestaat uit drie eindtermen met elk een eigen beheersingsniveau, gebaseerd op de taxonomie van Bloom (2018). De drie eindtermen behorende tot bouwsteen 1 zijn:

- ET 8.1 De leerlingen onderbouwen een historisch referentiekader met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken van een periode. (Beheersingsniveau: begrijpen)
- ET 8.2 De leerlingen onderscheiden voor elk van de drie bestudeerde historische periodes kenmerken van samenlevingen evenals gelijkenissen en verschillen in kenmerken tussen samenlevingen uit elk van de verschillende periodes. (Beheersingsniveau: analyseren)
- ET 8.3 De leerlingen illustreren beperkingen van de westerse periodisering. (Beheersingsniveau: begrijpen)

Om dit te bereiken staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

Welke differentiatie leidt ertoe dat leerlingen het minimale beheersingsniveau van bouwsteen 1: “Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader” behalen aan het einde van de eerste graad secundair onderwijs?³

Deze onderzoeksvraag wordt beantwoord door onderstaande deelvragen:

- Wat is differentiatie?
- Welke vormen van differentiatie bestaan er en zijn bruikbaar voor het geschiedenis-onderwijs?
- Wat verwachten de nieuwe eindtermen van geschiedenis van de leerlingen?
- Waar liggen de knelpunten bij de leerlingen met betrekking tot bouwsteen 1?
- Hoe zouden de leerlingen het vak geschiedenis aangeboden willen krijgen?
- Hoe differentiëren rond bouwsteen 1?

Aan de hand van deze onderzoeksvraag wordt er een lessenpakket samengesteld dat zal inzetten op differentiatie rond bouwsteen 1. Dit lessenpakket zal getest worden in de Stedelijke Humaniora in Dilsen in het eerste middelbaar (ASO). Het zal vertrekken en aansluiten bij de door de SHD gebruikte methode “Memoria 1”.

³ Opmerking: dit is de initiële onderzoeksvraag van waaruit de bachelorproef is vertrokken. Deze zal verderop bijgestuurd worden.

1.3 Plannen

Datum	To do
13-18/04/2020	Oriënteren, richten en plannen → bestuderen → beschrijven, definiëren
19/04/2020	Deadline: onderzoeksplan (tussentijdse versie) posten op Epos
20-26/04/2020	Deelvraag 1 beantwoorden: "Wat is differentiatie?" → bestuderen → beschrijven
27-30/04/2020	Conclusie op deelvraag 1 + reflectie op proces → bestuderen → beschrijven
01-03/05/2020	Opstellen van bevraging voor deelvraag 4: "Waar liggen de knelpunten bij de leerlingen met betrekking tot bouwsteen 1?" → bevragen → beschrijven, definiëren
31/05/2020	Deadline: aanzet tot bachelorproef posten op Epos
08/2020	Deelvraag 2 beantwoorden: "Welke vormen van differentiatie bestaan er en zijn bruikbaar voor het geschiedenisonderwijs?" → tekstbronnen bestuderen → beschrijven, definiëren
08/2020	Antwoorden op bevraging deelvraag 4 verwerken → bestuderen van meetresultaten → verklaren
08/2020	Antwoorden op bevraging van deelvraag 5 verwerken
7-11/09/2020	Instaptoets laten afnemen op de Stedelijke Humaniora in Dilsen
09/2020	Antwoorden op instaptoets verwerken om deelvraag 4 te beantwoorden
12/2020	Deelvraag 3 beantwoorden: "Wat verwachten de nieuwe eindtermen van geschiedenis van de leerlingen?" → bestuderen → beschrijven
04/01/2021	Deadline: literatuurstudie indienen op Epos
4/01/2021– 22/02/2021	Deelvraag 6 uitwerken: "Hoe differentiëren rond bouwsteen 1?" → tekstbronnen bestuderen → beschrijven, definiëren
22/02/2021– 26/03/2021	Lessenpakket opgesteld bij deelvraag 6 (gedeeltelijk) uittesten tijdens lesstage → meting verrichten → verklaren
03/2021– 05/2021	Conclusie trekken uit de uitgeteste lessenpakketten → bestuderen → vergelijken, evalueren
14/06/2021	Deadline: verdediging bachelorproef

1.4 Verzamelen

<p>ONDERZOEKSVRAAG: Welke differentiatie leidt ertoe dat leerlingen het minimale beheersingsniveau van bouwsteen 1: “Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader” behalen aan het einde van de eerste graad secundair onderwijs?</p>		
<p>Deelvraag 1: Wat is differentiatie?</p>	<p>Tekstbronnen bestuderen – beschrijven, definiëren</p>	<p>De drie bestudeerde differentiatie modellen (BKD-leerkracht-model, UDL-principe en CAT) hebben hetzelfde basisidee en grotendeels dezelfde uitgangspunten. Doordat deze drie modellen overeenkomen, kan ervan worden uitgegaan dat hetgeen erin besproken wordt, ook daadwerkelijk resultaat afwerpt bij de leerlingen. De opgedane inzichten zijn zeer bruikbaar voor het opstellen van een goed gedifferentieerd lessenspak omtrent bouwsteen 1. Dankzij deze modellen wordt het lessenspak stapsgewijs opgebouwd (BKD-leerkracht-model en CAT) en wordt er op voorhand nagedacht over methoden om tegemoet te komen aan de verschillende leerstijlen, interesses, niveaus, ... van de leerlingen (BKD-leerkracht-model en UDL-principe).</p>
<p>Deelvraag 2: Welke vormen van differentiatie bestaan er en zijn bruikbaar voor het geschiedenis-onderwijs?</p>	<p>Tekstbronnen bestuderen – beschrijven, definiëren</p>	<p>Er bestaan reeds verschillende tools omtrent differentiatie (voor het geschiedenis-onderwijs). De algemene tools (zoals het boek “Differentiëren in alle vakken”) zijn gemakkelijk toe te passen op de leerstof die de leerkracht op dat moment behandelt. Ook zijn er tools (zoals de boeken “Actief Historisch Denken” of “Ons verste verleden”) die specifiek bedoeld zijn om te differentiëren binnen de geschiedenislessen. Tot slot is er ook een instaptoets ontwikkeld door Byls, Hansen & Vinckx om zicht te krijgen op de beginsituatie van de leerlingen. Op basis hiervan kan de leerkracht vervolgens de gepaste differentiatie aanrijken.</p>
<p>Deelvraag 3: Wat verwachten de nieuwe eindtermen van geschiedenis van de leerlingen?</p>	<p>Tekstbronnen bestuderen - beschrijven</p>	<p>Het vak geschiedenis onder sleutelcompetentie 8: “Competenties met betrekking tot het historisch bewustzijn”. Deze sleutelcompetentie is opgedeeld in 4 bouwstenen waaronder de eindtermen zijn verdeeld. De leerlingen moeten voor al deze eindtermen het gewenste beheersingsniveau behalen op het einde van de eerste graad. Daarbij staat het historische denken centraal. Dit ontwikkelen de leerlingen door middel van de 5 krachtlijnen.</p>
<p>Deelvraag 4: Waar liggen de knelpunten bij de leerlingen met betrekking tot bouwsteen 1?</p>	<p>Bevragen - beschrijven, definiëren</p>	<p>Om te bepalen waar de knelpunten met betrekking tot bouwsteen 1 liggen, is er een instaptoets opgesteld door Byls, Hansen & Vinckx die in het begin van het academiejaar is afgenomen in 10 klassen van het eerste jaar secundair onderwijs op de Stedelijke Humaniora in Dilsen. Ook is er een enquête/bevraging opgesteld door mijzelf die op het einde van het academiejaar op dezelfde school is afgenomen bij 106 leerlingen van het</p>

		eerste jaar secundair onderwijs. Beide bevragingen deden onderzoek naar de kennis van de leerlingen.
	Bestuderen van meetresultaten - verklaren	De instaptoets heeft uitgewezen dat de grootste problemen liggen bij de tijdsbegrippen, het plaatsen van afbeeldingen op de tijdsband en het werken met bronnen. Dit komt overeen met de resultaten van de enquête die aantonen dat leerlingen vooral moeite hebben met het zien van verschillen tussen samenlevingen, het werken met het referentiekader en het werken met bronnen.
Deelvraag 5: Hoe zouden de leerlingen het vak geschiedenis aangeboden willen krijgen?	Bevragen - beschrijven, definiëren	Om te bepalen hoe leerlingen het vak geschiedenis aangeboden zouden willen krijgen, is er een enquête/bevraging afgenomen bij 106 leerlingen van het eerste jaar secundair onderwijs op de Stedelijke Humaniora in Dilsen.
	Bestuderen van meetresultaten - verklaren	Uit de enquête is gebleken dat de leerlingen het liefst les krijgen van een leerkracht om daarna pas aan de slag te gaan met oefeningen. Indien leerlingen oefeningen moeten maken, doen ze dit liefst in groepjes van een gemend niveau zodat ze van elkaar kunnen leren of in groepjes gebaseerd op de soort opdracht die gemaakt moet worden (interessedifferentiatie). Over het algemeen worden de lessen als saai ervaren en zouden de leerlingen graag meer spelvormen, groepswerken, etc krijgen.
Deelvraag 6: Hoe differentiëren rond bouwsteen 1?	Tekstbronnen bestuderen – beschrijven, definiëren	Op basis van de literatuurstudie (voornamelijk welke differentiatieoefeningen er reeds bestaan die bruikbaar zijn voor het geschiedenisonderwijs) worden er twee lessenreeksen uitgewerkt met bijhorende oefeningen en een stappenplan.
	Meting verrichten – verklaren	Tijdens de vier weken durende stageperiode wordt een beperkt deel van het uitgewerkt materiaal getest in vier klassen. Zowel lessenreeks A als B worden in twee klassen uitgetest.
	Bestuderen van meetresultaten – vergelijken, evalueren	Op basis van een door de vier klassen afgelegde toets, de uitgeteste oefeningen en instructiemethodes en de afgenomen enquêtes wordt er een conclusie getrokken over de werkzaamheid van de methodes en de manier waarop de leerlingen dit ervaren hebben.

2 Literatuurstudie

Onderstaande literatuurstudie vormt de basis voor de uitwerking van het lessenpakket waarin instructiedifferentiatie omtrent bouwsteen 1 centraal zal staan. De literatuurstudie bestaat uit twee onderdelen: een literatuurstudie en een bevraging. De literatuurstudie zal dieper ingaan op de betekenis van differentiatie. Ook wordt er gekeken naar welke vormen van differentiatie er reeds bestaan of bruikbaar zijn voor het geschiedenisonderwijs. Tot slot worden de nieuwe eindtermen onder de loep genomen. Zo is het duidelijk wat er van de leerlingen wordt verwacht en via welke differentiatiemethoden dit bereikt kan worden.

Vervolgens worden er twee bevragingen gehouden: een instaptoets en een enquête die uit twee delen bestaat. De instaptoets, die in het begin van het schooljaar 2020-2021 werd afgenomen, peilt naar het niveau waarmee de leerlingen van het eerste jaar secundair onderwijs starten in het begin van het schooljaar op vlak van tijdsbegrippen, het historisch referentiekader, de tijdsband, de maatschappelijke domeinen en het werken met bronnen. De enquête, die op het einde van het schooljaar 2019-2020 werd afgenomen bij de leerlingen van het eerste jaar secundair onderwijs, peilt oppervlakkig naar de kennis en vaardigheden van de leerlingen omtrent bouwsteen 1 op het einde van het schooljaar. Ook peilt de enquête naar hoe de leerlingen het vak geschiedenis aangeboden willen krijgen.

Op basis van de literatuurstudie en de bevragingen ontstaat er een duidelijk beeld over het wat, hoe en waarom.

2.1 Wat is differentiatie?

Zoals eerder gezegd in 1.1 zijn er grote verschillen in de beginsituaties van leerlingen die toestromen in het eerste jaar secundair onderwijs op basis van de vooropleiding, de talen die ze spreken, etc. (Byls, Hansen, Simons & Vinckx, 2020) Ook de individuele leerlingenkenmerken (intelligentie, leerstijl, interesses, geslacht, etc.) zorgen voor grote verschillen in de klassen. Leerkrachten moeten deze verschillen erkennen en hierop inspelen door middel van differentiatie om zo te komen tot onderwijs op maat. Hierbij is differentiatie 'de verzameling van alle maatregelen die het onderwijs kan nemen om in te spelen op verschillen tussen leerlingen'. (Struyven, et al., 2019) Het doel is volgens Struyven (2019) om te komen tot proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling op het vlak van motivatie, leerwinst en leerefficiëntie. Dit noemen we binnenklasdifferentiatie of BKD.

In dit hoofdstuk worden enkele theorieën/modellen omtrent differentiatie besproken, namelijk het BKD-leer-kracht-model, het UDL-principe en de Cognitive Apprenticeship-theorie.

2.1.1 Binnenklasdifferentiatie

Binnenklasdifferentiatie wordt uitgelegd aan de hand van het BKD-leer-kracht-model, uitgewerkt door Struyven (2019). Dit model, dat hieronder besproken wordt, vertrekt vanuit onderstaand schema waarin drie pijlers centraal staan: de leerling, de leerkracht en de klas.



Figuur 1: BKD-leer-kracht-model (Struyven, 2019)

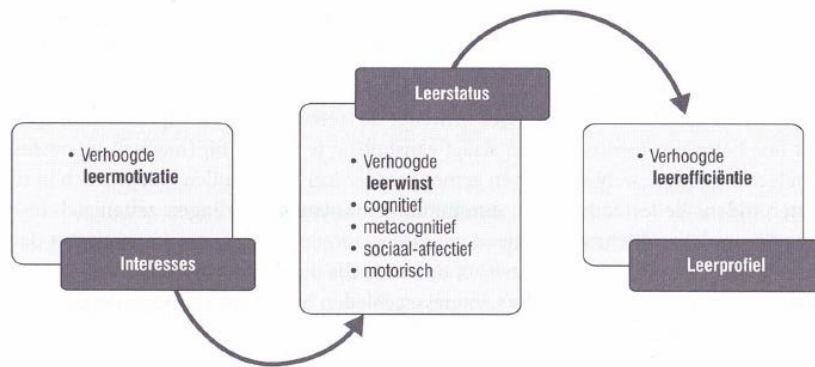
De eerste pijler van het BKD-leer-kracht-model focust zich op drie verschillen tussen leerlingen, namelijk interesses, leerstatus en leerprofiel.

Door in te spelen op de verschillende interesses van de leerlingen verhoogt de leerkracht de leerkracht bij de leerlingen en ontstaan er positieve leerervaringen wat leidt tot intrinsieke motivatie⁴. Dit kan gedaan worden door middel van interessendifferentiatie waarbij leerlingen zelf kunnen kiezen voor een bepaalde opdracht, onderwerp, etc. Leerlingen moeten dus het gevoel krijgen hun eigen leerproces in handen te hebben en zélf keuzes te kunnen maken.

De focus ligt ook op de leerstatus van de leerlingen. Dit is het niveau waarop de leerling op dat moment, voor dat vak en voor dat onderwerp staat. Belangrijk hierbij is dat de leerstatus kan veranderen. Eenzelfde leerling kan dus voor hetzelfde vak verschillende leerstatussen hebben afhankelijk van het onderwerp. Deze status is afhankelijk van de voorkennis en aanleg van de leerling, de sociaal-affectieve beleving en de motorische vaardigheden die al dan niet voor bepaalde vakken (bijvoorbeeld lichamelijke of plastische opvoeding) een belemmering vormen.

Tot slot wordt er voor de leerling ook nog gefocust op zijn/haar leerprofiel. Het leerprofiel omvat de leerstijl en de voorkeuren van de leerling. Zo onderscheidt men het auditieve type, het motorische type, het visuele type, het leestype, het schrijftype en het gesprekstype (Dierckx, Jansen, Trio, 2018). Door verschillende leerstijlen of leerprofielen toe te passen in de les verhoogt de leerefficiëntie. Deze drie pijlers hangen samen en beïnvloeden elkaar. Er moet aan alle drie voldaan worden opdat de leerling maximaal zou kunnen leren.

⁴ Intrinsieke motivatie: motivatie vanuit interesse of omdat men iets zinvol vindt. (Struyven, 2019)



Figuur 2: Verschillen tussen leerlingen in relatie tot leerrendement (Struyven, 2019)

De tweede pijler van het BKD-leer-kracht-model is toegewijd aan de leerkracht. Om als leerkracht aan binnenklasdifferentiatie te kunnen doen, is er namelijk een bepaalde gedachtegang nodig die focust op twee denkprincipes.

Het eerste denkprincipe is het groeigericht denken, ook wel de ‘growth mindset’ genoemd. Als leerkracht moet je ervan uitgaan dat succes wordt bepaald door de geleverde inspanningen van de leerling en niet door diens intelligentie (fixed mindset). Door met leerlingen steeds te werken in hun zone van naaste ontwikkeling⁵, kunnen leerlingen meer bereiken dan ze aanvankelijk zelf voor mogelijk achtten. Als leerkracht kan je zo hogere eisen stellen aan je leerlingen zolang deze binnen de potentiële capaciteiten van de leerling op dat moment liggen. Het tweede denkprincipe is het zogenaamde ‘leerlingenkompas’. Hierbij stellen de leerlingen een figuurlijk kompas voor die de richting aangeven waar de leerkracht heen moet gaan. Leerkrachten moeten hun lesgeven dus afstemmen op de noden van de leerlingen. Dit doen ze door te observeren en zich te bevragen bij de leerlingen zelf. De mogelijkheid om dit principe toe te passen in de klas wordt echter beperkt door de leerplannen, de hand- en werkboeken, de vakgroepen, etc. Daarom pleit Struyven ervoor om meer bewegingsruimte te creëren door bijvoorbeeld parallel te werken met andere vakken/leerkrachten, overbodige oefeningen te laten vallen, etc. om zo flexibel en op maat van de leerlingen te kunnen werken.

Tot slot wordt ook de klas betrokken in het BKD-leer-kracht-model door te streven naar een proactieve, positieve en planmatige aanpak in de praktijk. Dit houdt in dat men moet anticiperen op het potentieel in de klas in plaats van dit te negeren (proactief). Men moet positief omspringen met verschillen in de klas en deze als meerwaarde beschouwen en men moet bewust de aanpak van de lessen plannen om tegemoet te komen aan alle leerbehoeften die (onverwacht) zouden opduiken.

Deze drie pijlers leiden tot twee centrale doe-principes waar binnenklasdifferentiatie om draait, namelijk het flexibel groeperen en output = input.

Het principe van flexibel groeperen vertrekt vanuit het voorzien van verschillende ‘routes’. De leerkracht moet verschillende manieren voorzien opdat iedereen in de klas eenzelfde doelstelling kan bereiken. Hierbij kan er gevarieerd worden in soorten taken, het onderwerp, de moeilijkheidsgraad, het al dan niet samenwerken van leerlingen, etc. Belangrijk hierbij is dat de leerling steeds een gevoel van autonomie behoudt. De leerling moet dus het gevoel hebben dat hij/zij/x zelf kan kiezen voor de ‘route’ die het beste bij hem/haar/x past. Ook is het belangrijk om leerlingen steeds naar dezelfde doelstelling toe te laten werken (al dan niet met

⁵ De zone van naaste ontwikkeling van Vygotsky is de zone waarin een leerling door middel van zijn/haar huidige kennis en vaardigheden en hulp op maat, iets nieuws kan leren. (Wij-leren.nl, z.d.)

aangepaste beheersingsniveaus) door hen te verdelen op basis van interesse, leerstatus of leervoorkeuren om zo verbondenheid te creëren en de kans te laten voor de leerlingen om elkaar te helpen en van elkaar te leren. In dit alles moet je als leerkracht flexibel kunnen afwisselen tussen bepaalde routes en soorten groeperingen.

Het principe van output = input sluit eigenlijk aan op het 'leerlingenkompas'. De leerkracht gaat observeren en de leerlingen bevragen (de output) om daar zijn/haar lessen op aan te passen en zo maximaal onderwijs op maat aan te bieden (input).

(Struyven, et al., 2019)

Een gedifferentieerde les opbouwen

Om de theorie omtrent het BKD-leerkracht-model toe te passen in de praktijk moeten er gedifferentieerde lessen ontworpen worden. Dit gebeurt volgens Struyven (2019) aan de hand van vijf stappen die hieronder besproken worden.



Figuur 3: Vijf stappen naar gedifferentieerde lessen (Struyven, 2019)

Bij stap 1 moet de leerkracht zijn doelstellingen zo vastleggen dat er een zo hoog mogelijk leerrendement bekomen kan worden door de leerlingen. De doelen moeten dus zo uitgekozen/opgesteld worden dat deze bij de leerlingen streven naar een zo hoog mogelijke motivatie (door in te spelen op de interesses), leerwinst (door rekening te houden met de verschillende leerstatussen) en efficiëntie (door de verschillende leerprofielen in acht te nemen). Om dit te kunnen doen, moet de leerkracht zijn/haar doelen beperken zodat de les doelgericht en haalbaar blijft. Dit kan je als leerkracht doen door na te denken over de lesdoelen en enkel de meest essentiële over te houden. Andere doelen die bijvoorbeeld een uitbreiding vormen of bijkomstig zijn, kunnen worden gehouden voor andere lessen of deze kunnen dienen als uitdaging voor de leerlingen die snel weg zijn met de vooropgestelde basisdoelen. Daarbij moet de leerkracht ook steeds nadenken hoe hij/zij/x de leerlingen binnen deze doelstellingen autonomie kan geven om zo tegemoet te komen aan hun interesses, leerstatus en leerprofiel.

Stap 2 focust op de betekenisvolle leertaak of -activiteit die wordt gebruikt om de leerdoelen uit stap 1 te bereiken. Centraal staat hier dus de zingeving van de leerdoelen om zo de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen te verhogen. Het belang van lesdoelen kan aangetoond worden door het doel te koppelen aan de leefwereld van de leerlingen, zo zien ze in waarom ze de te leren kennis, vaardigheden en attitudes nodig hebben. Vervolgens moet er ook aandacht uitgaan naar het motiveren van leerlingen door onder andere rekening te houden met de interesses, leerstatus en leerprofielen van de leerlingen, mogelijk door in te zetten op keuzedifferentiatie.

In stap 3 draait het om de instructie die de leerkracht geeft bij de leertaak. Deze instructie mag namelijk niet te lang/te veel zijn, anders gaan (sommige) leerlingen zich vervelen en afhaken, maar deze mag ook niet te kort/te weinig zijn want dan bestaat het gevaar dat niet alle leerlingen mee zijn en dat er dus opnieuw leerlingen zullen afhaken.

De 4^{de} stap gaat over differentiatie, dus over het bieden van voldoende uitdaging en ondersteuning op maat. Uitdagingen moeten er voor elke leerling op maat zijn zodat ze nieuwe kennis of vaardigheden kunnen verwerven. Daarbij moet er ook steeds de gepaste ondersteuning worden geboden zodat de leerling succes kan ervaren. Dit hangt samen met de eerder genoemde zone van naaste ontwikkeling.

Tot slot in de 5^{de} en laatste stap staat feedback centraal. Dit is een van de belangrijkste principes om een zo hoog mogelijk leerrendement te bekomen. Feedback moet steeds positief zijn, fouten moeten worden gezien als leerkans om vooruit te geraken. De leerkracht moet steeds tewerk gaan met de principes van feedback, feedup en feedforward⁶. Feedback geeft de leerling een zicht op waar hij/zij/x op dat moment staat. Feedup gaat over waar de leerling naartoe streeft en feedforward reikt mogelijkheden aan om het doel te bereiken. Tot slot kan de leerkracht ook nadenken over alternatieve vormen van evaluatie en feedback waarbij leerlingen zichzelf evalueren (bijvoorbeeld via een verbeter sleutel of zelfreflectie) of waarbij leerlingen elkaar evalueren.

Na het overlopen van de vijfde en laatste stap, krijgt de leerkracht ook nieuwe inzichten in de manier van lesgeven en de noden van de leerlingen. Deze inzichten kunnen worden gebruikt in de daarop volgende lessen. Zo ontstaat er een leercyclus die nooit ophoudt.

(Struyven, et al., 2019)

2.1.2 Universal Design for Learning

De theorie omtrent het BKD-leerkracht-model komt grotendeels overeen met het Universal Design for Learning-principe (het UDL-principe).

Het UDL-principe wil onderwijs aanbieden dat zo toegankelijk mogelijk is voor alle leerlingen. Dit wil het doen door flexibiliteit en alternatieven te voorzien in het onderwijs om tegemoet te komen aan alle noden, leerstijlen en voorkeuren die de verschillende leerlingen op een school hebben. Centraal binnen het UDL-principe staat diversiteit, een aanpassing van de huidige leerplannen en hoge verwachtingen voor alle leerlingen. Deze aanpassingen moeten er volgens het principe komen omdat de huidige niet-flexibele leerplannen barrières creëren tijdens het leren. Er wordt op dit moment nog onvoldoende gefocust op de onderlinge verschillen van leerlingen. Zo worden er als het ware “hokjes” gecreëerd waarbinnen leerlingen moeten vallen. Dit zorgt voor problemen bij de leerlingen die net iets meer nood hebben aan ondersteuning of uitdaging. Ook gaat het principe ervan uit dat aan alle leerlingen even hoge eisen gesteld moeten worden, omdat elke leerling, hetzij met ondersteuning of uitdaging op maat, dezelfde doelen kan bereiken.

⁶ Dierckx, Janssen, Trio (2018)

Richtlijnen voor Universal Design for Learning (UDL)*			
PRINCIPES	WAAROM?	WAT?	HOE?
	I. Verschillende mogelijkheden voor betrokkenheid en engagement creëren	II. Informatie op verschillende manieren aanbieden	III. Verschillende mogelijkheden tot actie en expressie voorzien
RICHTLIJNEN	1 Op verschillende manieren interesse opwekken	4 Verschillende zintuigen aanspreken	7 Verschillende opties voor fysieke verwerking aanbieden
	2 Inzet en doorzettingsvermogen stimuleren	5 Structuur bieden en verduidelijken	8 Verschillende opties voor expressie en communicatie voorzien
	3 Het inschatten en bijsturen van het leerproces ondersteunen	6 Inzicht bevorderen	9 Het opstellen van doelen, plannen en strategieën ondersteunen
DOELEN	Gemotiveerde, doelbewuste leerling	Vindingrijke, goed geïnformeerde leerling	Strategische, doelgerichte leerling

Figuur 4: Richtlijnen voor UDL (Meirsschaut, Monsecour & Wilssens, 2015)

Het UDL-principe focust zich op 3 belangrijke speerpunten die we terugvinden in stap 2, 3 en 4 van het BKD-leerkracht-model.

Alles begint met de vraag wat men leert. Hierbij draait het erom dat informatie op verschillende manieren wordt aangeboden om zo tegemoet te komen aan alle leertypes. De leerkracht denkt dus best op voorhand na hoe hij/zij/x ervoor kan zorgen dat de informatie zo wordt aangeboden dat deze via verschillende zintuigen wordt opgenomen, hoe er een duidelijke structuur aangeboden kan worden en hoe er verschillende voorbeelden, oefeningen, etc. aan bod kunnen komen.

Vervolgens wordt er gekeken naar hoe men leert, met het oog op het activeren van de leerlingen om zo vindingrijke en goed geïnformeerde leerlingen te bekommen. Het UDL-principe gaat er dus van uit dat de leerlingen op verschillende manieren met de leerstof moeten kunnen omgaan en moeten kunnen aantonen wat ze geleerd hebben. Hierbij biedt de leerkracht ondersteuning op maat waarop elke leerling de vooropgestelde doelen kan behalen. (Mogelijkheden om te differentiëren of leerstof op verschillende manieren aan te bieden, worden besproken in het volgende stuk “soorten differentiatie”.)

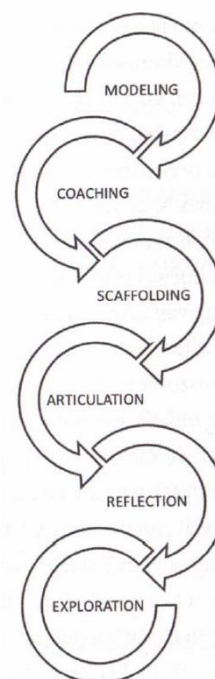
Tot slot staat ook de vraag ‘waarom men leert’ centraal. Door in te spelen op de interesses, leerlingen op verschillende manieren te betrekken in de lessen en doorzettingsvermogen te creëren, wil het UDL-principe betrokkenheid bij de leerlingen opwekken. Dit kan het best gedaan worden door te kiezen voor werkvormen die aansluiten bij hun leefwereld en de toekomstige beroepswereld. Ook wordt dit bereikt door de leerlingen, waar mogelijk is, autonomie te geven en de mogelijkheid te bieden om zichzelf bij te sturen. Op deze manier worden leerlingen extra gemotiveerd en kunnen ze doelbewuster te werk gaan.

(Dierckx, Janssen & Trio, 2018) (Meirsschaut, monsecour & Wilssens, 2015) (Digitale Didactiek, z.d.)

2.1.3 De Cognitive Apprenticeship Theorie

De Cognitive Apprenticeship-theorie (afgekort CAT) is een theorie die ervan uitgaat dat mensen op verschillende manieren van elkaar leren. Het maakt dan ook gebruik van verschillende effectieve methoden voor het overbrengen van kennis waarbij de focus ligt op vakgebonden kennis en inzichten én (meta)cognitieve en affectieve vaardigheden. Daarbij wordt het creëren van een krachtige leeromgeving gemaakt tot de belangrijkste taak van de leerkracht. CAT is gebaseerd op het sociaal-constructivisme. Het sociaal-constructivisme gaat ervan uit dat het leren een actief, sociaal proces is waarbij er steeds wordt gewerkt in de Zone van de Naaste Ontwikkeling⁷ en waarbij leerlingen systematisch meer autonomie verwerven. De Cognitive Apprenticeship-theorie bestaat uit zes onderwijsactiviteiten zoals te zien op de afbeelding.

Alles begint bij “modeling” wat “voordoen” betekent. Van nature uit is imitatie een belangrijk leermiddel voor mensen die via spiegelneuronen gedragingen, vaardigheden, ... aanleren of overnemen. Dat is dan ook het beginpunt van de CAT. Bij “modeling” demonstreert de leerkracht zo duidelijk mogelijk bepaalde denkwijzen en vaardigheden door deze aan de klas voor te doen. Via “coaching” en “scaffolding” (ondersteuning) gaan de leerlingen vervolgens zelf aan de slag met de denkwijze of vaardigheid waarbij de leerkracht de gepaste ondersteuning op maat biedt voor elke leerling. Deze ondersteuning is steeds aangepast naar de Zone van Naaste Ontwikkeling van elke individuele leerling en deze neemt, naarmate de leerlingen de vaardigheden en denkwijze meer beheersen, af zodat de leerlingen uiteindelijk zelfstandig alles kunnen toepassen. Daarbij worden de gevraagde opdrachten voor de leerlingen ook steeds uitgebreider, complexer, etc. Om leerlingen in dit proces naar zelfstandigheid te begeleiden zijn er de stapjes “articulation” en “reflection” waarin er expliciet wordt gefocust op de bewustmaking van de eigen denk- en leerstrategieën en waarin er ruimte is om deze strategieën kritisch te vergelijken met die van anderen (externen, medeleerlingen, etc.). Tot slot is er nog “exploration”. Dit houdt in dat de leerlingen zelf op zoek gaan naar nieuwe problemen, zelf hypotheses gaan stellen, zelf een strategie van aanpak kiezen, etc. (Peeters, 2018) (Puttevils, et al., 2020)



Figuur 5: De Cognitive Apprenticeship Theorie (Puttevils, et al, 2020)

⁷ De zone van naaste ontwikkeling van Vygotsky is de zone waarin een leerling door middel van zijn/haar huidige kennis en vaardigheden en hulp op maat, iets nieuws kan leren. (Wij-leren.nl, z.d.)

2.1.4 Soorten differentiatie

Leerkrachten kunnen op verschillende momenten in de les differentiatie inbouwen. Zo kan er gedifferentieerd worden op basis van de indeling van de klas, de instructie en begeleiding, het niveau van de leerlingen of de te behalen doelstellingen en de leerstijlen en interesses.

Alles begint bij de indeling van de klas. Deze kan ingedeeld worden volgens niveau of volgens leerstijlen en interesses. Deze indeling moet altijd gemaakt worden. Wanneer de leerkracht ervoor kiest de klas in te delen op basis van niveau, kan er gedifferentieerd worden op basis van instructie en begeleiding (2.1.1, pagina 19). De leerkracht moet een goed zicht hebben op het niveau van de leerlingen in de klas. Op basis hiervan kan hij/zij/x de klas verdelen in maximaal drie groepen: groep één bestaat uit leerlingen die meer instructie en begeleiding nodig hebben, groep twee uit gemiddelde leerlingen en groep drie uit leerlingen die (bijna) zelfstandig aan de slag kunnen gaan door informatie en instructie uit bronnen te halen. De leerkracht bepaalt wat de basisuitleg is en geeft deze voor groep één en twee. Daarna kan er extra instructie worden voorzien voor groep één en voor alle anderen die hier nood aan hebben. Deze extra instructie kan voorzien worden in de vorm van pre-teaching of verlengde instructie. Pre-teaching houdt in dat er op voorhand extra uitleg wordt gegeven. Deze moeten de leerlingen bekijken om zo de basisinstructie in de klas te kunnen volgen. Verlengde instructie houdt in dat de leerkracht na zijn/haar basisinstructie extra uitleg, leermaterialen, etc. voorziet voor de leerlingen. Het is steeds een goed idee om de aangeboden instructie en informatie terug te laten komen in verschillende bronnen, voorbeelden en via verschillende tools (online, in het boek, ...). De hoeveelheid en het niveau waarop dit gedaan wordt, is afhankelijk van de leerstatus van de leerlingen. Op deze manier kunnen leerlingen ook steeds op een later moment terug kijken naar de leerstof en komen ze er op verschillende en herhaalde manieren mee in aanraking.

Door te werken zoals hiervoor beschreven, wordt er ook automatisch gedifferentieerd op niveau van de leerlingen (2.1.1, pagina 17) want de instructie, begeleiding en de aangereikte bronnen worden afgestemd op het niveau van de leerlingen. Ook kan er zo gedifferentieerd worden op basis van de te behalen doelstellingen. De leerkracht kan tijdens de lessen de moeilijkheidsgraad van de doelstellingen opbouwen, opnieuw afhankelijk van het niveau van de leerling.

De leerkracht kan er ook voor kiezen de klas in te delen volgens leerstijlen en interesses. Hierbij worden de opdrachten en instructies aangepast naar de verschillende leerstijlen (auditief, visueel, etc.) en interesses van de leerlingen. Hierbij kan de leerkracht ook nog eens differentiëren op basis van niveau. Zo kunnen er bijvoorbeeld twee groepen worden gemaakt. Beide groepen hebben het leestype als leerstijl en beide groepen kiezen voor hetzelfde onderwerp. Het verschil zit er dan in dat groep A volledig zelfstandig aan de slag gaat, terwijl groep B via verlengde uitleg meer ondersteuning krijgt.

(Struyven, et al, 2019) (Berben, 2013) (Dierckx, Janssen & Trio, 2018)

2.2 Welke vormen van differentiatie bestaan er en zijn bruikbaar voor het geschiedenisonderwijs?

2.2.1 Differentiatie die bruikbaar is voor het geschiedenisonderwijs

Toetsen van de beginsituatie

Informatie verwerven over de beginsituatie van de leerlingen is als leerkracht een zeer waardevolle tijdsbesteding. Het geeft je namelijk een goed beeld over het kennen en kunnen van je leerlingen waardoor je op maat kan inspelen op hun individuele noden, leerstijlen en interesses. Een manier om het kennen en kunnen van de leerlingen te testen, is door middel van de instaptoets, opgesteld door de werkgroep van Hist-o-Max. (Byls, Hansen & Vinckx, persoonlijke communicatie, 2020)

Andere mogelijkheden die het hele jaar door gebruikt kunnen worden zijn: een quiz of bordoefeningen, een “one minute paper” of een woordwolk waarbij de leerlingen één minuut krijgen om alles op te schrijven wat ze zich nog herinneren over een onderwerp of van de vorige les. Voorts is er ook het stellen van vragen waarbij de hoeveelheid juiste antwoorden de aanpak of instructie bepaalt die deze leerling de komende les krijgt. Nog een mogelijkheid is om leerlingen eerst individueel bijvoorbeeld informatie van de vorige les op te laten schrijven en ze vervolgens in groep te laten samenwerken of bij elkaar te laten spieken. Door te zien of horen wat hun medeleerlingen hebben opgeschreven of hierover samen te discussiëren, kunnen ze nieuwe inzichten verwerven. Tot slot kan de leerkracht de beginsituatie ook toetsen door individuele gesprekken te voeren met alle leerlingen. Het voordeel van zo'n gesprek is dat de leerkracht niet alleen het kennen en kunnen van de leerling kan achterhalen, maar ook de interesses en leerstijl van de leerling. (Klasse, 2020)

Actief Historisch Denken

Actief Historisch Denken is een driedelige boekenreeks die is opgemaakt door Harry Havekes en anderen. Hoewel deze reeks vooral inspeelt op het leuker maken van geschiedenislessen (door de inhoud om te vormen tot een raadsel, een spel, etc.) kunnen deze werkvormen ook gebruikt worden om te differentiëren. De leerkracht kan namelijk de moeilijkheidsgraad van de oefeningen aanpassen. Een voorbeeld: één van de door Havekes uitgedachte werkvormen heet “chronologie”. Hierbij moeten leerlingen lossen stukjes tekst chronologisch ordenen. Als leerkracht kan je dit gemakkelijker of moeilijker maken door te werken met losse zinnen of met alinea's. Losse zinnen chronologisch ordenen is natuurlijk moeilijker dan het ordenen van alinea's.

Ook kan eenzelfde onderwerp via verschillende werkvormen aangeboden worden. Daarbij kunnen de leerlingen zelf kiezen welke werkvorm hen het meeste aanspreekt (interessedifferentiatie). (Havekes, 2011)

Ons verste verleden

“Ons verste verleden” is de eerste uit een reeks (nog te verschijnen) boeken over “Historisch Denken” geschreven door Puttevils, Vanmontfort, Van Nieuwenhuysse en Van Peer. Het boek bestaat uit twee delen. In het eerste deel worden actuele thema’s uit de prehistorie overlopen. In het tweede deel worden lesmodules over deze actuele thema’s uitgewerkt. Deze uitwerkingen bevatten steeds “didactische suggesties” die door de geschiedenisleerkracht als bron van inspiratie gebruikt kan worden om aanvullingen of uitbreidingen te doen op de reeds bestaande lessen.

Voorbeelden⁸ van hoe “Ons verste verleden” gebruikt kan worden, worden besproken onder “Specifieke differentiatie die bruikbaar is voor bouwsteen één”. (Puttevils, et al, 2020)

Differentiëren in alle vakken

Dit boek bevat algemene werkvormen waarmee de leerkracht kan differentiëren. Deze werkvormen zijn toe te passen in alle vakken. Het boek begint met een zeer handige tool die je een overzicht biedt op alle werkvormen die erin besproken worden. Bij iedere werkvorm staat aangeduid waarvoor deze gebruikt kan worden (bijvoorbeeld: huiswerk, voorkennis activeren, memoriseren, uitleggen, les afsluiten, etc.) en er staat aangegeven of deze bedoeld is om individueel, per twee/drie of klassikaal te maken. De leerkracht kiest dus uit waarvoor hij/zij/x de differentiatie wil gebruiken (bijvoorbeeld voor het afsluiten van de les). Aan de hand van deze keuze, blijven er dus enkele werkvormen over die geschikt zijn om te gebruiken (bijvoorbeeld placemat, twee waarheden en één leugen, etc.). De leerkracht kiest dan de werkvorm die hem/haar/x het meest geschikt lijkt. (Keijzer, et al, 2018)

2.2.2 Differentiatie die specifiek bruikbaar is voor bouwsteen één

Oefeningen op de tijdlijn

Een belangrijk aspect van de tijdlijn is dat leerlingen leren dat het draait om een constructie die achteraf gemaakt is. Men is dus vanuit het heden naar het verleden gaan kijken en heeft zo op basis van gemeenschappelijke kenmerken, verschillen en belangrijke gebeurtenissen de geschiedenis ingedeeld in de periodes die wij vandaag de dag kennen als de prehistorie, het oude nabije oosten, etc. In haar bachelorproef omschrijft Van Oosterwijck op welke wijze zij dit inzicht aan leerlingen bijbrengt. Van Oosterwijck laat de leerlingen een tijdlijn maken over hun eigen leven. Deze tijdlijn is chronologisch en de leerlingen duiden er de belangrijke gebeurtenissen op aan. Zo is bijvoorbeeld naar de basisschool of het middelbaar gaan een belangrijke gebeurtenis. Op deze manier wordt duidelijk hoe het leven in periodes in te delen is. Bijvoorbeeld de periode waarop men op de basisschool zat. Dit is een reconstructie die achteraf gegeven wordt, want men kan op voorhand niet voorspellen hoelang men op de basisschool gaat zitten. Zo wordt het voor de leerlingen duidelijker dat de tijdvakken in onze geschiedenis gebaseerd zijn op een reconstructie achteraf, gebaseerd op belangrijke gebeurtenissen. (Van Oosterwijck, z.d.)

⁸ “Ons verste verleden” bevat niet enkel lesmodules die bruikbaar zijn voor bouwstenen 1.

Oefeningen op ruimte

Historische kaarten zijn een veel gebruikt instrument binnen de geschiedenislessen. Ze kunnen dienen als bron om informatie uit te halen, maar ook als duidingsinstrument via welke leerlingen een visualisatie krijgen van de geziene leerstof. Historische kaarten zijn steeds op te delen in ontwikkelingskaarten (deze geven uitbreidingen of verspreidingen van historische fenomenen weer) en situatiekaarten (deze geven de stand van zaken in een bepaalde tijd en ruimte aan). Ongeacht welke soort kaart de leerlingen moeten bestuderen, moet de leerkracht steeds vertrekken vanuit translatie (wat zien we op de kaart?) en vervolgens pas overgaan naar de interpretatie ervan (welke informatie kan je afleiden/welke conclusies kan je trekken uit deze kaart?).

Om te oefenen op de translatie (wat er te zien is op de kaart) stelt Puttevils volgende oefeningen voor:

- van kaart naar eigen woorden: leerlingen omschrijven wat ze zien op de kaart;
- van kaart naar kaart: leerlingen tekenen informatie die ze zien over op een blinde kaart;
- van woorden naar kaart: leerlingen tekenen een kaart op basis van mondelinge instructies.

Op deze manier worden de leerlingen zich bewust van de belangrijke elementen die op een kaart horen te staan. Zo leren ze ook op deze elementen te letten wanneer ze een kaart onderzoeken. Vervolgens kunnen ze overgaan naar de interpretatie. (Puttevils, et al, 2020)

Oefeningen op de maatschappelijke domeinen

Module 5: “de studie van de maatschappelijke domeinen” uit het boek “Ons verste verleden” kan hierbij gebruikt worden als een mooi voorbeeld. De module begint met een verduidelijking van de maatschappelijke domeinen zelf (politiek, economisch, sociaal en cultureel). Hierbij worden een reeks suggesties gegeven van hoe de leerkracht de betekenis en de inhoud van deze domeinen aan de leerlingen bij kan brengen. Zo kan men werken via de jigsaw-methode waarbij ieder groepje één domein krijgt dat zij moeten onderzoeken. Ieder groepje krijgt dus de uitleg van het aan hen toegewezen domein met daarbij enkele voorbeelden en vragen die hen tot nadenken aanzetten. Vervolgens worden de groepjes herverdeeld zodat er in ieder groepje één iemand zit van de vier sociale domeinen. De leerlingen leggen vervolgens aan elkaar uit wat zij onderzocht hebben. Zo kunnen ze ook tot het inzicht komen dat de maatschappelijke domeinen geen aparte hokjes zijn, maar dat deze samen horen en dat gebeurtenissen (denk maar aan bijvoorbeeld een oorlog) vaak meerdere aspecten hebben die tot meerdere sociale domeinen kunnen behoren.

Vervolgens is er binnen Module 5 oog voor de sleutelbegrippen die opgenomen zijn in de eindtermen en die dus gekend moeten zijn door de leerlingen. Deze sleutelbegrippen (bijvoorbeeld “voedselverzamelaar-jager”) behoren namelijk steeds tot een maatschappelijk domein (bijvoorbeeld “economisch”). Om de sleutelbegrippen juist te kunnen plaatsen, moeten leerlingen begrijpen wat ze betekenen. Bijkomend is het ook wenselijk om de leerlingen bewust te maken van het verschil tussen statische begrippen (die behoren tot één periode/cultuur, bijvoorbeeld “farao”) en dynamische begrippen (die behoren tot meerdere perioden/culturen, bijvoorbeeld “democratie”). Hierbij werkt de geschiedenisleerkracht dus op het talige aspect. Wanneer je als leerkracht rond dit talige aspect wilt differentiëren, kan je bijvoorbeeld werken met de werkvorm “welk woord weg”. Hierbij krijgen de leerlingen een reeks woorden en moeten zij aangeven welk woord er niet thuis hoort. Een gemakkelijke variant van deze werkvorm is om een reeks woorden te geven die behoren tot eenzelfde periode. Eén woord behoort niet tot deze periode. (Bijvoorbeeld: faraο, piramide, monothēisme, priester). Een moeilijkere variant is het geven van een woordenreeks van dynamische begrippen waaruit de leerlingen het statische begrip moeten halen. (Bijvoorbeeld: democratie, koning, faræ, revolutie). (Puttevils, et al, 2020)

2.3 Wat verwachten de nieuwe eindtermen van geschiedenis van de leerlingen?

2.3.1 Algemene situering van de nieuwe eindtermen

Bij de invoering van de nieuwe eindtermen op 1 september 2019 werd centraal gezet dat “alle eindtermen bereikt moeten worden”. (Kabinet Minister van Onderwijs, 2018) Om dit te realiseren vertrekt het vernieuwde curriculum daarom vanuit zestien sleutelcompetenties. Het vak geschiedenis valt daarbij onder sleutelcompetentie 8: “Competenties met betrekking tot het historisch bewustzijn”. (Vlaams Parlement, 2018) Deze sleutelcompetentie bestaat uit 4 bouwstenen namelijk: (GO!, POV & OVSG, 2019)

- Bouwsteen 1: Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader;
- Bouwsteen 2: Kritisch reflecteren met en over historische bronnen;
- Bouwsteen 3: Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven;
- Bouwsteen 4: Over de complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst reflecteren en deze duiden.

Afgezien van deze 4 bouwstenen staat in het geschiedenisonderwijs het “historisch denken” centraal. Dit wordt nagestreefd door middel van 5 krachtlijnen die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.



Figuur 6: Krachtlijnen historisch denken (Puttevils, et al, 2020)

De eerste krachtlijn is “een historische vraagstelling ontwikkelen”. Leerlingen komen vaak in het begin van de les in aanraking met een dergelijke historische vraag of een probleemstelling. Echter deze krachtlijn streeft ernaar historische vragen niet enkel te beperken tot de probleemstelling van de les. Zeker omdat beschrijvende probleemstellingen de leerlingen vaak niet gaan motiveren. Daarom oppert deze krachtlijn ervoor om de historische vraagstelling ook tijdens de les te laten terugkomen over zowel het grote als het kleine, dagelijkse verleden. Specifiek verwacht deze krachtlijn van leerlingen in de eerste graad dat zij historische vragen kunnen herkennen en kunnen situeren in het historisch referentiekader.

“Een historisch referentiekader opbouwen” vormt dan logischerwijs de tweede krachtlijn. Dit houdt in dat leerlingen personen, gebeurtenissen, kenmerken, etc. leren situeren in tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen. Hiervoor moeten ze een begrippenkader bezitten waardoor ze periodes met elkaar kunnen vergelijken om zo verschillen en gelijkenissen vast te stellen. Dit draagt rechtstreeks bij tot het historisch denken.

Krachtlijn nummer drie is het “kritisch redeneren met en over bronnen”. Deze krachtlijn hangt opnieuw nauw samen met krachtlijn één. Om een historische vraagstelling te kunnen beantwoorden, hebben leerlingen namelijk bronnen nodig die zij kunnen onderzoeken. Deze bronnen moeten zij leren beoordelen op bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit (redeneren over bronnen). Daarbij moeten zij in staat zijn informatie uit deze bronnen af te leiden om zo tot een antwoord te komen (redeneren met bronnen).

De vierde krachtlijn is het “tot beargumenteerde historische beeldvorming komen”. Op basis van de onderzochte bronnen, moeten leerlingen in staat zijn een samenhangende historische redenering op te bouwen. Dit kunnen ze doen door middel van een oorzaak-gevolg relatie, het weergeven van continuïteit of verandering, etc.

Tot slot de laatste krachtlijn: deze gaat over “reflecteren over de relatie verleden, heden en toekomst”. Hierbij worden leerlingen zich bewust van hun eigen standplaatsgebondenheid. Ze beseffen dat ze steeds vanuit hun hedendaagse waarden en normen kijken naar het verleden en ze proberen dit los te laten.

(Katholiek onderwijs, 2019) (Puttevils, et al, 2020)

2.3.2 Eindtermen van toepassing op deze bachelorproef

In deze bachelorproef staat bouwsteen 1 centraal⁹. Deze bouwsteen komt overeen met de tweede krachtlijn die er binnen het geschiedenisonderwijs wordt nagestreefd, namelijk: “een historisch referentiekader opbouwen”. (Katholiek onderwijs, 2019) Er is voor deze bouwsteen gekozen omdat het de basis vormt van het geschiedenisonderwijs en het historisch denken. Tot bouwsteen 1 behoren 3 eindtermen, zijnde:

ET 8.1 De leerlingen onderbouwen een historisch referentiekader met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken van een periode. (Beheersingsniveau: begrijpen)

FEITENKENNIS

- Structuurbegrippen met betrekking tot het onderstaande.
 - > Tijd: millennium, eeuw, jaar, tijdrekening, chronologie, periode, continuïteit, verandering, evolutie, revolutie, duur
 - > Ruimte: lokaal, regionaal, stedelijk en ruraal, continentaal en maritiem
 - > Maatschappelijke domeinen: politiek, sociaal, cultureel, economisch
- De drie dimensies van een inhoudelijk historisch referentiekader: tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen.
- De zeven periodes van het courante westerse historische referentiekader: de prehistorie, het oude nabije oosten, de klassieke oudheid, de middeleeuwen, de vroegmoderne tijd, de moderne tijd, de hedendaagse tijd.

CONCEPTUELE KENNIS

- Kenmerken en scharnierpunten eigen aan de prehistorie, het oude nabije oosten, de klassieke oudheid.
- De drie dimensies van een inhoudelijk historisch referentiekader: tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen.

⁹ Opmerking: bouwsteen 2 is onlosmakelijk verbonden met bouwsteen 1. Deze zal dus ook voorkomen in de uitwerking van het lessenpakket, maar hierop ligt niet de nadruk.

- De zeven periodes van het courante westerse historische referentiekader: de prehistorie, het oude nabije oosten, de klassieke oudheid, de middeleeuwen, de vroegmoderne tijd, de moderne tijd, de hedendaagse tijd.
(GO!, 2020)

ET 8.2 De leerlingen onderscheiden voor elk van de drie bestudeerde historische periodes kenmerken van samenlevingen evenals gelijkenissen en verschillen in kenmerken tussen samenlevingen uit elk van de verschillende periodes. (Beheersingsniveau: analyseren)

FEITENKENNIS

- De drie bestudeerde periodes: prehistorie, Oude Nabije oosten, Klassieke oudheid.
- Kenmerken van samenlevingen uit elk van de drie bestudeerde periodes (prehistorie, oude nabije oosten, klassieke oudheid), voor elk van de maatschappelijke domeinen:
 - > Politiek: stadstaat, rijk, dynastie, republiek, autocratie, aristocratie, democratie, imperialisme, kolonisatie, ambtenaren
 - > Sociaal: nomadische samenleving, sedentaire samenleving, standenmaatschappij, patriarchale samenleving, migratie, ongelijkheid, slavernij, burgerrechten, oorlog en vrede
 - > Cultureel: mythologie, wetenschappen, natuurreligie, polytheïsme, monotheïsme, staatsgodsdienst, kunstuiting, schriftsoorten, cultuur, mondelinge traditie, multiculturele samenleving
 - > Economisch: jager-verzamelaar, agrarische (r)evolutie (of: neolithische revolutie), landbouw, ambacht, handel, ruileconomie, geldeconomie

CONCEPTUELE KENNIS

- De drie bestudeerde periodes: prehistorie, oude nabije oosten, klassieke oudheid
 - Kenmerken van samenlevingen uit elk van de drie bestudeerde periodes (prehistorie, oude nabije oosten, klassieke oudheid), voor elk van de maatschappelijke domeinen:
 - > Politiek: stadstaat, rijk, dynastie, republiek, autocratie, aristocratie, democratie, imperialisme, kolonisatie, ambtenaren
 - > Sociaal: nomadische samenleving, sedentaire samenleving, standenmaatschappij, patriarchale samenleving, migratie, ongelijkheid, slavernij, burgerrechten, oorlog en vrede
 - > Cultureel: mythologie, wetenschappen, natuurreligie, polytheïsme, monotheïsme, staatsgodsdienst, kunstuiting, schriftsoorten, cultuur, mondelinge traditie, multiculturele samenleving
 - > Economisch: jager-verzamelaar, agrarische (r)evolutie (of: neolithische revolutie), landbouw, ambacht, handel, ruileconomie, geldeconomie
- (GO!, 2020)

Et 8.3 De leerlingen illustreren beperkingen van de westerse periodisering. (Beheersingsniveau: begrijpen)

CONCEPTUELE KENNIS

Beperkingen van de periodisering in tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen.

PROCEDURELE KENNIS

Principes van periodisering, zoals afbakening op basis van kenmerken, gebeurtenissen, symbolische begin- en einddatum, constructie achteraf, verschillend volgens samenleving.
(GO!, 2020)

2.4 Waar liggen de knelpunten bij de leerlingen met betrekking tot bouwsteen 1?

2.4.1 Nulmeting aan de hand van een instaptoets

In de eerste weken van september 2020 is er een instaptoets afgenomen in verschillende scholen bij alle leerlingen die starten in het eerste jaar secundair onderwijs. Deze toets gaat na welke basiskennis en -vaardigheden de leerlingen bezitten, waar de verschillen en de knelpunten liggen. Het doel is een beeld te geven aan de leerkracht over het niveau van de individuele leerlingen om vervolgens te opteren voor de gepaste differentiatie methode.

Voor deze bachelorproef heb ik deze instaptoets afgenomen in alle klassen van het eerste jaar van de eerste graad in de Stedelijke Humaniora in Dilsen. Dit is goed voor zo'n 235 resultaten verspreid over 10 klassen. Hieronder wordt een samenvatting gegeven van de resultaten.

Voor de instaptoets: zie bijlage 2 pagina 143. Zie bijlage 3, pagina 157, voor het beoordelingsblad op basis waarvan de scores en opmerkingen aan de leerlingen zijn toegekend.

Via [deze hyperlink](#) kunnen de individuele resultaten van de leerlingen (per klas), waarop onderstaande samenvatting van de resultaten gebaseerd is, geraadpleegd worden.

Analyse van de resultaten van de instaptoets per klas

Klas 1A

Bij puntje 1 valt op dat veel leerlingen moeilijkheden hebben met het begrip "periode" in oefening 1a, terwijl ze dit begrip in oefening 1b wel kunnen toepassen. Over het algemeen scoren de meeste leerlingen ook slechter op oefening 1a, dan op oefening 1b. Er moet dus meer gewerkt worden met de tijdsband aangezien de leerlingen duidelijk problemen hebben met het visualiseren van de begrippen en de betekenis van de begrippen.

Oefening 2a is over het algemeen goed gemaakt, maar de antwoorden blijven zeer oppervlakkig. Enkele leerlingen proberen de periode waarin de afbeelding zich situeert erbij te vermelden, maar hier worden toch redelijk wat fouten tegen gemaakt.

Bij oefening 2b hebben heel wat leerlingen meerdere afbeeldingen helemaal fout geplaatst. Zo werd er vaker een afbeelding uit de klassieke oudheid onder de nieuwe tijden geschreven of andersom. Dit komt overeen met de bevindingen van oefening 2a (waar veel kinderen een foute periode vermelden bij de afbeeldingen). Hier moet dus extra aandacht aan besteed worden.

Bij oefening 2c is een zeer veel gemaakte fout het omwisselen van de vroeg moderne, moderne en hedendaagse tijd. Mogelijk hebben de leerlingen moeite met deze begrippen.

Bij de maatschappelijke domeinen hebben veel leerlingen een antwoord gegeven dat volgens de verbeterleutel niet correct was, maar dat eventueel wel zou kunnen kloppen mits ze er de juiste uitleg aan kunnen geven. Het is interessant om een dergelijke oefening in de klas te doen en de leerlingen hun redenering te laten verwoorden. Zo kan onmiddellijk uitgesloten worden of de leerlingen het écht kunnen of gewoon gegokt hebben.

Oefening 3, het brononderzoek, is de meest goed gemaakte oefening. Het grootste probleem deed zich voor bij het beoordelen van de betrouwbaarheid van de bronnen. Veel leerlingen weten nog niet goed waarop ze moeten letten om aan te geven of een bron al dan niet betrouwbaar is.

Klas 1B

Over het algemeen is klas 1B vrij zwak. De eerste oefening, 1a, is door veel leerlingen niet goed gemaakt. Slechts enkelingen slagen erin om hier een OK te behalen. Ook bij oefening 1b zet deze trend zich voort, al zijn hier al meer leerlingen die toch het basis tijdsjargon bezitten. Geen enkele leerling bezit een ruim tijdsjargon. Er moet dus vooral nog aandacht besteed worden aan de effectieve betekenis en visualisering van de tijdsbegrippen zoals in oefening 1a.

Oefening 2a is door veel leerlingen goed, maar oppervlakkig gemaakt. Ongeveer de helft van de leerlingen vermeldt ook de periode waarin de afbeelding thuis hoort en, op één enkeling na, doen ze dit correct.

Oefening 2b is door de overgrote meerderheid zeer slecht gemaakt. Veel leerlingen plaatsten afbeelding D (kinderarbeid) in de prehistorie/oudheid. Dit is een serieuze fout. Oefening 2c daarentegen is door veel leerlingen veel beter gemaakt. Slechts enkele leerlingen maken grote fouten door bijvoorbeeld de hedendaagse tijd in de prehistorie/oudheid te situeren. De grootste gemaakte fout is het omwisselen van het oude nabije oosten en de klassieke oudheid en het van plaats wisselen van de vroeg moderne tijd, de moderne tijd en de hedendaagse tijd. Bij oefening 2d hebben de meeste leerlingen slechts één of twee (of soms zelfs geen) juiste antwoorden gegeven. Maar de meeste van de gegeven antwoorden die foutief waren volgens de verbeterleutel, zouden eventueel wel kunnen kloppen mits ze er de juiste uitleg aan kunnen geven. Het is interessant om een dergelijke oefening in de klas te doen en de leerlingen hun redenering te laten verwoorden. Zo kan onmiddellijk uitgesloten worden of de leerlingen het écht kunnen of gewoon gegokt hebben.

Tot slot geven de meeste leerlingen bij oefening 3, het brononderzoek, een niet relevant antwoord. Het grootste probleem deed zich voor bij het beoordelen van de betrouwbaarheid van de bronnen. Veel leerlingen weten nog niet goed waarop ze moeten letten om aan te geven of een bron al dan niet betrouwbaar is. Nu verantwoordend veel leerlingen hun keuze met een persoonlijke mening over de zangeres. De voorafgaande vraagjes over de inhoud van de tekst zijn wel relatief goed gemaakt.

Klas 1C

Klas 1C is een gemengde klas. Sommige leerlingen hebben de instaptoets relatief goed gemaakt, anderen hebben deze weer relatief slecht gemaakt.

Oefening 1a is door de meeste leerlingen OK gemaakt, maar er waren nog steeds veel begrippen die niet of niet volledig verworven waren. Oefening 2b is beter gemaakt. De meeste fouten werden gemaakt tegen de begrippen "verandering" en "periode". Enkelingen slagen erin om ook enkele begrippen van het ruime tijdsjargon juist te beantwoorden.

Oefening 2a is door veel leerlingen goed, maar zeer oppervlakkig gemaakt. Een minderheid van de leerlingen vermeldt de periode waarin de afbeelding thuis hoort en de meesten van hen deden dit correct.

Oefening 2b is door de overgrote meerderheid niet goed gemaakt. De afbeeldingen werden verkeerd op de tijdlijn geplaatst. Slechts enkelingen plaatsten de afbeeldingen bij de juiste periode (maar in de foute volgorde). Eén leerling slaagde erin alles juist te plaatsen op de tijdlijn. Oefening 2c daarentegen is door veel leerlingen veel beter gemaakt. Al worden er nogal wat foutjes gemaakt tegen het omwisselen van het oude nabije oosten en de klassieke oudheid en het van plaats wisselen van de vroeg moderne tijd, de moderne tijd en de hedendaagse tijd.

Bij oefening 2d hebben de meeste leerlingen slechts één of twee (of soms zelfs geen) juiste antwoorden gegeven. Maar de meeste antwoorden die foutief waren volgens de verbeterleutel, zouden eventueel wel kunnen kloppen mits ze er de juiste uitleg aan kunnen geven. Het is interessant om een dergelijke oefening in de klas te doen en de leerlingen hun redenering te laten verwoorden. Zo kan onmiddellijk uitgesloten worden of de leerlingen het écht kunnen of gewoon gegokt hebben.

Tot slot geven de meeste leerlingen bij oefening 3, het brononderzoek, een niet relevant antwoord. Het grootste probleem deed zich voor bij het beoordelen van de betrouwbaarheid van de bronnen. Veel leerlingen weten nog niet goed waarop ze moeten letten om aan te geven of een bron al dan niet betrouwbaar is. Nu verantwoorden veel leerlingen hun keuze met een persoonlijke mening over de zangeres. De voorafgaande vraagjes over de inhoud van de tekst zijn wel relatief goed gemaakt.

Klas 1D

Op enkele uitzonderingen na is de toets niet goed gemaakt. Bij veel kinderen is het basis tijdsjargon niet verworven en ook alle begrippen uit oefening 1a vormen voor veel leerlingen een probleem.

Oefening 2a is door meerdere leerlingen goed ingevuld, maar de antwoorden blijven zeer oppervlakkig. De meeste leerlingen plaatsten de afbeeldingen ook niet in een periode, iets wat wel gebeurt in de andere klassen.

Zowel oefening 2b als 2c zijn door veel leerlingen foutief gemaakt. De afbeeldingen en benamingen van de periodes worden zonder enige logica op de tijdlijn geplaatst.

Bij de maatschappelijke domeinen hebben veel leerlingen een antwoord gegeven dat volgens de verbeter sleutel niet correct was, maar dat eventueel wel zou kunnen kloppen mits ze er de juiste uitleg aan kunnen geven. Het is interessant om een dergelijke oefening in de klas te doen en de leerlingen hun redenering te laten verwoorden. Zo kan onmiddellijk uitgesloten worden of de leerlingen het écht kunnen of gewoon gegokt hebben.

Oefening 3, het brononderzoek, is de meeste goed gemaakte oefening. Het grootste probleem deed zich voor bij het beoordelen van de betrouwbaarheid van de bronnen. Veel leerlingen weten nog niet goed waarop ze moeten letten om aan te geven of een bron al dan niet betrouwbaar is.

Klas 1E

Over het algemeen presteerde klas 1E vrij zwak. De eerste oefening, 1a, is door veel leerlingen niet goed gemaakt. Slechts enkelingen slagen erin om hier een OK te behalen. Ook bij oefening 1b zet deze trend zich voort, al zijn hier al meer leerlingen die toch het basis tijdsjargon bezitten. Eén leerling bezit een ruim tijdsjargon. Er moet dus vooral nog aandacht besteed worden aan de effectieve betekenis en visualisering van de tijdsbegrippen zoals in oefening 1a.

Oefening 2a is door veel leerlingen goed, maar zeer oppervlakkig gemaakt. Slechts enkele leerlingen vermelden de periode waarin de afbeelding thuis hoort, dit is wel correct.

Oefening 2b is door de overgrote meerderheid foutief gemaakt. Veel leerlingen plaatsten afbeelding D (kinderarbeid) in de prehistorie/oudheid. Dit is een serieuze fout. Oefening 2c is door een deel leerlingen veel beter gemaakt. Slechts enkele leerlingen maken grote fouten door bijvoorbeeld de hedendaagse tijd in de prehistorie/oudheid te situeren. De grootste gemaakte fout is het omwisselen van het oude nabije oosten en de klassieke oudheid en het van plaats wisselen van de vroeg moderne tijd, de moderne tijd en de hedendaagse tijd. Bij oefening 2d hebben de meeste leerlingen slechts één of twee (of soms zelfs geen) juiste antwoorden gegeven. Maar de meest antwoorden die foutief waren volgens de verbeter sleutel, zouden eventueel wel kunnen kloppen mits ze er de juiste uitleg aan kunnen geven. Het is interessant om een dergelijke oefening in de klas te doen en de leerlingen hun redenering te laten verwoorden. Zo kan onmiddellijk uitgesloten worden of de leerlingen het écht kunnen of gewoon gegokt hebben.

Tot slot geven de meeste leerlingen bij oefening 3, het brononderzoek, een niet relevant antwoord. Het grootste probleem deed zich voor bij het beoordelen van de betrouwbaarheid van de bronnen. Veel leerlingen weten nog niet goed waarop ze moeten letten om aan te geven of een bron al dan niet betrouwbaar is. Nu verantwoorden veel leerlingen hun keuze met een persoonlijke mening over de zangeres. De voorafgaande vraagjes over de inhoud van de tekst zijn door de helft van de leerlingen goed gemaakt.

Klas 1F

1F is een gemengde klas. Er zitten een aantal (zeer) zwakke leerlingen in, maar er zijn ook een deel leerlingen die het beter doen en waaraan te merken is dat ze echt hun best hebben gedaan om de toets goed in te vullen.

De eerste oefening, 1a, is over het algemeen niet goed gemaakt. Het merendeel van de leerlingen scoort hier een min. Oefening 2b is door veel leerlingen net iets beter gemaakt. Sommigen slagen er zelfs in om enkele begrippen van het ruim tijdsjargon correct aan te duiden (meestal de begrippen revolutie en/of tijdrekening). Er moet dus vooral nog aandacht besteed worden aan de effectieve betekenis en visualisering van de tijdsbegrippen zoals in oefening 1a.

Oefening 2a is door veel leerlingen goed gemaakt. Sommige leerlingen hebben zelfs zoveel mogelijk informatie uit de afbeeldingen proberen te halen. Dit was te zien in hun antwoorden. Veel leerlingen plaatsten ook de periode waarin de afbeelding zich situeert erbij en dit doen ze meestal correct.

Oefening 2b is door de overgrote meerderheid niet goed gemaakt. Veel leerlingen plaatsten afbeeldingen helemaal fout in de tijd. Enkelingen hebben de vraag volledig juist of plaatsten de afbeeldingen in de juiste tijd. Bij oefening 2c viel het op dat veel leerlingen de benamingen onder de oudheid en de nieuwe tijden omdraaien.

Bij oefening 2d hebben de meeste leerlingen slechts één of twee (of soms zelfs geen) juiste antwoorden gegeven. Maar de meeste antwoorden die foutief waren volgens de verbeter sleutel, zouden eventueel wel kunnen kloppen mits ze er de juiste uitleg aan kunnen geven. Het is interessant om een dergelijke oefening in de klas te doen en de leerlingen hun redenering te laten verwoorden. Zo kan onmiddellijk uitgesloten worden of de leerlingen het écht kunnen of gewoon gegokt hebben.

Tot slot geven de meeste leerlingen bij oefening 3, het brononderzoek, een niet relevant antwoord. Het grootste probleem deed zich voor bij het beoordelen van de betrouwbaarheid van de bronnen. Ongeveer de helft van de leerlingen gaf aan dat ze voor hun spreekbeurt de Twitterbron zouden gebruiken. Diegenen die kozen voor het krantenartikel, verantwoordden hun keuze meestal vanwege hun persoonlijke mening over de zangeres. De leerlingen weten dus nog niet goed waarop ze moeten letten om aan te geven of een bron al dan niet betrouwbaar is. De voorafgaande vraagjes over de inhoud van de tekst zijn wel relatief goed gemaakt.

Klas 1G

Er zitten enkele sterkere leerlingen in de klas maar de meerderheid heeft toch nood aan extra oefening.

Over het algemeen scoren de meeste leerlingen slechter op oefening 1a, dan op oefening 1b. Er moet dus meer gewerkt worden met de tijdsband aangezien de leerlingen duidelijk problemen hebben met het visualiseren van de begrippen en de betekenis van de begrippen. Oefening 2a is over het algemeen goed gemaakt, maar de antwoorden blijven zeer oppervlakkig.

Oefening 2b was bij de meeste leerlingen niet goed gemaakt. De afbeeldingen werden zonder enige logica op de tijdlijn geplaatst. Oefening 2c daarentegen was beter gemaakt, al wisselden nogal wat leerlingen de benamingen om die onder de nieuwe tijd en onze tijd vallen.

Ook oefening 2d is redelijk goed gemaakt. Er waren een aantal leerlingen die alles correct beantwoord hadden. Voor de meeste leerlingen die een antwoord hadden gegeven dat volgens de verbeter sleutel niet correct was, zou hun antwoord eventueel wel kunnen kloppen mits ze er de juiste uitleg aan kunnen geven. Het is interessant om een dergelijke oefening in de klas te doen en de leerlingen hun redenering te laten verwoorden. Zo kan onmiddellijk uitgesloten worden of de leerlingen het écht kunnen of gewoon gegokt hebben.

Oefening 3, het brononderzoek, is matig gemaakt over het algemeen. Het grootste probleem deed zich voor bij het beoordelen van de betrouwbaarheid van de bronnen. Veel leerlingen weten nog niet goed waarop ze moeten letten om aan te geven of een bron al dan niet

betrouwbaar is. Nu verantwoorden veel leerlingen hun keuze met een persoonlijke mening over de zangeres.

Klas 1H

Op de tijdsbegrippen moet voor de meeste leerlingen nog geoefend worden. Vooral de begrippen "periode", "duur" en "millennium" uit oefening 1a vormen een probleem. Bij oefening 1b vormt vooral het begrip "verandering" een probleem. (Vreemd genoeg lijken de meeste leerlingen het begrip "periode" beter te begrijpen bij oefening 1b.) De meeste leerlingen bezitten ook nog maar weinig tot geen tijdsbegrippen uit het ruim tijdsjargon.

Voor diegenen die oefening 2a, het historisch referentiekader, hebben ingevuld, zijn de antwoorden relatief oké. Veel leerlingen geven een oppervlakkig beschrijvend antwoord, maar een deel probeert ook al dieper na te denken door de juiste periode bij de afbeelding te vermelden. Deze leerlingen kunnen uitgedaagd worden en zijn in de tabel aangeduid met een + of een ++ en een OK.

De oefening op de tijdsband was voor de meeste leerlingen goed gelukt. Het merendeel van de fouten waren kleine foutjes waarbij bijvoorbeeld het oude nabije oosten en de klassieke oudheid werden omgedraaid, of waarbij ze afbeeldingen uit aangrenzende perioden (of dezelfde periode) omdraaiden.

Bij de maatschappelijke domeinen hebben veel leerlingen een antwoord gegeven dat volgens de verbeterleutel niet correct was, maar dat eventueel wel zou kunnen kloppen mits ze er de juiste uitleg aan kunnen geven. Het is interessant om een dergelijke oefening in de klas te doen en de leerlingen hun redenering te laten verwoorden. Zo kan onmiddellijk uitgesloten worden of de leerlingen het écht kunnen of gewoon gegokt hebben.

Tot slot is ook oefening 3, het brononderzoek, goed gemaakt door de meesten. Het grootste probleem deed zich voor bij het beoordelen van de betrouwbaarheid van de bronnen. Veel leerlingen weten nog niet goed waarop ze moeten letten om aan te geven of een bron al dan niet betrouwbaar is.

Klas 1I

Over het algemeen scoren de meeste leerlingen slechter op oefening 1a, dan op oefening 1b. Er moet dus meer gewerkt worden met de tijdsband aangezien de leerlingen duidelijk problemen hebben met het visualiseren van de begrippen en de betekenis van de begrippen. Oefening 2a is over het algemeen goed gemaakt, maar de antwoorden blijven zeer oppervlakkig. Enkele leerlingen proberen de periode waarin de afbeelding zich situeert erbij te vermelden, maar hier worden toch redelijk wat fouten tegen gemaakt. Dit is vreemd, aangezien oefening 2b wél vrij goed gemaakt is. Mogelijk hebben de leerlingen nog nood aan de structuur die een tijdsband kan bieden om zo de juiste periode te bepalen?

Op enkele uitzonderingen na zijn oefening 2b en 2c dus vrij goed gemaakt. De afbeeldingen die bij oefening 2b omgewisseld worden, zijn vaak van aangrenzende perioden.

Ook oefening 2d is redelijk goed gemaakt. Er waren een aantal leerlingen die alles correct beantwoord hadden. Voor de meeste leerlingen die een antwoord hadden gegeven dat volgens de verbeterleutel niet correct was, zou hun antwoord eventueel wel kunnen kloppen mits ze er de juiste uitleg aan kunnen geven. Het is interessant om een dergelijke oefening in de klas te doen en de leerlingen hun redenering te laten verwoorden. Zo kan onmiddellijk uitgesloten worden of de leerlingen het écht kunnen of gewoon gegokt hebben.

Oefening 3, het brononderzoek, is ook zeer goed gemaakt door de meeste. Het grootste probleem deed zich voor bij het beoordelen van de betrouwbaarheid van de bronnen. Veel leerlingen weten nog niet goed waarop ze moeten letten om aan te geven of een bron al dan niet betrouwbaar is. Nu verantwoorden veel leerlingen hun keuze met een persoonlijke mening over de zangeres.

Klas 1J

Over het algemeen is de toets door deze klas zeer goed gemaakt.

Bij oefening 1a vormde het begrip "millennium" het grootste probleem. Oefening 1b werd door de meeste leerlingen zeer goed gemaakt. De meesten hebben dan ook het basis tijdsjargon verworven en zelfs al enkele woorden van het uitgebreid tijdsjargon (namelijk "tijdrekening" en "revolutie"). De meeste leerlingen kunnen dus wel wat uitdaging gebruiken. Enkelingen hebben hier herhaling nodig.

Oefening 2a is door bijna iedereen goed en door sommigen zelfs prima gemaakt. De meeste leerlingen proberen de afbeeldingen te situeren in de juiste periode en dit is bijna altijd correct. Enkelingen hebben hier nog moeite mee. Zij beschrijven alles heel simplistisch en denken niet verder na over wat er op de afbeelding te zien is of over in welke periode deze zich situeert.

Met oefening 2b hadden meerdere leerlingen moeite. Sommigen sloegen de bal compleet mis, waar anderen eerder kleine foutjes maakten zoals de afbeeldingen van de late middeleeuwen en de vroeg moderne tijd omwisselen. Oefening 2c is dan weer over het algemeen heel goed gemaakt. De meest voorkomende fout is het omdraaien van het oude nabije oosten en de klassieke oudheid of het omdraaien van de vroeg moderne tijd en de moderne tijd.

Bij de maatschappelijke domeinen hebben veel leerlingen een antwoord gegeven dat volgens de verbeter sleutel niet correct was, maar dat eventueel wel zou kunnen kloppen mits ze er de juiste uitleg aan kunnen geven. Het is interessant om een dergelijke oefening in de klas te doen en de leerlingen hun redenering te laten verwoorden. Zo kan onmiddellijk uitgesloten worden of de leerlingen het écht kunnen of gewoon gegokt hebben.

Tot slot bij de laatste oefening hebben veel leerlingen punt 3.1 en 3.2.1 goed geantwoord. Het is bij oefening 3.2.2 dat ze de mist ingaan. Enkelingen hebben aangeduid dat ze het Twitter bericht zouden gebruiken. Zij die aanduiden dat ze het bericht uit de krant Wablieft zouden gebruiken, geven hier vaak geen relevant antwoord voor. Er moet dus nog gewerkt worden met de leerlingen aan hoe ze een betrouwbare bron kunnen herkennen en beoordelen.

Conclusie van de resultaten van de instaptoets¹⁰

Uit het voorgaande blijkt duidelijk dat de grootste problemen liggen bij oefening 1a (het linken van de tijdsbegrippen aan de juist aangeduide periode/datum op de tijdlijn), oefening 2b (het koppelen van afbeeldingen aan de juiste periode) en oefening 3.2.2 (het beoordelen van de betrouwbaarheid van informatie). Over oefening 2d, waar de leerlingen gebeurtenissen moeten koppelen aan het juiste maatschappelijke domein, is moeilijk een conclusie te trekken omdat de leerlingen hier geen ruimte kregen om hun denkproces toe te lichten. Op deze oefening zouden dus eerst meer soortgelijke oefeningen gemaakt moeten worden waarbij de leerlingen hun antwoord kunnen duiden om hieruit conclusies te kunnen trekken.

De problemen omtrent oefening 1a en 2b wil ik proberen aan te pakken met behulp van mijn zelfontwikkeld stappenplan om een les te ontleden (zie 3.3, pagina 92) en met behulp van (zelfontwikkelde) oefeningen op de tijdsbegrippen zoals opgesteld voor lessenreeks A (zie 3.2.3, pagina 57, en 3.2.7, pagina 75). De moeilijkheden met betrekking tot oefening 3.2.2 vallen niet onder het onderwerp van deze bachelorproef dus deze zullen ook niet behandeld worden. Wat een leerkracht wel kan doen om deze moeilijkheden aan te pakken, is opbouwend werken. Mogelijk begint de leerkracht met het verduidelijken van de begrippen "betrouwbaarheid", "bruikbaarheid" en "representativiteit" uit de eindtermen. Hierop kunnen per begrip oefeningen worden gemaakt, die daarna uitgebreider en moeilijker worden om zo te komen tot het beoordelen van een bron.

¹⁰ Voor de instaptoets: zie bijlage 2 pagina 143.

2.4.2 Meting aan de hand van de enquête

Op 10 juni 2020 heb ik een enquête samengesteld die gestuurd werd naar alle leerlingen die tijdens het schooljaar 2019 – 2020 in het eerste jaar hebben gezeten van de Stedelijke Humaniora in Dilsen. De enquête bevroegt twee onderwerpen. Ten eerste: waar de moeilijkheden omtrent bouwsteen 1 liggen en ten tweede: hoe de leerlingen het vak geschiedenis het liefst aangeboden zouden krijgen. Vraag 1 t.e.m. 7 van de enquête gaan dan ook zeer oppervlakkig in op enkele begrippen en vaardigheden omtrent bouwsteen 1. Het doel is om te kijken hoeveel de leerlingen na één jaar geschiedenis hebben opgestoken van de kennis en vaardigheden omtrent deze bouwsteen. Dit verschilt van de instaptoets omdat deze nagaat over welke basiskennis en -vaardigheden de leerlingen die binnenkomen in het eerste jaar beschikken. Met mijn enquête wil ik (oppervlakkig) nagaan hoe effectief de gebruikte methodes en eventuele manieren van differentiëren zijn geweest in het eerste jaar van het secundair onderwijs. Dit geeft mij een goed beeld van waar de knelpunten zich bevinden en waar ik dus aan moet werken.

Op 30 juni 2020 hadden 106 leerlingen de enquête beantwoord.

Analyse van de resultaten van de enquête vraag 1 t.e.m. 7

1. Wat is een tijdvak? (open vraag)

Correct	Foutief	Weet het niet / nooit gezien in de les
69 (65.1 %)	20 (18.9 %)	17 (16 %)

De meerderheid van de leerlingen kan een beschrijving geven van een tijdvak. Over het algemeen zijn dit vrij eenvoudige beschrijvingen zoals “een periode in de geschiedenis”. Sommigen geven aan dat het gaat over een periode die gekenmerkt wordt door een begin- en een einddatum en bepaalde gebeurtenissen. Ongeveer de helft van de leerlingen geeft ook een voorbeeld van een tijdvak zoals de Prehistorie, het Oude Nabije Oosten, ...

Bij diegenen die de vraag foutief beantwoordden, kwam het antwoord “een vak in de tijd” veel voor. Hieruit kan echter niet afgeleid worden dat de leerlingen het begrip begrijpen of beheersen of hier een goed voorbeeld van kunnen geven.

Tot slot geef een kleine groep aan het begrip nog nooit gezien te hebben in de les of het gewoonweg niet te weten.

2. Noem de vier maatschappelijke domeinen op. (open vraag)

4 domeinen	3 domeinen	2 domeinen	1 domein	Weet het niet / volledig foutief
74 (69.8 %)	12 (11.3 %)	9 (8.5 %)	3 (2.8 %)	8 (7.5 %)

Opnieuw kan de overgrote meerderheid van de leerlingen correct antwoorden. Bij de groep die niet alle domeinen (of geen enkel domein) correct kon opnoemen zijn er enkele opvallende antwoorden. Zo zegt ongeveer de helft van de leerlingen die foutief antwoordden dat het “ecologische domein” behoort tot de vier maatschappelijke

domeinen. Mogelijk halen de leerlingen hier de woorden “economisch” en “ecologisch” door elkaar wat duidt op een taalkundig probleem. Ook zijn er leerlingen die “grafisch”, “levensbeschouwelijk” of “welzijn” beschouwen als een maatschappelijke domein. Enkele leerlingen zien “maatschappelijk” ook als een apart domein en een enkeling neemt het sociale en het culturele domein samen als één domein.

Twee leerlingen beschouwden de periodes (zoals de Prehistorie, het Oude Nabije Oosten, ...) als maatschappelijke domeinen.

3. *Wat is een scharnierpunt voor de overgang van de Prehistorie naar het Oude Nabije Oosten? (meerkeuze vraag met één antwoord mogelijkheid)*

Het ontstaan van het schrift	De ontwikkeling van de stad	Het ontstaan van de stad Rome
68 (64.2 %)	27 (25.5 %)	11 (10.4 %)

Deze vraag is een echte kennisvraag. Over het al dan niet juist antwoorden hierop kunnen we dus niets afleiden van de inzichten die de leerling heeft in de geschiedenis. Dit geeft louter aan hoe goed een leerling feiten kan onthouden. De meerderheid van de leerlingen doet dit goed.

4. *Noem twee of meer verschillen op tussen de Prehistorie en het Oude Nabije Oosten. (open vraag)*

Meer dan 2 verschillen	2 verschillen	1 verschil	Foutief	Weet het niet
0 (0 %)	31 (29.3 %)	31 (29.3 %)	11 (10.4 %)	33 (31.1 %)

Niemand gaf meer dan twee verschillen tussen de Prehistorie en het Oude Nabije Oosten op. Mogelijk omdat het niet verplicht was er meer op te geven.

Slechts 31 van de 106 ondervraagde leerlingen wist twee correcte verschillen op te geven. 31 anderen wisten één correct verschil op te geven. Het meest genoemde was het ontstaan van het schrift. Dit is ook het scharnierpunt tussen de Prehistorie en de het Oude Nabije Oosten waardoor het zeker een gekend verschil zou moeten zijn voor de leerlingen. Verder werd ook de overgang van voedselverzamelaar-jager naar landbouwer/veeteler, van nomadisch naar sedentair en van leven in groepen naar leven in een stad (onder gezag van een koning) veel aangegeven. Enkelingen noemden ook de aanleg van wegen en de verandering in stof voor kleding op.

5. *Is er in de lessen veel aandacht geschonken aan de vergelijking van de Prehistorie en het Oude Nabije Oosten? Is er veel tijd besteed aan het referentiekader (de maatschappelijke domeinen en de tijdvakken)? (gesloten vraag)*

Er is veel tijd aan besteed
(Bijna elke les)

Er is geen tijd aan besteed
(het kwam in geen elke les ter sprake)

1	2	3	4	5
8 (7.5 %)	31 (29.2 %)	49 (46.2 %)	18 (17 %)	0 (0 %)

Slecht 36.7% van de leerlingen geven aan dat er veel tot relatief veel tijd besteed is aan de vergelijking tussen de periodes en het referentiekader. Toch werd er aan het einde van elke les aandacht besteed aan de maatschappelijke domeinen dankzij een schema van de les waarin de domeinen waren opgenomen. Ook was er onder dat schema steeds een tijdlijn aanwezig om aan te duiden in welk tijdvak/welke periode de les zich situeerde en om andere evoluties aan te geven zoals bijvoorbeeld die van de mensachtigen naar de Homo Sapiens of die van voedselverzamelaar-jagers naar een landbouwsamenleving. In het boek zelf wordt er niet bijzonder veel aandacht besteed aan de vergelijking van de Prehistorie en het Oude Nabije Oosten. Mogelijk hebben daarom veel leerlingen (maar liefst 46.2%) neutraal geantwoord op de vraag. Achttien leerlingen vonden dat er bijna geen tijd aan besteed werd.

6. *Hoe heb je de lessen geschiedenis ervaren (specifiek voor de inhoud en de vaardigheden)? (gesloten vraag)*

Heel duidelijk. Ik begrijp alle inhouden en ik bezit alle vaardigheden (werken met kaarten, bronnen, tijdlijnen, maatschappelijke domeinen, ...)

Totaal niet duidelijk. Ik begrijp niets van de inhouden en ik bezit alle vaardigheden niet (werken met kaarten, bronnen, tijdlijnen, maatschappelijke domeinen, ...)

1	2	3	4	5
10 (9.4 %)	25 (23.6 %)	55 (51.9 %)	13 (12.3 %)	3 (2.8 %)

Opvallend is dat bijna 52% van de leerlingen neutraal geantwoord heeft bij deze vraag. Voor de helft van de leerlingen zijn de inhouden en de vaardigheden dus noch duidelijk, noch onduidelijk. Hieruit valt mogelijk af te leiden dat de leerlingen de inhouden van buiten leren voor de toetsen, waardoor ze wel goed scoren. Dit kan verklaren waarom ze niet antwoorden dat ze het niet begrijpen, want de punten zijn goed. Ook verklaart dit waarom ze niet antwoorden dat ze het wél begrijpen, want door dingen vanbuiten te leren, blijft er niets tot weinig hangen in het geheugen. Samen met het aantal leerlingen dat aangeeft de inhouden niet te begrijpen en de vaardigheden niet te beheersen (zo'n 15% in totaal) geeft dit toch reden om aan te nemen dat er nood is aan differentiatie om ook deze leerlingen mee te hebben in de les.

7. *Indien je op de vorige vraag bolletje 2 – 5 hebt aangeduid, waar ervaar je dan de meeste moeite mee? (keuzevraag met meerdere antwoordmogelijkheden)*

De inhoud zelf (de kenmerken van een samenleving, hoe de ene samenleving verschilt van de andere,...)	34 (39.5 %)
De begrippen (zoals het begrip "overstroming", "irrigatielandbouw", ...)	26 (30.2 %)
Werken met kaarten (de schaal van een kaart aflezen en zo een afstand berekenen, gebieden opzoeken op een kaart, ...)	21 (24.4 %)
Werken met bronnen (de inhoud van de bron begrijpen)	28 (32.6 %)
Werken met bronnen (bepalen of een bron bruikbaar of betrouwbaar is)	15 (17.4 %)
Werken met tijdlijnen (datums en periodes op een tijdlijn weergeven)	15 (17.4 %)
Maatschappelijke domeinen (aangeven of een bepaald kenmerk behoort tot het politiek, economisch, sociaal of cultureel domein)	31 (36 %)
Anders: jaartallen onthouden	2 (2.3 %)
Anders: er is bijna geen les geweest waardoor alles moeilijk is	2 (2.3 %)

Conclusie van de resultaten

Uit de bovenstaande resultaten, die onderzoeken waar de moeilijkheden van het vak geschiedenis liggen voor de leerlingen, is af te leiden dat een grote groep moeite ondervindt met het meer abstracte gedeelte van de geschiedenislessen zoals het zien van verschillen tussen samenlevingen, het werken met het referentiekader, werken met bronnen en kaarten, etc. Inhoudelijke kennis die van buiten geleerd moet worden, zoals het onthouden van begrippen, het weergeven van feiten, ligt voor de meerderheid van de leerlingen (gemiddeld 65%) vrij goed. Toch is de groep die achterblijft (van zo'n 35%) een te grote groep om te negeren. Zeker wanneer er gekeken wordt naar het vak geschiedenis in zijn totaliteit, is het aantal leerlingen dat aangeeft moeite te hebben of het niet volledig te begrijpen veel te groot. De differentiatie die uitgewerkt zal worden verderop in deze bachelorproef, zal zich dan ook toespitsen op hetgeen dat bovenstaand vermeld is waar de leerlingen moeite mee hebben. Deze resultaten liggen in de lijn van verwachtingen die ik had voor de uitkomst van deze enquête.

2.5 Hoe zouden de leerlingen het vak geschiedenis aangeboden willen krijgen?

2.5.1 Meting aan de hand van de enquête

Op 10 juni 2020 heb ik een enquête samengesteld die gestuurd is naar alle leerlingen die tijdens het schooljaar 2019 – 2020 in het eerste jaar hebben gezeten op de Stedelijke Humaniora in Dilsen. De enquête bevroegt twee onderwerpen. Ten eerste: waar de moeilijkheden omtrent bouwsteen 1 liggen en ten tweede: hoe de leerlingen het vak geschiedenis het liefst aangeboden zouden krijgen. Vraag 8 t.e.m. 15 gaan in op de noden van de leerlingen. Wat zou hen kunnen helpen om hun moeilijkheden (oppervlakkig duidelijk geworden in vraag 1 t.e.m. 7) te overkomen? Hoe zouden zij het liefste les krijgen? Via deze vragen wil ik erachter komen wat de leerlingen verwachten van of graag zouden zien bij het vak geschiedenis. Ik hecht hier enorm veel waarde aan omdat ik de leerlingen, door dit te onderzoeken, in de les beter kan motiveren om mee te werken wanneer de les verloopt zoals zij het graag zouden willen. Zo kan ik ook inspelen op de verschillende leerstijlen van de leerlingen.

Op 30 juni 2020 hadden 106 leerlingen de enquête beantwoord.

Analyse van de resultaten van de enquête vraag 8 t.e.m. 15

8. *Indien je ergens moeite mee hebt, wat zou dan het beste helpen voor jou? (meerkeuze vraag met meerdere opties)*

Herhalen tot je het kent of kan.	65 (61.3 %)
Via een stappenplan dat eerst heel uitgebreid is, en naarmate je de vaardigheid beter bezit, wordt dit stappenplan beperkter tot je het zelfstandig kan.	28 (26.4 %)
Door de inhoud/de vaardigheid op verschillende manieren te oefenen. Bijvoorbeeld via geschreven bronnen, via een filmfragment, ...	31 (29.2 %)
Zelf voor leerkracht spelen door te proberen de inhoud/de vaardigheid uit te leggen/aan te leren aan iemand anders.	5 (4.7 %)
Door de inhoud/vaardigheden te horen van iemand anders (een klasgenoot, niet de leerkracht).	8 (7.5 %)
Door spelenderwijs met de leerstof om te gaan. (De inhoud en vaardigheden zitten verwerkt in een grotere opdracht met een spelelement.)	18 (17 %)
Anders: Via het lezen van een boek en het op een apart papier te schrijven	2 (1.9 %)
Anders: Een andere leerkracht	1 (0.9 %)

9. *Hoe heb je de lessen geschiedenis ervaren? (Specifiek voor hoe interessant het was) (gesloten vraag)*

Heel interessant

Heel saai

1	2	3	4	5
7 (6.6 %)	23 (21.7 %)	33 (31.1 %)	31 (29.2 %)	12 (11.3 %)

10. Leg uit wat de lessen zo interessant/ saai maakte. Wat kan er toegevoegd worden om de lessen (nog) interessanter te maken? (open vraag)

Onderstaande tabel geeft een samenvatting van de meest voorkomende antwoorden.

Geen mening.	20 (18.9 %)
Geschiedenis is saai en er is niets aan te doen. Het heeft geen nut om te leren.	19 (17.9 %)
Een spel verwerken in de les (op het einde als herhaling, tijdens de les om een afwisseling te hebben in het leren).	11 (10.4 %)
Meer samenwerken/groepswerken.	4 (3.8 %)
Meer afwisselende werkvormen (lesgeven, filmpjes, een spel, ...).	9 (8.5 %)
Meer tijd spenderen aan de thema's (inhoud & vaardigheden). Door het hoge tempo/gebrek aan lessen werd het soms onduidelijk en zelfstudie is moeilijk.	14 (13.2 %)
Manier van leren met elkaar vergelijken zodat de leerlingen van elkaar kunnen leren	2 (1.9%)
Meer beeldfragmenten om een beter beeld van de geschiedenis te krijgen.	15 (15.2 %)
De lessen waren goed.	13 (12.3 %)
De lessen moeten op een andere manier worden uitgelegd/met een andere intonatie, klemtonen, ...	4 (3.8 %)
De lessen meer laten aansluiten bij de interesses van de leerlingen.	2 (1.9 %)
Meer zelfstandig werken voor meer uitdaging.	1 (0.9 %)

11. Hoe zou jij graag uitleg/les krijgen? (meerkeuze vraag met meerdere antwoordmogelijkheden)

De leerkracht geeft les, de leerlingen zitten en luisteren.	61 (57.5 %)
De leerkracht geeft uitleg over de inhoud (bijvoorbeeld over het ontstaan van het schrift), daarna gaan de leerlingen zelfstandig aan de slag met oefeningen. De leerkracht ondersteunt waar nodig.	50 (47.2 %)
De leerlingen bekijken zelfstandig de inhoud (bijvoorbeeld over het ontstaan van het schrift), daarna maken ze zelfstandig oefeningen. De leerkracht ondersteunt waar nodig.	6 (5.7 %)
Anders: de leerlingen bekijken de les zelfstandig, daarna geeft de leraar uitleg en daarna volgen er oefeningen alleen/in groep.	1 (0.9 %)
Anders: meer voorbeelden bv: filmpjes, zelf een toneelstuk maken, ...	4 (3.8 %)

12. Indien je zelfstandig moet werken, hoe zou je dan het liefst werken? (meerkeuze vraag met meerdere antwoordmogelijkheden)

In door de leerkracht gekozen groepjes (per 3 of meer)	25 (23.6 %)
In door de leerlingen gekozen groepjes (per 3 of meer)	54 (50.9 %)
Met één andere zelfgekozen leerling	50 (47.2 %)
Met één andere door de leerkracht gekozen leerling	17 (16 %)
Alleen	10 (9.4 %)

13. Indien je in groepjes moet werken, hoe wil je dan dat deze groepjes verdeeld zijn? (meerkeuze vraag met meerdere antwoordmogelijkheden)

Leerlingen met hetzelfde niveau zitten in hetzelfde groepje.	19 (17.9 %)
Leerlingen met verschillende niveaus zitten in hetzelfde groepje zodat de "sterkere" leerlingen uitleg kunnen geven aan de anderen. Zo leren de leerlingen van elkaar.	72 (67.9 %)
De groepjes moeten zo gemaakt worden dat alle leerlingen die éézelfde soort opdracht willen maken (bijvoorbeeld een opdracht over het schrift, terwijl een andere groepje een opdracht over de landbouw maakt) samenzitten.	28 (26.4 %)

14. Hoe wil je het liefst geëvalueerd worden op het vak geschiedenis? (meerkeuze vraag met meerdere antwoordmogelijkheden)

Toetsen	32 (30.2 %)
Taken die individueel thuis gemaakt worden.	35 (33 %)
Taken die in groep in de klas/thuis gemaakt worden.	57 (53.8 %)
Evaluatie op basis van het resultaat dat je neerzet.	26 (24.5 %)
Evaluatie op basis van de groei die je doormaakt (bijvoorbeeld eerst heb je een stappenplan nodig om iets te kunnen, daarna kan je het zelfstandig).	20 (18.9 %)
Anders: taken die in de klas worden gemaakt waarbij hulp van de leerkracht ingeroepen kan worden wanneer het onduidelijk/moeilijk is.	2 (1.9 %)

15. Tips?

Geen mening.	95 (89.6 %)
Alles heel duidelijk, stap voor stap uitleggen.	3 (2.8 %)
Boeiend vertellen.	2 (2.8 %)
Iets leuks doen rond het thema.	2 (2.8 %)
De leerlingen zelf hun groepje laten kiezen.	1 (0.9 %)
Meer focus op de belangrijke dingen, de niet belangrijke dingen achterwege laten.	1 (0.9 %)
De leerkracht moet meer interesse tonen in de individuele leerlingen en hun noden.	1 (0.9 %)
De lessen zijn goed.	1 (0.9 %)

Conclusie van de resultaten

Uit de bovenstaande resultaten, die onderzoeken hoe de leerlingen het vak geschiedenis het liefst aangeboden willen krijgen, blijkt een opvallend feit: de leerlingen willen anders les krijgen dan wij, de studenten in de lerarenopleiding, aangeleerd krijgen. Waar de lerarenopleiding namelijk wil dat leerlingen zoveel mogelijk geactiveerd worden om zélf kennis te vergaren, geven de leerlingen in kwestie aan dat ze de kennis liever halen bij de leerkracht door te zitten en te luisteren (58%). Slechts 47% van de leerlingen ziet het zitten om achteraf, na de uitleg van de leerkracht, zelfstandig de oefeningen te maken en een minderheid van zo'n 6% wil volledig zelfstandig zowel de inhoud bekijken als de oefeningen maken.

Indien er toch voor zelfstandig werk gekozen wordt (al dan niet met voorafgaande toelichting van de leerkracht op de inhoud), geeft de meerderheid van 68% aan dat ze in groepjes met gemengde niveaus willen zitten zodat ze van elkaar kunnen leren. Ook geeft een deel (26%) aan dat de groepjes gemaakt moeten worden op basis van de soort opdracht die gemaakt wordt.

Wanneer het aankomt op de lessen geschiedenis zelf, geeft de meerderheid van de leerlingen (40%) aan de lessen geschiedenis saai tot heel saai te vinden en maar liefst zo'n 30% heeft er geen mening over. Uit de vraag wat deze lessen dan zo saai/interessant maakt, blijkt dat veel leerlingen het nut ervan niet inzien. Dit wijst op een groot tekort aan het motiveren en betrekken van de leerlingen in de lessen alsook op een tekort aan duiding over waarom geschiedenis zo belangrijk is. Een groot deel van de leerlingen geeft echter wel goede tips om de lessen (nog) interessanter te maken zoals het gebruiken van spelvormen, groepswerken, meer tijd spenderen aan de thema's en meer beeldfragmenten tonen.

Wat betreft het studeren van de leerstof, geloven nog steeds veel leerlingen (61%) dat het herhalen van leerstof tot je het kent/kan de beste methode is om iets te leren/onder de knie te krijgen. Met andere woorden, ze geloven in de kracht van het van buiten leren. Dit antwoord kan teruggekoppeld worden aan de resultaten van vraag 6 waarbij de helft van de leerlingen neutraal antwoordde op de vraag hoe goed ze de inhoud en de vaardigheden beheersen. Bij deze vraag werd ook al gesuggereerd dat dit antwoord afkomstig kon zijn vanwege het van buiten leren dat veel leerlingen doen. Echter, er zijn ook leerlingen van mening dat het gebruiken van een stappenplan (26%) of het op verschillende manieren oefenen van de inhoud en de vaardigheden (29%) een meerwaarde kan zijn. Hier wordt in deze bachelorproef dan ook extra op ingezet om zo de leerlingen te laten zien dat er veel andere en betere manieren zijn om de leerstof te leren waardoor ze deze langduriger gaan opslaan dan bij het van buiten leren.

Voor de evaluatie geven de leerlingen aan dat ze het liefst beoordeeld willen worden op taken die in groep in de klas of thuis gemaakt worden (54%). Taken die individueel gemaakt moeten worden zijn minder populair (33%). Daar blijft dan de vraag over bestaan of dit te maken heeft met te weinig geloof in de eigen capaciteiten of dat de leerlingen denken dat het minder werk is wanneer ze in groep mogen werken. De minste interesse gaat uit naar taken die evolueren op basis van de groei die de leerlingen doormaken (20%).

2.6 Conclusie: hoe differentiëren rond bouwsteen 1?

Sleutelcompetentie 8, waartoe geschiedenis behoort, stelt dat leerlingen de negen competenties met betrekking tot het historisch bewustzijn moeten beheersen. Deze 9 competenties zijn onderverdeeld in 4 bouwstenen waarbinnen steeds het historisch denken centraal staat. Om dit alles te bereiken, is er nood aan differentiatie. Uit de bevragingen is gebleken dat de leerlingen problemen ondervinden met het referentiekader (tijdsbegrippen en verschillen tussen en kenmerken van samenlevingen) en met het werken met bronnen. Om leerlingen een betere kennis en betere vaardigheden hieromtrent bij te brengen, moeten de leerkrachten inzetten op differentiatie.

Voor de opbouw van een differentiërende les vormen de drie besproken principes¹¹ (BKD-leerkracht-model, UDL-principe en CAT) een duidelijke basis. Om te beginnen wordt het stappenplan voor een gedifferentieerde les volgens het BKD-leerkracht-model en het principe van “modeling” uit de CAT gevolgd. Deze worden aangevuld met de principes van UDL en de resterende CAT-principes voor de verdere uitwerking. Daarbij kan de leerkracht differentiatie naar keuze toevoegen aan de les om aan zoveel mogelijk leerstijlen, interesses, niveaus, etc. van de leerlingen te voldoen. Het vormt dus de perfecte basis om gedifferentieerde lessen uit te bouwen. Voor inhoudelijke differentiatie zijn werken zoals “Actief Historisch Denken” en “Ons verste verleden” een mooi voorbeeld. Ook algemene differentiatiewerkvormen kunnen perfect toegepast worden binnen de lessen geschiedenis. Om als leerkracht precies te weten welk soort differentiatie jouw leerlingen nodig hebben, is het goed om de beginsituatie te testen. Dit kan via de instaptoets die ontwikkeld werd door Byls, Hansen & Vinckx.

Een belangrijke vaststelling, afgezien van het belang van differentiëren, is de manier waarop leerlingen geschiedenis aangeboden zouden willen krijgen. Zoals eerder vermeld verkiezen leerlingen het krijgen van les van een leerkracht, boven het zelfstandig aan de slag gaan met de leerstof. Dit gaat in tegen de nieuwe opvatting omtrent het activeren van leerlingen binnen het onderwijs en roept de vraag op welke van de twee in instructiemethodes de beste resultaten bij de leerlingen zou opleveren.

Op basis van deze bevindingen, voornamelijk de bevinding omtrent de manier van instructie, blijkt dat de onderzoeksvraag van waaruit er vertrokken werd, te breed is. Origineel vertrok deze bachelorproef vanuit de onderzoeksvraag: “Welke differentiatie leidt ertoe dat leerlingen het minimale beheersingsniveau van bouwsteen 1: “Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader” behalen aan het einde van de eerste graad secundair onderwijs?”. Dankzij de opgedane vaststellingen, is een bijsturing van deze onderzoeksvraag nodig, namelijk:

Welke instructiedifferentiatie heeft het beste effect op de leerprestaties van de leerlingen opdat zij het minimale beheersingsniveau van bouwsteen 1: “Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader” behalen?

Om deze nieuwe onderzoeksvraag te beantwoorden, zullen er twee lessenspakketten worden uitgewerkt waarbinnen de instructie het voornaamste verschil vormt. Daarbinnen zullen verschillende soorten differentiatie uitgetest worden op basis van de drie behandelde theorieën en de werkvormen die er reeds bestaan. Zo wordt er ook ingespeeld op de opmerkingen van de leerlingen dat de geschiedenislessen saai zijn en dat ze het gevoel hebben de leerstof niet te beheersen. Hierbij staan steeds de te bereiken eindtermen behorende tot bouwsteen 1 centraal.

¹¹ Voor uitleg van de principes, zie 2.1.1 (Binnenklasdifferentiatie, pagina 17), 2.1.2 (Universal Design for Learning, pagina 20) en 2.1.3 (Cognitive Apprenticeship-Theorie, pagina 21).

3 Ontwerpen: Hoe differentiëren rond bouwsteen 1?

Voor deze bachelorproef worden er twee lessenreeksen gemaakt waarbij de instructie het grootste onderscheid vormt. Uit de resultaten van de enquête die eerder werd afgenomen, blijkt dat de voorkeur van de leerlingen ernaar uitgaat om passief te luisteren naar de uitleg van de leerkracht en vervolgens eventueel oefeningen te maken. Dit staat haaks op de nieuwe visie omtrent het activeren van leerlingen binnen het onderwijs waarbij ze zelf actief op zoek gaan naar antwoorden en oefeningen oplossen. Om te testen welke van de twee manieren de beste resultaten oplevert, worden er twee lessenreeksen uitgewerkt. De effectiviteit van beide lessenreeksen wordt op het einde van de test-/stageperiode vastgesteld door middel van een evaluatie. Deze evaluatie zal voor zowel de leerlingen van lessenreeks A als B hetzelfde zijn.

Lessenreeks A, die uitgetest zal worden in de klassen 1B en 1F van de Stedelijke Humaniora in Dilsen, zal vertrekken vanuit de uitleg van de leerkracht. De leerlingen maken daarna oefeningen, met ondersteuning van de leerkracht. Om te zorgen dat de leerlingen de inhoud goed begrijpen, de vaardigheden onder de knie hebben en de lessen interessant vinden, zullen er verschillende soorten oefeningen worden uitgewerkt die de leerlingen per twee kunnen maken. De groepjes zullen ingedeeld zijn volgens niveau en de opdrachten of oefeningen zullen aansluiten bij dit niveau. (Het werken in groep wordt afgebouwd, waardoor de leerlingen het uiteindelijk alleen moeten kunnen.) Ook wordt er waar mogelijk ingezet op “leukere” werkvormen zodat de leerlingen de lessen niet langer als saai ervaren.

Bij lessenreeks B, die uitgetest zal worden via co-teaching in de klassen 1A en 1C van de Stedelijke Humaniora in Dilsen, zullen de leerlingen volledig zelfstandig tewerk gaan. Dit houdt in dat zij zelfstandig de inhoud onderzoeken en hier oefeningen op maken. Bij dit zelfstandig onderzoek zullen er hulpmiddelen aanwezig zijn om de leerlingen te sturen. Zo krijgen de leerlingen, indien nodig, extra bronnen om informatie uit te halen. De leerlingen die moeite hebben met zelfstandig werk, krijgen een uitgebreid stappenplan om hun onderzoek te sturen. De leerlingen bij wie het vlotter gaat, krijgen een beknopter stappenplan. Omdat het onderzoeken van de inhoud veel tijd in beslag zal nemen, wordt geen tijd in de lessen voorzien voor uitbreidings- of verdiepingsoefeningen. Indien de leerlingen hieraan toch nood hebben, worden deze als vrijblijvende huistaak mee gegeven. De leerlingen mogen per twee werken en zullen volgens niveau ingedeeld zijn. (Het werken in groep wordt afgebouwd, waardoor de leerlingen het uiteindelijk alleen moeten kunnen.)

Opmerking: beide lessenreeksen hebben als basis het leerwerkboek Memoria 1 (Pelckmans, 2019). Enkel de lessen omtrent lessenreeks A waarin differentiatie oefeningen worden voorzien op bouwsteen 1 zullen hieronder opgenomen worden met aanvullingen/aanpassingen. Om organisatorische redenen worden niet alle oefeningen die uitgewerkt zijn, voor deze lessenreeks uitgetest (sommige zullen uitgetest worden in het derde jaar, andere zullen helemaal niet uitgetest worden). Bij de uitgeteste oefeningen zal telkens een kort verslag staan (zie 44, pagina 102). De uitwerking van de lessenreeks is uitgebreid om een breed scala aan differentiatiemogelijkheden voor de leerkracht te bieden.

Opmerking: Lessen of delen van lessen die hieronder niet worden opgenomen, blijven onveranderd zoals de uitgever ze heeft voorzien. Ongeacht of de lesinhoud bouwsteen 1 behandelt of niet, wordt de manier van instructie die hoort bij lessenreeks A of B aangehouden zodat er een betrouwbaar eindresultaat neergezet kan worden met betrekking tot de effectiviteit van de instructie.

3.1 Situering van de lessenreeksen¹²

Doelgroep: 1^{ste} jaar, 1^{ste} graad (1A)
Periode: hele jaar
Methode: Memoria 1 leerwerkboek (Pelckmans, 2019)
Leerplan: OVSG – 00-2019-001

Bouwsteen:

3.8.1 Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader

Eindtermen historisch bewustzijn:

ET 8.1 De leerlingen onderbouwen een historisch referentiekader met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken van een periode.

ET 8.2 De leerlingen onderscheiden voor elk van de drie bestudeerde historische periodes kenmerken van samenlevingen evenals gelijkenissen en verschillen in kenmerken tussen samenlevingen uit elk van de verschillende periodes.

ET 8.3 De leerlingen illustreren beperkingen van de westerse periodisering.

Leerplandoelen:

ET 8.1 De leerlingen onderbouwen een historisch referentiekader met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken van een periode.

ET 8.2 De leerlingen onderscheiden voor elk van de drie bestudeerde historische periodes kenmerken van samenlevingen evenals gelijkenissen en verschillen in kenmerken tussen samenlevingen uit elk van de verschillende periodes.

ET 8.3 De leerlingen illustreren beperkingen van de westerse periodisering.

(Les)doelen:

Vermeldt bij iedere les.

Transversale eindtermen:

ET 13.11 De leerlingen voeren stapsgewijs een onderzoekstechniek uit om digitale en niet-digitale gegevens te verwerven i.f.v. een onderzoeksvraag. (Zie 3.3, pagina 92)

ET 13.14 De leerlingen beoordelen hun leerproces en -resultaat op afgesproken momenten en aan de hand van aangereikte criteria. (Zie 3.3, pagina 92, en 4.1.1, pagina 102)

ET 13.15 De leerlingen analyseren sterktes en zwaktes van hun leerresultaat en hun doorlopen leerproces aan de hand van richtvragen. (Zie 3.3, pagina 92, en 4.1.1, pagina 102)

Opmerking: Achter iedere transversale eindterm wordt verwezen naar de oefeningen waarin deze voorkomen.

¹² De opgenoemde bouwsteen, eindtermen en leerplandoelen zijn zeker niet de enigen die voor komen in de lessen, maar dit zijn diegenen waarop de nadruk ligt voor deze bachelorproef.

3.2 Lessenreeks A

Opmerking: De juiste antwoorden bij de uitgewerkte oefeningen zijn steeds in het blauw aangeduid.

3.2.1 Les 2: Geschiedenis in tijd, ruimte en samenleving (p. 14 – 23)

Lesdoelen

1. De leerlingen benoemen de 7 periodes/tijdvakken en hun datering. (Begrijpen) (ET 8.1)
2. De leerlingen leggen de begrippen periode/tijdvak, jaar, eeuw, millennium, referentiekader, tijd, ruimte, maatschappelijke domeinen en chronologie uit. (Begrijpen) (ET 8.1)
3. De leerlingen situeren gebeurtenissen in de juiste periode/eeuw/millennia. (Toepassen) (ET 8.1)
4. De leerlingen situeren gegevens correct op een tijdbalk. (Toepassen) (ET 8.1)
5. De leerlingen benoemen het verschil tussen de christelijke, joodse en islamitische tijdrekening. (Onthouden) (ET 8.3)
6. De leerlingen benoemen de 4 maatschappelijke domeinen. (Begrijpen) (ET 8.1)
7. De leerlingen delen menselijke activiteiten in in het passende maatschappelijke domein. (Toepassen) (ET 8.1)
8. De leerlingen duiden aan hoe maatschappelijke domeinen elkaar beïnvloeden. (Begrijpen) (ET 8.1)

Opdracht 1: Deel historische gegevens in tijdvakken in. (p. 14 – 15)

Opmerking: de leerkracht moet er bij deze oefening op wijzen dat de indeling in de tijdvakken gebaseerd is op een constructie achteraf. De geschiedenis kan pas ingedeeld worden in perioden, nadat een periode voorbij is. Gedurende een periode kan men nooit met zekerheid zeggen wanneer ze eindigt of waardoor.

Verdieping

Stap 1:

De leerlingen maken een tijdlijn van hun eigen leven. Hierop schrijven ze belangrijke data en gebeurtenissen.

Stap 2:

De leerkracht vraagt hen nu periodes in hun leven te onderscheiden en deze te benoemen. Dit kan op basis van bijvoorbeeld: kleutertijd, lagere school, etc. Maar dit kan ook ingedeeld worden op basis van andere elementen zoals de periode voor of na de scheiding van de ouders, of op basis van de hobby's, etc.

Stap 3:

De leerkracht benadrukt dat de leerling op voorhand niet kon weten wat er zou gebeuren in zijn/haar leven, net zoals hij/zij/x niet weet wanneer de periode waarin hij/zij/x zich nu bevindt zal eindigen. Dat wordt pas achteraf duidelijk. Ook kan de leerkracht hiermee benadrukken dat er op het moment zelf nooit duidelijk is wat een periode zal typeren. Dat wordt pas achteraf bepaald.

(Van Oosterwijck, z.d.)

Vraag 2: Hoe situeren we geschiedenis in de maatschappelijke domeinen? (p. 17)

Ter vervanging van de uitleg in het werkboek

Stap 1:

De klas wordt opgedeeld in 4 of 8 groepjes (afhankelijk van de grootte van de klas). Ieder groepje bestaat uit maximaal 4 leden.

Stap 2:

Elk groepje krijgt één maatschappelijk domein toegewezen dat zij met hun groep onderzoeken en waarvoor ze de bijhorende oefeningen moeten maken. De begrippen uit de oefeningen zijn niet allemaal historische begrippen. De leerlingen moeten vertrouwd geraken met de inhoud van de domeinen. De inhoudelijke kennis van de verschillende historische begrippen volgt later. Indien leerlingen begrippen niet begrijpen, mogen zij deze opzoeken of kan de leerkracht deze toelichten.

Politiek

Het politieke domein houdt zich bezig met de vraag hoe samenlevingen bestuurd en/of georganiseerd worden. Welke afspraken, wetten en regels waren er? Welke rechten en plichten hadden de burgers? Wie had de macht in handen? Wie nam besluiten? Hoe werd deze macht verdeeld? Op welke manier werd de macht uitgeoefend? Hoe werden grenzen afgebakend en hoe evolueerden ze? Het politieke domein gaat vaak over machtsverhoudingen, zowel binnen de samenleving als tussen verschillende samenlevingen.

Oefeningen:

- Markeer de begrippen die tot het politieke domein behoren:
 Democratie – beslissingen nemen – rondtrekken – koning – geloof – farao – ruilhandel - grondwet.
- Bedenk minstens drie voorbeelden uit je eigen leven die te maken hebben met het politieke domein.
 Bijvoorbeeld: Parlement, schoolreglement, politie

Sociaal

Het sociale domein buigt zich over de vraag hoe mensen het samenleven (in groep) organiseerden. Welke groepen waren er in een samenleving aanwezig? Welke sociale verhoudingen hadden deze groepen ten opzichte van elkaar? Welke groep(en) domineerde(n) de samenleving en welke werden gedomineerd? Welke rechten kregen bepaalde groepen (niet)? Hoe leefden deze groepen samen? Welke rollenpatronen waren er?

Oefeningen:

- Markeer de begrippen die tot het sociale domein behoren:
 Vriendengroep – rijke burgers – beslissingen nemen – jeugdbeweging – geloof – rondtrekken - ruilhandel - homohuwelijk.
- Bedenk minstens drie voorbeelden uit je eigen leven die te maken hebben met het sociale domein.
 Bijvoorbeeld: Sedentaire samenleving, gelijkheid, jeugdbewegingen

Economisch

Het economische domein handelt over manieren waarop mensen probeerden te overleven. Hoe voorzagen ze in hun levensonderhoud (voedsel, kleding, ...)? Werd er door mensen gejaagd, voedsel verzameld en/of aan landbouw gedaan? Was er sprake van een zekere specialisatie in beroepen? Welke beroepen bestonden er dan? Werd er aan handel gedaan? Zo ja, hoe zag het transport er dan uit? Was er sprake van industriële activiteit?

Oefeningen:

- Markeer de begrippen die tot het economische domein behoren:

Handel – geld – vriendengroep – landbouw – geloof – beroep – koning - jager-verzamelaar.

- Bedenk minstens drie voorbeelden uit je eigen leven die te maken hebben met het economische domein.

Bijvoorbeeld: euro, houtbewerker, consumptie-economie

Cultureel

Het culturele domein wijdt zich aan de gevoelens- en gedachtewereld van de mens. Hoe dachten mensen over mens en wereld? Wat waren typische kunst- en cultuuruitingen? Waarin geloofden deze mensen? Wat vonden ze mooi? Hoe drukten mensen schoonheid uit? Wat vonden ze zinvol? Wat dachten mensen in deze samenleving? Hoe werd kennis opgebouwd en overgebracht? Hoe verliep de communicatie tussen de mensen?

Oefeningen:

- Markeer de begrippen die tot het culturele domein behoren:

Wetenschappen – geloof – koning – schrift – handel – beeldhouwwerken – ruilhandel - kunst.

- Bedenk minstens drie voorbeelden uit je eigen leven die te maken hebben met het culturele domein.

Bijvoorbeeld: Pop muziek, vrijzinnig humanisme/NCZ, westers schoonheidsideaal

Stap 3:

De groepjes worden door elkaar gehaald zodat er nieuwe groepjes ontstaan. Iedere groep bestaat uit 4 leden (één lid per maatschappelijk domein).

Stap 4:

De leerlingen vertellen aan elkaar wat hun domein inhoudt en welke antwoorden ze hadden bij de oefeningen. Hiervoor krijgen ze 15 minuten.

Stap 5:

Stap 5 bestaat uit 3 verschillende opties die gekozen kunnen worden op basis van niveau/interesse/... van de klas.

- ✓ Optie 1: Elk groepje krijgt nu flashcards. Ze krijgen een begrip/afbeelding te zien en moeten zeggen tot welk maatschappelijk domein dit behoort. De oplossing staat op de achterkant van het kaartje. De leerlingen maken twee stapels (eentje met de goede antwoorden en eentje met de foute antwoorden). Achteraf worden de begrippen/afbeeldingen overlopen en wordt er toegelicht waarom dat begrip/die afbeelding tot dat bepaalde domein behoorde.

- ✓ Optie 2: Deze oefening kan ook klassikaal worden gemaakt door de begrippen bijvoorbeeld via een Power Point te tonen. Iedere leerling heeft dan vier kaartjes (een voor ieder maatschappelijk domein) en per getoond begrip, steken zij het kaartje waarvan zij denken dat het juist is, in de lucht.
- ✓ Optie 3: Memoriespel: Alle begrippen en maatschappelijke domeinen worden op afzonderlijke kaartjes gedrukt. Alle kaartjes worden ondersteboven op tafel neergelegd. De leerlingen spelen nu een memoriespel en proberen zoveel mogelijk juiste combinaties (begrip met maatschappelijk domein) te verzamelen.

Opmerking: er kan ook gekozen worden om te werken met afbeeldingen in plaats van met begrippen. Op deze manier vormt de taal geen barrière voor de leerlingen aangezien deze oefening draait om de maatschappelijke domeinen en hun inhoud, niet om de betekenis van de begrippen. Zo kunnen ook taalzwakke leerlingen deelnemen aan de oefening.

Telefoon Cultureel	LGBTQ+ Sociaal	Verbod op roken Politiek	Kledij van huiden Economisch	Recht op staken Politiek
Vrouwen doen het huishouden Sociaal	Ambacht Economisch	Monotheïsme (geloof in één god) Cultureel	Dictatuur Politiek	Armoede Economie
Industrie Economie	Bidden Cultureel	Rechts rijden op de weg Politiek	Jagen Economisch	Ruilhandel Economisch
Nederlands Cultureel	De kerk heeft de meeste macht Sociaal	Grondwet Politiek	Niet op één vaste plek leven Sociaal	Beeldhouwwerk Cultuur
Vrachtschip Economisch	Stemrecht Politiek	Slavernij Sociaal	Communicatie via brieven Cultureel	Leerplicht Politiek

(Puttevils, et al, 2020) (Vlaams Parlement, 2018)

3.2.2 Les 3: Aanpassen of uitsterven (p. 26 – 41)

Lesdoelen

1. De leerlingen leggen de begrippen “creationisme”, “evolutie”, “evolutieleer”, “Darwin”, “geloof”, “mening”, “feiten”, “kritisch onderzoek”, “wetenschap”, “gemeenschappelijke voorouder”, “savanne”, “aapachtigen”, “aanpassen”, “rechttop lopen”, “werktuigen”, “wapens”, “vuur”, “taal”, “overleven”, “archeoloog”, “fossiel”, “stamboom”, “hypothese”, “reconstrueren”, “homo sapiens”, “moderne mens”, “migratie” en “beeldvorming” in eigen woorden uit. (Begrijpen) (ET 8.2)
2. De leerlingen leggen het verschil uit tussen creationisme en evolutieleer. (Begrijpen)
3. De leerlingen tonen aan de hand van voorbeeld het verschil aan tussen geloof en wetenschap en tussen mening en feit. (Begrijpen)
4. De leerlingen verklaren hoe de mens is ontstaan door aanpassing aan een veranderde leefomgeving. (Begrijpen) (ET 8.2, 8.6)
5. De leerlingen demonstreren aan de hand van voorbeelden hoe mensensoorten en mensentypes zijn ontstaan door aanpassing aan een veranderde omgeving. (Toepassen) (ET 8.2, 8.6)
6. De leerlingen lichten de stappen in de menswording toe en geven uitleg over tweebeinigheid, gebruik van werktuigen, wapens, vuur en taal. (Toepassen) (ET 8.2, 8.6)
7. De leerlingen lichten aan de hand van een kaart toe hoe de mens zich over de wereld heeft verspreid. (Toepassen) (ET 8.2)
8. De leerlingen onderscheiden vooroordelen en wetenschappelijke inzichten bij de beeldvorming over de neanderthaler. (Analyseren) (ET 8.7, 8.8, 8.9)

Opdracht 2: Ga na hoe de leefomgeving van de voorouders van de mens veranderde (p. 28)

Opmerking: De leerkracht kan een verdiepingsoefening (1 of 2) kiezen naar gelang het niveau van de klas.

Verdiepingsoefening 1 (klassikaal)

Stap 1:

De leerkracht projecteert een kaart. (Bij voorkeur een kaart die aansluit bij het thema dat behandeld wordt.)

Stap 2:

De leerlingen omschrijven wat ze zien op de kaart. Daarbij wordt de volgorde van het ontleden van een kaart in acht genomen:

- Titel
- Legende, schaal, werelddeel
- Informatie op de kaart

(Puttevils, et al, 2020)

Verdiepingsoefening 2 (klassikaal)

Stap 1:

De klas wordt verdeeld in groepjes van maximaal 4 personen. De leerkracht legt een kaart van voor in de klas neer.

Stap 2:

Eén iemand van ieder groepje mag naar voor komen en een halve minuut naar de kaart kijken.

Stap 3:

De leerlingen keren terug naar hun groepje en tekenen op een leeg blad wat ze hebben gezien.

!! Stappen 2 en 3 worden herhaald tot iedereen van ieder groepje één keer is geweest.

Stap 4:

Ieder groepje kiest één iemand uit die nog een laatste keer mag gaan kijken om zo de kaart aan te vullen.

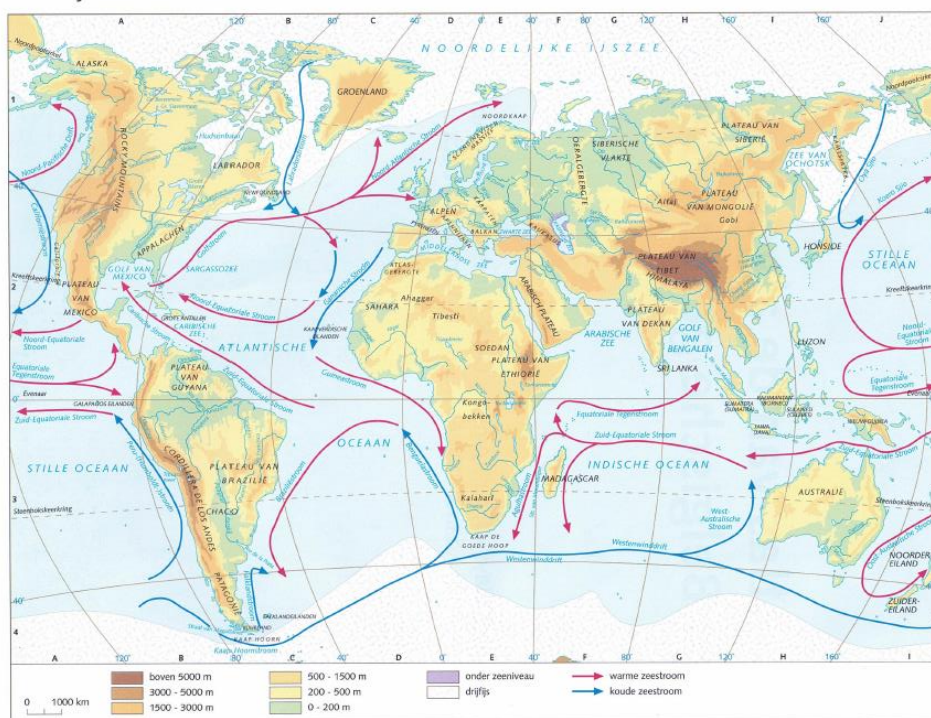
Stap 5:

De kaart van de leerlingen wordt vergeleken met de kaart van de leerkracht. De kaarten worden overlopen waarbij de leerlingen worden gewezen op belangrijke kenmerken van een kaart (zoals de titel, de legende, ...) die waarschijnlijk niet zijn overgenomen.

(Hayt, et al, 2015)

Mogelijk te gebruiken kaart voor deze oefeningen:

1. De fysische wereld



Figuur 7: De fysische wereld (Hayt, et al, 2015)

Opmerking: Er kan ook gekozen worden om een deel van de kaart te tonen om zo de moeilijkheidsgraad aan te passen.

Opdracht 6: Onderzoek hoe de mens zich over de wereld verspreidde. (p. 35)

Opmerking: Deze oefening is een oefening ter aanvulling of ter vervanging van de oefening in het leerwerkboek op pagina 35 omdat de oefening voorzien door de uitgever te beperkt is en deze de leerlingen onvoldoende uitdaagt om aan de slag te gaan met kaarten en hier informatie uit af te leiden.

Verdiepings-/uitbreidingsoefening (individueel)**Stap 1:**

De leerlingen krijgen een kaart of openen hun atlas op de door de leerkracht aangegeven pagina.

Stap 2:

De leerlingen vullen de vraagjes in.

Opmerking: De antwoorden voor beide kaarten zijn vrijwel hetzelfde. De uitbreidingskaart biedt alleen meer informatie waardoor deze ingewikkelder lijkt. Dit kan een uitdaging vormen voor de leerlingen die de kaart in het leerwerkboek met gemak hebben bestudeerd.

Oefenen met kaarten

Wat is de titel van de kaart?

Verdieping: [Migratie van de mens in de prehistorie.](#)

Uitbreiding: [De mensen verspreiden zich over de aarde \(paleolithicum tot ca. 800 v. Chr.\)](#)

Welke informatie vind je terug in de legende?

Verdieping: [De eerste en tweede migratie, de uitbreiding van de ijskappen, de vermoedelijke ligging van de kusten en namen van mensachtigen.](#)

Uitbreiding: [Het gebied waar de mens is ontstaan, het Oost-Afrikaanse slenkengebied, gebied van de neanderthaler, de eerste en tweede migratie, namen van mensachtigen, uitbreiding van de ijskappen en de vermoedelijke ligging van de kusten.](#)

Wat is de schaal van de kaart?

Verdieping: [1/2000](#)

Uitbreiding: [1/2000](#)

Welke werelddelen zijn erop te zien?

Verdieping: [Europa, Afrika, Azië, Oceanië, N-Amerika, Z-Amerika en Antarctica](#)

Uitbreiding: [Europa, Afrika, Azië, Oceanië, N-Amerika, Z-Amerika en Antarctica](#)

Waar ging de eerste migratie heen?

Verdieping: [Z-Afrika, N-Afrika, W-Afrika, Centraal en Z-O-Azië en Europa.](#)

Uitbreiding: [Z-Afrika, N-Afrika, W-Afrika, Centraal en Z-O-Azië en Europa.](#)

Waar ging de tweede migratie heen?

Verdieping: N-Afrika, Europa, Centraal en Z-O-Azië, Oceanië, N-Amerika en Z-Amerika.

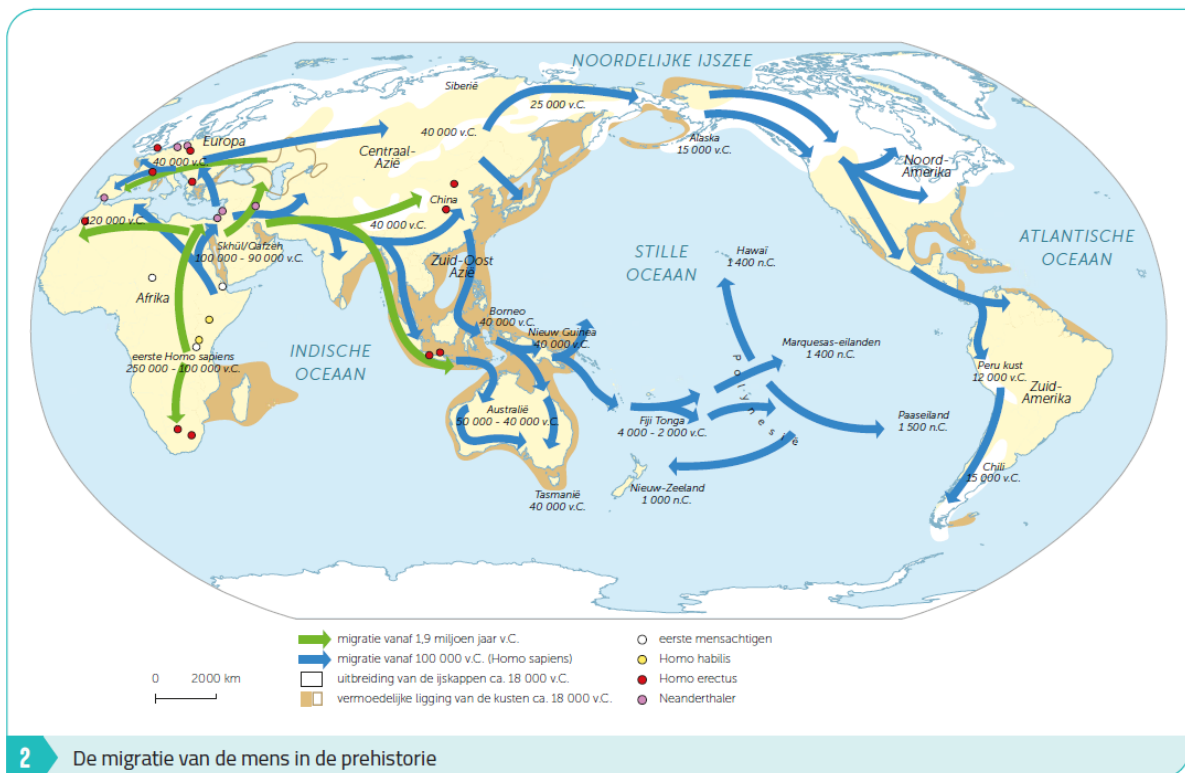
Uitbreiding: N-Afrika, Europa, Centraal en Z-O-Azië, Oceanië, N-Amerika en Z-Amerika.

Wat leidt je af uit deze kaart?

Verdieping: De verspreiding van de mens over de aarde gebeurde in twee fases. Pas in de tweede fase werden de werelddelen Oceanië, N- en Z- Amerika ontdekt. Tussen deze migraties zaten duizenden jaren.

Uitbreiding: De verspreiding van de mens over de aarde gebeurde in twee fases. Pas in de tweede fase werden de werelddelen Oceanië, N- en Z- Amerika ontdekt. Tussen deze migraties zaten duizenden jaren.

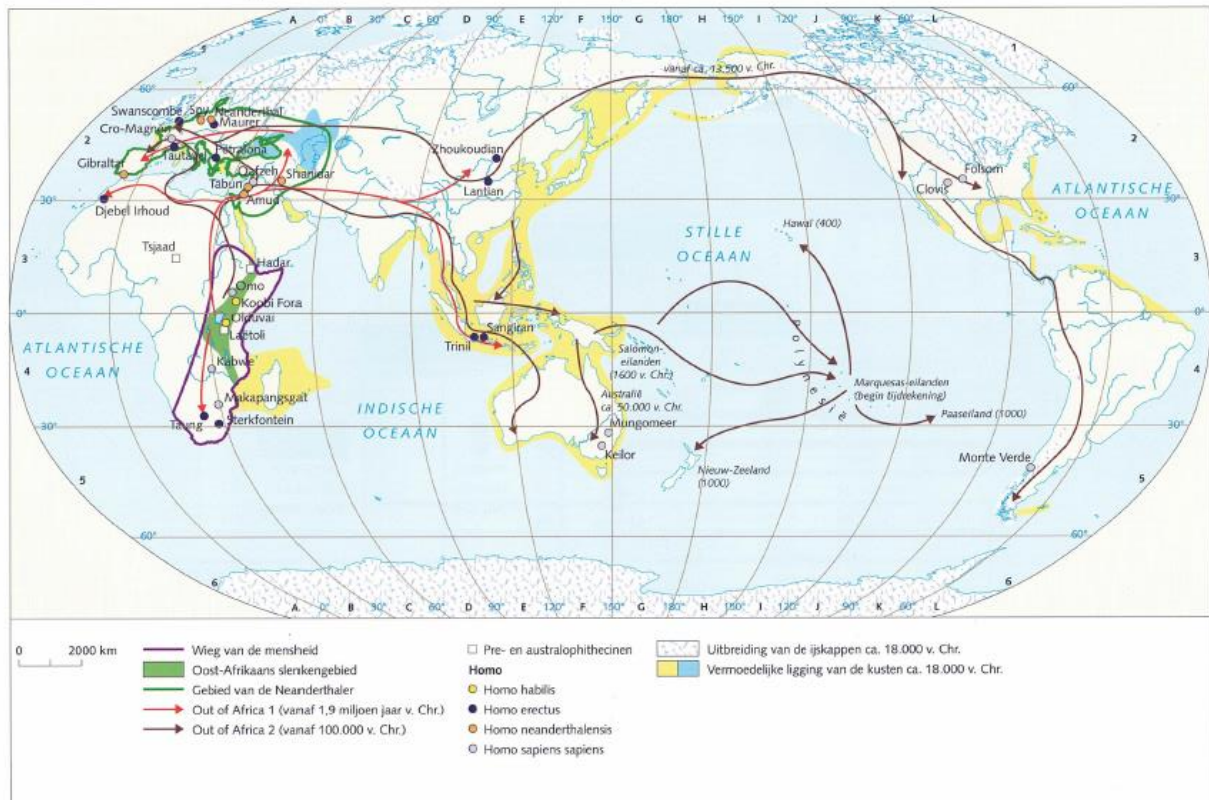
Verdiepingskaart (Jacobs, et al, 2019)



Figuur 8: De migratie van de mens in de prehistorie (Jacobs, et al, 2019)

Uitbreidingskaart (Hayt, et al, 2015)

5. De mensen verspreiden zich over de aarde (paleolithicum tot ca. 8000 v. Chr.)



Figuur 9: De mensen verspreiden zich over de aarde (Hayt, et al, 2015)

Wat moeten we kennen en kunnen? (p. 40 – 41)

Vervanging voor het kennen en kunnen: Kahoot! Quiz

Vraag 1: Creationisme

- De mens stamt af van oudere uitgestorven soorten
- De mens is geschapen door een wetenschapper in de lucht
- De mens is geschapen door één of meerdere goden
- De mens stamt af van de chimpansee

Vraag 2: Hypothese

- iets dat bewezen is
- iets dat nog niet bewezen is
- iets dat niet bewezen kan worden zoals het bestaan van een god
- iets dat bewezen is foutief te zijn

Vraag 3: Een archeoloog is iemand die resten van het verleden opgraaft en ze bestudeert

- Waar
- Onwaar

Vraag 4: Natuurlijke selectie is...

- Een theorie die stelt dat één of meerdere goden bepalen wie overleeft
- Een mythe, overleving is gebaseerd op puur toeval
- Een theorie die stelt dat de knapst uitzierende overleeft
- Een theorie die stelt dat de best aangepaste overleeft

Vraag 5: Reconstructie

- iets verbeteren
- iets in zijn oorspronkelijke staat herstellen
- Oude vondsten samenvoegen tot een kunstwerk
- iets afbreken

Vraag 6: Wat past bij "wetenschap"?

- Mening en geloof
- Feiten en geloof
- Mening en kritisch onderzoek
- Feiten en kritisch onderzoek

Vraag 7: De Homo Sapiens is ontstaan in Amerika

- Waar
- Onwaar

Vraag 8: Welk werktuig gebruikte de homo erectus?

- Houten speren
- Houten boemerang
- Houten pijl en boog
- Houten knuppels

Vraag 9: Darwin was de bedenker van...

- de evolutieleer
- het creationisme
- geroosterde mammoet
- verschillende jacht mogelijkheden

Opmerking: De oefening kan ook offline gedaan worden. De leerkracht verwerkt de vragen met de bijhorende antwoordmogelijkheden in een Power Point. Iedere leerling krijgt vier kaartjes (A, B, C en D). Per getoonde vraag houden de leerlingen het kaartje omhoog met het volgens hen juiste antwoord.

3.2.3 Les 5: Ingrijpen in de natuur (p. 62 – 85)

Lesdoelen

1. De leerlingen leggen de begrippen “Vruchtbare Halvemaan”, “voedselvoorraad”, “nederzetting”, “sedentair”, “domesticatie”, “teelt”, “fok”, “landbouw”, “akkerbouw”, “veeteelt”, “voedselproductie”, “migrant”, “landbouwnederzetting”, “levenswijze”, “weefgetouw”, “aardewerk”, “archeologische resten”, “bron”, “reconstructie”, “hypothese”, “monumentale resten”, “interpreteren”, “landbouwwerktuig”, “ploeg”, “trekdier”, “rendement”, “produceren”, “overschot”, “bevolkingsgroei”, “gespecialiseerde ambachtslui”, “technische ontwikkeling”, “metalen”, “brons”, “handel”, “ongelijkheid” en “elite” in eigen woorden uit. (Begrijpen) (ET 8.2, 8.4)
2. De leerlingen licht toe hoe de voedselverzamelaars-jagers na het einde van de laatste ijstijd in de Vruchtbare Halvemaan sedentair konden worden. (Toepassen) (ET 8.2, 8.6)
3. De leerlingen duiden op een kaart de Vruchtbare Halvemaan aan. (Onthouden)
4. De leerlingen tonen aan de hand van voorbeelden aan hoe mensen akkerbouw en Veeteelt konden ontwikkelen. (Toepassen) (ET 8.2, 8.6)
5. De leerlingen duiden op een kaart aan waar en wanneer de akkerbouw werd ontwikkeld. (Begrijpen) (ET 8.2)
6. De leerlingen concluderen aan de hand van een kaart hoe de landbouw in Europa werd verspreid. (Analyseren) (ET 8.3, 8.6)
7. De leerlingen interpreteren een eenvoudig grondplan van een opgegraven woonhuis van de eerste landbouwers in onze streken. (Analyseren) (ET 8.4, 8.5)
8. De leerlingen concluderen wat er bij een reconstructie van een opgegraven woonhuis van de eerste landbouwers in onze streken door archeologen met zekerheid kan worden gereconstrueerd en wat een hypothese blijkt. (Analyseren) (ET 8.5, 8.6)
9. De leerlingen lichten toe hoe landbouwoverschotten tot een bevolkingsgroei leidde en hoe daardoor specialisatie en handel ontstond. (Toepassen) (ET 8.6)
10. De leerlingen tonen aan de hand van voorbeelden aan dat de introductie van landbouw ingrijpende gevolgen had voor de mensen. (Toepassen) (ET 8.2, 8.6, 8.8)
11. De leerlingen geven voorbeelden van technische vernieuwingen in de landbouw in de prehistorie. (Begrijpen) (ET 8.6)
12. De leerlingen concluderen aan de hand van een kaart hoe de introductie van metalen leidde tot handelscontacten in Europa. (Analyseren) (ET 8.6)
13. De leerlingen tonen aan de hand van voorbeelden aan hoe de introductie van metalen tot sociale ongelijkheid leidde. (Toepassen) (ET 8.6)
14. De leerlingen beoordelen de beeldvorming over de functie van het megalithische monument van Stonehenge. (Evalueren) (ET 8.3, 8.4, 8.5, 8.7, 8.9)

Opdracht 1: Onderzoek hoe een klimaatwijziging aan het einde van de laatste ijstijd de omgeving en de levenswijze van de voedselverzamelaars-jagers verandert. (p. 62 – 63)

Oefening op tijdsbegrippen

Stap 1:
 Lees de tekstbron p. 62 [D1].

Stap 2:
 - Duid in het blauw de veranderingen aan;
 - Duid in het rood aan waaraan je kan zien dat er sprake is van een evolutie;
 Extra vraag: in welk millennium situeert deze verandering zich?
 Ca. 13^{de} – 12^{de} millennium v.C.

Opmerking: De leerkracht kan eerst zelf een voorbeeld van verandering aangeven of met de leerlingen de betekenis van het begrip bespreken alvorens de leerlingen zelf op zoek gaan naar een voorbeeld.

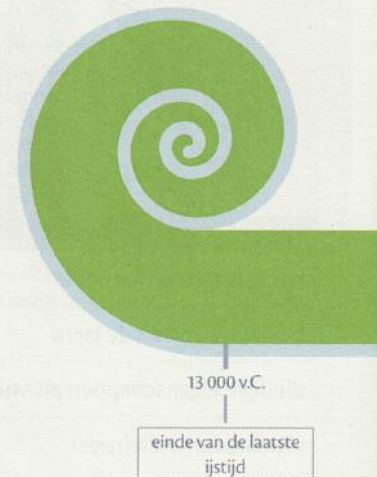
Door een klimaatwijziging veranderde de levenswijze van de mensen

Een grondige verandering van het klimaat heeft ingrijpende gevolgen voor de natuur en dus ook voor de mens. Dat is vandaag zo, dat was duizenden jaren geleden niet anders. Na het einde van de laatste ijstijd (ca. 13 000 v.C.) heerste er in een groot deel van de wereld een milder klimaat. Dat was gunstig voor planten en dieren, en dus ook voor mensen. In het Nabije Oosten werd het klimaat warmer en vochtiger. Op uitgestrekte bergflanken groeiden daar allerlei eetbare plantensoorten, zoals voorlopers van tarwe en gerst. We noemen dat gebied daarom de Vruchtbare Halvemaan [2]. De voedselverzamelaars-jagers die daar leefden, hadden het makkelijker

dan ooit tevoren. Om plantaardig voedsel te vinden in de natuur moesten ze niet meer rondtrekken. Ze konden ter plekke hun honger stillen en ook nog voedselvoorraden opslaan om de winter door te komen [1]. Bovendien kwamen ook kudden wilde geiten en schapen af op de weelderige plantengroei. Zo hoefden de jagers geen verre tochten meer te maken om hun prooi te vinden. In de Vruchtbare Halvemaan gingen voedselverzamelaars-jagers voor het eerst in hutten wonen in vaste nederzettingen. Ze waren dus niet langer nomaden, maar werden sedentair (vanaf ca. 11 000 v.C.) [3].



1 Voedselverzamelaars-jagers in de veranderende natuur (fragment uit de documentaire Stories from the Stone Age, 2004).



Figuur 10: Door een klimaatwijziging veranderde de levenswijze van de mensen (Pelckmans, 2019)

Opdracht 2: Ga na hoe de mens landbouwer werd. (p. 64 – 65)

Oefening op tijdsbegrippen

Stap 1:

Lees de tekstbron p. 64 [D2].

Stap 2:

- Duid in het blauw de veranderingen aan;
- Duid in het geel een jaartal aan;
- Duid in het groen een voorbeeld van chronologie aan.

De mens werd landbouwer en produceerde voortaan zijn eigen voedsel

Helaas bleven de gunstige klimaatomstandigheden niet eeuwig duren. Er kwamen **nieuwe koudegolven**, weliswaar minder extreem dan tijdens de ijstijden, maar toch niet zonder gevolgen. De sedentaire mensen in de Vruchtbare Halvemaan vonden niet langer voldoende voedsel in de onmiddellijke omgeving van hun nederzetting.

Moesten ze dan allemaal opnieuw nomaden worden? Neen, want sommige mensen vonden een oplossing. Door zo lang middenin de natuur te leven hadden ze de eigenschappen van planten goed leren kennen. Zo kwamen ze op het idee de **zaden van de meest geschikte planten [1] te verzamelen en die te zaaien op de vruchtbaarste grond**. Dat deden ze generaties lang. Zo ontwikkelden ze nieuwe gewassen: tarwe en gerst. Zelf zaden selecteren en zelf planten **telen** noemen we **domesticatie**. Die mensen waren **niet langer verzamelaars**, ze produceerden nu zelf hun voedsel. Zo ontstond de **akkerbouw**.

Iets gelijkaardigs gebeurde met geiten en schapen waarop de mensen in de Vruchtbare Halvemaan jaagden. **In plaats van dieren op jacht te doden, namen ze die liever gevangen**. Ze selecteerden de meest geschikte dieren [2] om daarmee te **fokken**. Met die domesticatie van dieren ontstond de **veeteelt**. Die leverde niet alleen vlees, maar ook wol en later ook nog zuivelproducten op. Nog later gebruikten ze gedomesticeerde runderen, ezels en paarden ook als trek-, last- of rijdier.

Vanaf ca. **8500 v.C.** waren dus niet alle mensen meer voedselverzamelaars-jagers. In de Vruchtbare Halvemaan leefden de eerste **landbouwers**. Ze **produceerden** door akkerbouw en veeteelt zelf hun voedsel. Daardoor waren ze niet langer totaal afhankelijk van wat de natuur hun gaf.



Links: wilde eenkoorn (voorloper van tarwe). De graankorrels zitten los aan de halm. Als ze rijp zijn, worden ze door de wind verspreid. Zo zorgt de natuur ervoor dat het gewas zich elk jaar voortplant. Voor de voedselverzamelaar blijft er na een hevige windvlaag echter niet veel over.
Rechts: gedomesticeerde tarwe. De voedselverzamelaar verzamelde bij de wilde eenkoorn alleen de graantjes die uitzonderlijk stevig vastzaten. Toen hij die zelf plantte om graan te telen, werd die uitzonderlijke eigenschap dominant. Zo evolueerde de wilde eenkoorn tot gedomesticeerde tarwe.

Hoe domesticeer je een geit?

- 1 Ga op zoek naar een kudde wilde geiten en vang enkele mooie exemplaren.
- 2 Voeder de gevangengenomen dieren. Geiten zijn niet kieskeurig: ze eten schors, onkruid en allerlei grassen.
- 3 Heb je honger? Slacht een onhandelbare geit. Laat de rustige dieren de akkers bemesten.
- 4 Observeer de geiten: welke zijn volgzaam, hebben mooie wol, de minst gevaarlijke hoorns ...?
- 5 Selecteer de geiten met de beste eigenschappen en laat die paren. Veel kans dat de jongen de positieve kenmerken erven en op hun beurt aan hun nageslacht doorgeven.
- 6 Fok alleen verder met de geiten die voldoen aan je wensen.



Links: wilde geit.
Rechts: gedomesticeerde geiten. Na verloop van tijd zijn de veranderingen duidelijk: kleinere dieren (makkelijker te beheersen), hoorns kleiner en gekromd (niet meer gevaarlijk voor de mens) ... Gedomesticeerde geiten zijn aangepast aan een leven in dienst van de mens.

Figuur 11: De mens werd landbouwer en produceerde voortaan zijn eigen voedsel (Pelckmans, 2019)

3.2.4 Verwerkingsoefening op bouwsteen 1 aan het einde van de Prehistorie

Opmerking: deze oefening komt overeen met de algemene synthese in het leerwerkboek op pagina 148 – 149. De leerkracht kan ervoor kiezen om de synthese oefening (die één keer op het einde van het boek wordt gemaakt) te vervangen door deze verwerkingsoefening die twee keer wordt gemaakt (één keer aan het einde van de prehistorie en één keer aan het einde van het oude nabije oosten). De leerkracht kan er ook voor kiezen om zowel deze verwerkingsoefening als de synthese aan te bieden waarbij deze verwerkingsoefening een verdieping is voor de leerlingen die goed weg zijn met de leerstof en een extra uitdaging nodig hebben. Binnen de verwerkingsoefening zelf, kan er ook nog gedifferentieerd worden met de moeilijkheidsgraad.

Lesdoelen

1. De leerlingen leggen de begrippen “nomadisch”, “sedentair”, “klimaatsverandering”, “voedselverzamelaar”, “plantaardig”, “dierlijk”, “voedselverzamelaar-jager”, “landbouwer”, “landbouw”, “akkerbouw”, “veeteelt”, “grondstoffen”, “ambacht”, “productie”, “ruilhandel”, “aardewerk”, “bevolkingsgroei”, “elite”, “ongelijkheid”, “dierenbeeld”, “grotschildering” en “vrouwenbeeldjes” in eigen woorden uit. (Begrijpen) (ET 8.2)
2. De leerlingen plaatsen de begrippen onder het juiste maatschappelijke domein. (Analyseren) (ET 8.2)
3. De leerlingen visualiseren de verhoudingen tussen de begrippen. (Creëren) (ET 8.1, 8.2)
4. De leerlingen onderzoeken de oorzaak-gevolg relatie tussen de begrippen. (Analyseren) (ET 8.6)
5. De leerlingen trekken conclusies uit de visualisatie van de begrippen. (Analyseren) (ET 8.7)

Verwerkingsoefening

Stap 1:

De klas wordt in groepjes verdeeld van maximum 4 leerlingen.

Stap 2:

De leerkracht deelt vier A3-bladeren uit aan ieder groepje. Op ieder A3-blad staat één maatschappelijk domein. De leerlingen krijgen ook de belangrijkste begrippen die gedurende de lessen van de prehistorie aan bod zijn gekomen.

Differentiatie in de moeilijkheidsgraad:

- De leerkracht biedt de begrippen aan. Daarbij worden de begrippen die samen horen (zoals de voordelen van de jacht) samen geplaatst;
- De leerkracht biedt de begrippen aan. Daarbij worden de begrippen die samen horen (zoals de voordelen van de jacht) niet samen geplaatst;
- De leerkracht biedt de begrippen niet aan.

Vormdifferentiatie:

- De leerkracht biedt een blad aan met al deze woorden erop. De leerlingen schrijven de woorden over;
- De leerkracht biedt kaartjes aan waarop de verschillende begrippen staan. De leerlingen leggen de kaartjes op het A3-blad.

Stap 3:

De leerlingen ordenen de gekregen begrippen op het blad binnen het juiste maatschappelijke domein. Hierbij geven ze tussen de begrippen relaties aan van oorzaak-gevolg, chronologie, etc. Dit doen ze door te werken met pijlen, kaders, etc. Ze zijn hier volledig vrij in.

Differentiatie in moeilijkheidsgraad:

- De leerkracht biedt de leerlingen structuur aan via de zwarte woorden en pijlen in de uitgewerkte voorbeeld versie (p. 62-65);
- De leerkracht biedt de leerlingen geen structuur aan. Ze krijgen een leeg A3-blad met enkel de vier kaders die de inhoud van het maatschappelijk domein aangeven.

Stap 4:

De leerlingen trekken onderaan het blad een conclusie. Is er sprake van verandering/continuïteit? Is dit traag/snel verlopen?

Stap 5:

De resultaten worden klassikaal overlopen/gepresenteerd door de leerlingen.

Opmerking: Hieronder is een voorbeeld versie van de opdracht uitgewerkt. Dit is slechts één mogelijke uitwerking. De leerlingen kunnen een andere structuur/lay-out gebruiken. De in het rood aangeduide begrippen zijn de begrippen die de leerlingen hebben gekregen of zelf moeten zoeken in het leerwerkboek.

Differentiaties in de moeilijkheidsgraad werden hierboven al per stap vermeld, maar de leerkracht kan er ook voor kiezen om deze te mixen. Bijvoorbeeld door de leerlingen de begrippen zelf te laten zoeken in het leerwerkboek, maar wel een structuur voor hen aan te bieden.

Opmerking: Met deze oefening, wordt er zowel ingezet op de feitelijke kennis van de begrippen zelf, maar ook op het inzicht in de relaties tussen de begrippen. Door deze begrippen ook in verband te brengen met de tijdlijn, worden de relaties en de evoluties (over een lange/korte periode) nog duidelijker. Hierdoor oefenen de leerlingen op alle aspecten van het historisch referentiekader want ze moeten nadenken over tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen.

Politiek domein

Regels

Eerst:

In kleine groepen rondtrekken (nomadisch bestaan)



Dankzij: klimaatsverandering en landbouw

In grotere groepen samenwonen (sedentair bestaan)



Leidt tot

Ontstaan van (ongeschreven) regels

Conclusie

Is er sprake van verandering/continuïteit?

Is dit traag/snel verlopen?

Economisch domein



Sociaal domein



Cultureel domein

<p><u>Communicatie</u></p> <p>Het gebruik van vuur + op jacht gaan</p>	<p>Leidt tot</p> <p>→</p>	<p>De ontwikkeling van taal</p>	<p><u>Kunst</u></p> <p>Soort kunst</p> <p>Dierenbeeld</p> <p>Grotschildering</p> <p>Vrouwenbeeldjes</p>	<p>Doel</p> <p>beïnvloeden van de jacht dierlijke eigenschappen als voorbeeld voor de mens vruchtbaarheidsritueel</p>
<p><u>Geloof, godsdienst, levensbeschouwing</u></p> <p>Geloof afgeleid uit de kunst:</p> <p>Geloof dat dierenbeeldjes de jacht beïnvloeden</p> <p>Geloof dat mensen door grotschilderingen dierlijke eigenschappen overnemen</p> <p>Geloof dat vrouwbeeldjes de vruchtbaarheid bevorderen</p> <p>Geloof afgeleid vanuit Stonehenge:</p> <p>Geloof in "god(en)" waarvoor rituelen worden uitgevoerd</p> <p>Geloof in grafcultuur door de begraafplaats</p> <p>Geloof in genezende krachten vd stenen</p>				
<p><u>Conclusie</u></p> <p>Is er sprake van verandering/continuïteit?</p> <p>Is dit traag/snel verlopen?</p>				

3.2.5 Speelse verwerkingsoefening op bouwsteen 1 aan het einde van de Prehistorie

Opmerking: Deze speelse verwerkingsoefening¹³ kan dienen ter vervanging van de algemene synthese in het leerwerkboek en ter vervanging van de verwerkingsoefening (3.2.4) die in het voorgaande puntje is uitgewerkt. Deze speelse verwerkingsoefening is ontworpen om aan de vraag van de leerlingen te voldoen om de lessen leuker te maken door middel van onder andere spellen toe te voegen aan de lessen.

Lesdoelen

Samenvoeging van alle lesdoelen behorende tot de prehistorie.

Speelse verwerkingsoefening: ganzenbord

Doel

Herhalen van de begrippen en vaardigheden omtrent bouwsteen 1 voor de prehistorie en het oude nabije oosten.

Benodigdheden (per spelbord)

- 1 dobbelsteen;
- 4 – 6 pionnen;
- Spelregels;
- Gekleurde vraagkaartjes.

Spel uitleg

1. Diegene die het hoogste gooit met de dobbelsteen mag beginnen.
2. De leerlingen gooien om de beurt met de dobbelsteen en gaan het aantal stappen vooruit dat ze gegooid hebben.
3. Betekenis van de kleuren van de vakjes
 - Blauw: meerkeuzevraag;
 - Groen: open vraag;
 - Geel: toepassingsvraag;
 - Roze: waar/niet waar vraag + uitleg;
 - Rood: terug naar start;
 - Grijs: beurt overslaan;
 - Dobbelstenen: nogmaals gooien.
4. Elke juist beantwoorde vraag is één punt waard. Diegene die als eerste aankomt krijgt 5 bonuspunten. De tweede die aankomt krijgt er 4 en zo door. De laatste persoon die aankomt, krijgt geen bonuspunten.

¹³ Het bord en de spelregels zijn gebaseerd op het spel “Ganzenbord”.

Spelbord

Start	1	2	3	4	
	26	27	28	29	6
24	43	Einde		30	7
23	42			31	8
22	41				9
21	40			33	10
20				34	11
19	38	37	36	35	
18	17	16	15	14	13

Blauwe spelkaarten (meerkeuzevraag)

<p>De Homo Sapiens heeft zich over de wereld verspreid tijdens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het oude nabije oosten • De prehistorie • De klassieke oudheid 	<p>Tot welk domein behoort het begrip “voedselverzamelaar-jager”?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politiek • Economisch • Sociaal
<p>Welke van onderstaande gebeurtenissen speelt zich af in de prehistorie?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mensen leven als nomaden • Mensen drijven wereldwijde handel • Mensen voeren oorlog 	<p>Welk begrip behoort tot het cultureel domein?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grotschilderingen • Klimaatsverandering • Ongelijkheid
<p>In welk werelddeel is de mens ontstaan?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Azië • Zuid-Amerika • Afrika 	<p>Wat waren de voordelen van rechtop lopen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sneller • Minder energieverbruik • Dragen van voedsel, wapens, ...
<p>Hoe heet onze soort?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Homo erectus • Homo sapiens • Homo neanderthalensis 	<p>Wie was de eerste om wapens te gebruiken?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Homo sapiens • Homo erectus • Homo neanderthalensis
<p>Welk landschap trof de homo sapiens in Europa aan?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Savanne • Regenwoud • Toendra 	<p>Extra voeding, grondstoffen voor kleding, etc. werden bekomen door:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De jacht • Toevallige vondsten • Verzamelen van plantaardig voedsel
<p>Uit welke materialen maakten de jagers uit de laatste ijstijd hun werktuigen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Steen en hout • Steen en been • Been en hout 	<p>Wat was het doel van grotschilderingen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het beïnvloeden van de jacht • Dierlijke eigenschappen als voorbeeld voor de mens • vruchtbaarheidsrituelen
<p>Waar is de landbouw voor het eerst ontstaan?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mexico • Andes- en amazone gebied • De vruchtbare sikkkel 	<p>Door de komst van de landbouw:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Worden mensen sedentair • Verandert er niets en blijven mensen rondtrekken • Wordt de helft van de mensen sedentair. De rest blijft rondtrekken
<p>De landbouw ontstaat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voor de laatste ijstijd • Tijdens de laatste ijstijd • Na de laatste ijstijd 	<p>Om welke reden werden dieren gedomesticeerd?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Om met ze te knuffelen • Om met ze te fokken • Om ze te slachten

Groene spelkaarten (open vraag)

<p>Leg uit wat het politieke domein inhoudt.</p> <p>Afspraken en organisatie Regels en wetten Rechten en plichten</p>	<p>Leg uit wat het economische domein inhoudt.</p> <p>Voedsel, kleding en woning Werk Handel en transport</p>
<p>Leg uit wat het sociale domein inhoudt.</p> <p>Individu, groep Verhoudingen tussen mensen Rollenpatronen Opvoeding</p>	<p>Leg uit wat het culturele domein inhoudt.</p> <p>Communicatie Kunst Geloof, godsdienst, levensbeschouwing Wetenschap</p>
<p>Waardoor gingen de eerste mensachtigen rechtop lopen?</p> <p>Door een klimaatsverandering die O-Afrika in een savanne landschap deed veranderen.</p>	<p>Hoe noemen we de leer die stelt dat de aarde en alle wezens erop is ontstaan door een eenmalige schepping?</p> <p>Creationisme</p>
<p>Wat is het verschil tussen een feit en een geloof?</p> <p>Een feit is bewezen, geloof is niet bewezen.</p>	<p>Wat betekent "out of Africa"?</p> <p>De migratie van de homo erectus en de homo sapiens uit Afrika naar de rest van de wereld.</p>
<p>Welk soort voedsel aten de mensen in Europa rond ca. 40.000 v.C. tot 8500 v.C.?</p> <p>Plantaardig en dierlijk voedsel.</p>	<p>Waarom ging de mens jagen toen hij aankwam in Europa?</p> <p>Door het koude klimaat was er onvoldoende plantaardig voedsel.</p>
<p>Wat was het belang van taal tijdens de jacht?</p> <p>De mens moest goed kunnen samenwerken/communiceren tijdens de jacht om zijn prooi te vangen.</p>	<p>Hoe evolueerden de werktuigen die de mens gebruikte?</p> <p>Er was meer variatie (meer verschillende werktuigen) en de werktuigen werden meer verfijnd (scherper, gemakkelijker in gebruik).</p>
<p>Wat betekent akkerbouw?</p> <p>De mens gaat niet langer voedsel verzamelen. Hij gaat zijn eigen voedsel produceren.</p>	<p>Wat betekent veeteelt?</p> <p>De mens gaat niet langer jagen. Hij gaat dieren domesticeren om ermee te fokken en ze te slachten.</p>

<p>Geef één economische activiteit die naast akkerbouw ontstond.</p> <p><i>Veeteelt, handel, brons gieten.</i></p>	<p>Wat was het gevolg van de landbouwoverschotten die ontstonden door de akkerbouw en veeteelt?</p> <p><i>Er ontstond een bevolkingsgroei en beroepsspecialisatie.</i></p>
--	--

Gele spelkaarten (toepassingsvraag)

<p>Geef de begin- en einddatum van de 13^{de} eeuw.</p> <p><i>1 januari 1201 tot 31 december 1300</i></p>	<p>In welk millennium valt de 20^{ste} eeuw?</p> <p><i>Het 2^{de} millennium.</i></p>
<p>Geef de begin- en einddatum van de 2^{de} eeuw v.C.</p> <p><i>1 januari 200 v.C. tot 31 december 101 v.C.</i></p>	<p>Noem een eeuw die valt gedurende het 1^{ste} millennium.</p> <p><i>1^{ste}, 2^{de}, 3^{de}, 4^{de}, 5^{de}, 6^{de}, 7^{de}, 8^{ste}, 9^{de}, 10^{de}</i></p>
<p>Benoem alle continenten die de mens heeft doorkruist om van Afrika naar Zuid-Amerika te geraken.</p> <p><i>Azië en Noord-Amerika</i></p>	<p>Leg in eigen woorden uit hoe de omgeving van de eerste mensachtigen van een regenwoud naar een savanne ging.</p> <p><i>Door natuurverschijnselen: vulkaanuitbarsting, aslaag en regenwolken worden tegenhouden.</i></p>
<p>Leg de evolutieleer van Darwin in eigen woorden uit.</p> <p><i>Levende wezens zijn ontstaan door evolutie en ze overleven door toevallige aanpassing aan de omgeving.</i></p>	<p>Wanneer kon je niet overleven op de savanne?</p> <p><i>Wanneer je op handen en voeten liep.</i></p>
<p>Orden de werktuigen van oud naar nieuw: 1. Vuistbijl, 2. Eenvoudig bewerkte kei, 3. Vuistbijl van vuursteen.</p> <p><i>2, 1, 3</i></p>	<p>Waarvoor kon men de huid van bijvoorbeeld een eland gebruiken? Geef twee toepassingen.</p> <p><i>Jas, schoenen, slaapzak, tentzeil, riem.</i></p>
<p>Stel: je leeft in de prehistorie en iemand die je kent, wil graag zwanger worden. Wat maak je voor deze persoon om de kans op een zwangerschap te vergroten?</p> <p><i>Een vruchtbaarheidsbeeldje.</i></p>	<p>Stel: je hebt een dier gedood en wilt zijn beenderen opbreken om het beenmerg eruit te halen. Wat gebruik je?</p> <p><i>Een steen</i></p>
<p>Leg uit hoe landbouwoverschotten leiden tot ongelijkheid.</p> <p><i>Landbouwoverschotten → gespecialiseerde ambachtslui → handel in grondstoffen en producten → ongelijkheid</i></p>	<p>Je bent archeoloog en ontdekt resten van een huis van de eerste landbouwers. Wat kan je reconstrueren?</p> <p><i>Dak, breedte, hoogte, grondplan, lengte, zolder, rookopening.</i></p>

<p>Hoe kan je tijdens de prehistorie de elite van de gewone mensen onderscheiden?</p> <p>Elite pronkt met haar rijkdom door juwelen en rijke graven.</p>	<p>Je bent een prehistorische mens en je wilt een geit domesticeren. Hoe doe je dit? Zoek een kudde met mooie dieren en vang deze. Geef de kudde eten. De beste dieren worden gebruikt voor de fok. De anderen worden geslacht.</p>
--	---

Roze spelkaarten (waar/niet waar vraag + uitleg)

<p>Elk begrip kan maar tot slechts één domein behoren.</p> <p>Niet waar. Sommige begrippen kunnen tot meerdere domeinen behoren afhankelijk van de context.</p>	<p>Na de prehistorie volgt de klassieke oudheid.</p> <p>Niet waar. Na de prehistorie volgt het oude nabije oosten.</p>
<p>De prehistorie eindigt rond ca. 3500 v.C.</p> <p>Waar.</p>	<p>Een periode van 1000 jaar noemen we een millennium.</p> <p>Waar.</p>
<p>Over iets of iemand oordelen naar eigen overtuiging noemt men een mening.</p> <p>Waar.</p>	<p>De mens is geschapen in Afrika.</p> <p>Niet waar. De mens is hier ontstaan, niet geschapen.</p>
<p>Lichamelijke/uiterlijke kenmerken zijn afhankelijk van het werelddeel/het klimaat waarin je opgroeit.</p> <p>Waar.</p>	<p>De stamboom van de mens is gemakkelijk te reconstrueren</p> <p>Niet waar. Dit is zeer moeilijk.</p>
<p>Silex was een zeer geschikt materiaal om werktuigen van te maken omdat men hier gemakkelijk stukken van af kon slaan.</p> <p>Waar.</p>	<p>Toen de mens aankwam in Europa, heerste hier een warme tussenperiode.</p> <p>Niet waar. De mensen kwamen aan in Europa gedurende de laatste ijstijd.</p>
<p>De voedselverzamelaar-jager leefde een sedentair bestaan (een bestaan op één plaats).</p> <p>Niet waar. Ze moesten rondtrekken om voldoende voedsel te vinden.</p>	<p>Iedere voedselverzamelaar-jager maakte zijn eigen werktuigen.</p> <p>Niet waar. Er waren gespecialiseerde werktuigmakers.</p>
<p>Bronzen voorwerpen waren een teken van luxe.</p> <p>Waar, omdat deze heel duur waren.</p>	<p>Landbouw ontstond in de vruchtbare sikkels omdat hier geen eetbare plantensoorten waren dus plantten de mensen dit zelf.</p> <p>Niet waar. In de vruchtbare sikkels groeiden dankzij het warmer en vochtiger klimaat vanzelf eetbare planten.</p>

Door de komst van de veeteelt kreeg de mens te maken met veel meer ziektes. Waar, omdat de mens veel dichter leefde op de dieren en zo was besmetting mogelijk.	Om dieren te domesticeren volstaat het om ze te temmen. Fout, ze moeten ook geselecteerd worden om gericht te kunnen fokken.
--	---

3.2.6 Korte herhaling van het historisch referentiekader na semester 1

Opmerking: Deze oefeningen kunnen door de leerkracht afzonderlijk of gecombineerd worden uitgevoerd aan het begin van de eerste les in het tweede semester afhankelijk van de beschikbare tijd en van de werkvorm die het beste aanslaat bij de klas. Het doel is om kort na te gaan wat de leerlingen onthouden hebben over het historisch referentiekader en waar er eventueel extra op geoefend moet worden.

Lesdoelen

1. De leerlingen leggen de begrippen “historisch referentiekader”, “millennium”, “chronologie”, “duur”, “periode”, “revolutie” en “lokaal” in eigen woorden uit. (Begrijpen) (ET 8.1)
2. De leerlingen benoemen de vier maatschappelijke domeinen. (Onthouden) (ET 8.2)
3. De leerlingen plaatsen voorbeelden onder het juiste maatschappelijke domein. (Toepassen) (ET 8.2)

Herhalingsoefeningen

Herhalingsoefening 1: Mentimeter

Stap 1:

De leerkracht maakt een mentimeter¹⁴ aan en vraagt de leerlingen waar ze aan denken wanneer ze “historisch referentiekader” horen.

Stap 2:

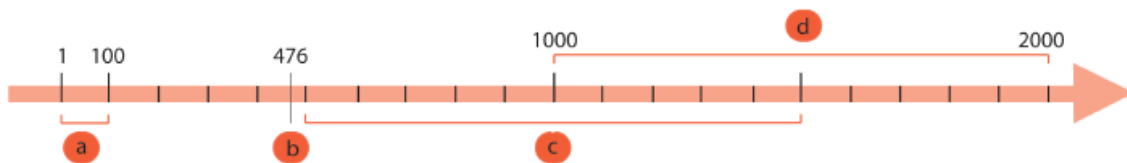
De leerkracht overloopt klassikaal de antwoorden met de leerlingen. Indien de leerlingen tijds- en ruimtebegrippen en de maatschappelijke domeinen vermelden in deze mentimeter, kan er dieper op ingegaan worden om te zien hoeveel ze daar nog van weten. Indien deze niet vermeld worden, kan de leerkracht deze aanreiken aan de leerlingen om na te gaan of ze hier nog iets over weten. Mochten de leerlingen geen idee meer hebben van wat het historisch referentiekader inhoudt, kan er best extra ingezet worden op oefeningen omtrent dit onderwerp.

¹⁴ Mentimeter: online tool waar leerlingen anoniem feedback/ antwoorden kunnen geven op vragen.

Herhalingsoefening 2: Kahoot! Quiz

Opmerking: Enkele vragen die reeds in de instaptoets voorkwamen, worden hier opnieuw herhaald om na te gaan of de leerlingen deze vragen nu (na één semester les) beter kunnen invullen of niet.

Opmerking: Vraag 1, 2 en 3 maken gebruik van figuur 10: Oefening op tijdsband (Byls, et al, 2020).



Figuur 12: Oefening op tijdsband (Byls, et al, 2020)

Vraag 1: Welke letters duiden een millennium aan?

- A en B
- A en C
- C en D
- B en D

Vraag 2: Welke letters duiden een periode aan?

- C
- B
- A
- D

Vraag 3: Welke letters duiden een duur aan?

- A
- B
- C
- D

Vraag 4: Van wat is onderstaande situatie een voorbeeld?

“Eerst ben ik 4 jaar naar de kleuterschool geweest. Daarna heb ik 6 jaar op de basisschool gezeten en nu zit ik in mijn eerste jaar van het middelbaar onderwijs. Als alles goed gaat, studeer ik af wanneer ik 18 jaar ben.”

- Periode
- Chronologie
- Revolutie
- Tijdrekening

Vraag 5: Van wat is onderstaande situatie een voorbeeld?

“Door de massale betogingen tegen de opwarming van de aarde, is er op zeer korte tijd veel veranderd binnen het klimaatbeleid van de regering.”

- Chronologie
- Revolutie
- Duur
- Generatie

Vraag 6: Wanneer een gebeurtenis zich afspeelt in een kleine omgeving (bijvoorbeeld in een dorp) noemen we dit...

- Regionaal
- Continentaal (op het land)
- Lokaal
- Maritiem (in de zee)

Vraag 7: Wat zijn de vier maatschappelijke domeinen?

- Politiek, ecologisch, sociaal en cultureel
- Politiek, economisch, sociaal en religieus
- Politiek, economisch, welzijn en cultureel
- Politiek, economisch, sociaal en cultureel

Vraag 8: Tot welk maatschappelijk domein behoort het begrip “nomadisch”?

- Politiek
- Economisch
- Sociaal
- Cultureel

Vraag 9: Tot welk maatschappelijk domein behoort het begrip “voedselverzamelaar-jager”?

- Politiek
- Economisch
- Sociaal
- Cultureel

Opmerking: De oefening kan ook offline gedaan worden. De leerkracht verwerkt de vragen met de bijhorende antwoordmogelijkheden in een Power Point. Iedere leerling krijgt vier kaartjes (A, B, C en D). Per getoonde vraag houden de leerlingen het kaartje omhoog met het volgens hen juiste antwoord.

3.2.7 Les 6: Samenleven aan de Eufraat en de Tigris (p. 88 – 103)

Lesdoelen

1. De leerlingen leggen de begrippen “overstroming”, “irrigatielandbouw”, “landbouwoverschot”, “beroepsspecialisatie”, “ambachtslui”, “handelaar”, “stadstaat”, “koning”, “priester”, “ambtenaar”, “soldaat”, “belastingen” en “schrift” in eigen woorden uit. (Begrijpen) (ET 8.2)
2. De leerlingen leggen in eigen woorden uit hoe landbouwers in Mesopotamië erin slaagden om landbouwoverschotten te creëren. (Begrijpen) (ET 8.2, 8.6)
3. De leerlingen duiden Mesopotamië, de Eufraat, de Tigris en de regio van de irrigatielandbouw aan op een kaart. (Onthouden)
4. De leerlingen licht aan de hand van een schema de werking van de irrigatielandbouw toe. (Toepassen)
5. De leerlingen tonen aan de hand van voorbeelden aan welke gevolgen de voedseloverschotten in Mesopotamië hadden voor de economie (beroepsspecialisatie, ruilhandel, steden). (Toepassen) (ET 8.2, 8.6)
6. De leerlingen leggen uit hoe de ontwikkeling van de irrigatielandbouw leidden tot de ontwikkeling van stadstaten. (Begrijpen) (ET 8.6)
7. De leerlingen situeren de ontwikkeling van de irrigatielandbouw en van de complexe samenleving in Mesopotamië op de tijdlijn. (Toepassen)
8. De leerlingen leggen uit hoe een stadstaat bestuurd werd. (Begrijpen) (ET 8.2, 8.6)
9. De leerlingen leggen de invloed van het economische domein op het politieke domein uit aan de hand van de geschiedenis van Mesopotamië in het tijdvak van het oude Nabije Oosten. (Toepassen) (ET 8.6)
10. De leerlingen leggen uit waarom en hoe in Mesopotamië het schrift ontstond en hoe het evolueerde. (Begrijpen) (ET 8.2, 8.6)
11. De leerlingen leggen de invloed van het economische op het culturele domein uit aan de hand van de ontwikkeling van het schrift in Mesopotamië in het tijdvak van het oude Nabije Oosten. (Toepassen) (ET 8.6)
12. De leerlingen onderscheiden geschreven en ongeschreven bronnen en delen bronnen hieronder in. (Evalueren) (ET 8.4)
13. De leerlingen geven aan welke verschillende soorten informatie geschreven en ongeschreven bronnen geven over de samenleving in Mesopotamië in het tijdvak van het oude Nabije Oosten. (Analyseren) (ET 8.5)
14. De leerlingen achterhalen met welke bedoeling teksten (geschreven bronnen) in het verleden gemaakt zijn. (Analyseren) (ET 8.4, 8.5, 8.9)
15. De leerlingen beoordelen de betrouwbaarheid van de informatie uit een geschreven bron. (Evalueren) (ET 8.4, 8.5)
16. De leerlingen geven aan voor welke historische vragen geschreven bronnen informatie bevatten. (Analyseren) (ET 8.5)

Algemene oefening op tijdsbegrippen aan het einde van de les

Stap 1:

De leerkracht deelt een extra blad uit met onderstaande vragen aan de leerlingen. Vervolgens overloopt de leerkracht alle tijdsbegrippen met de leerlingen.

Differentiatie in moeilijkheidsgraad:

- De leerkracht overloopt de betekenis van de begrippen met de leerlingen, maar deze worden nergens opgeschreven. (De schuingedrukte vragen op het onderstaande werkblad vallen weg).
- De leerkracht overloopt de betekenis van de begrippen met de leerlingen en onder ieder begrip is er een schuingedrukte vraag voorzien waar de leerlingen de betekenis van het begrip kunnen opschrijven. Zo kunnen ze tijdens het maken van de oefening steeds terugkijken naar de betekenis.

Stap 2:

De leerlingen lossen de oefeningen op het extra blad op. Hiervoor mogen ze pagina 88 t.e.m. 103 gebruiken. Dit kan klassikaal gebeuren of de leerlingen kunnen deze oefeningen eerst per twee proberen op te lossen.

Opmerking: dit kan ook meegegeven worden als huistaak. De leerlingen bereiden dit voor tegen de volgende les waarin het overlopen wordt.

Los onderstaande vragen over de tijdsbegrippen op. Gebruik hiervoor je leerwerkboek pagina 88 – 103 (les 6: Samenleven aan de Eufraat en de Tigris).

a) Geef een voorbeeld van een datum die voorkomt in les 6.

Wat is een datum?

Tijdsaanduiding die bestaat uit cijfers en/of woorden. Bijvoorbeeld een dag of een jaar.

Ca. 3500 v.C. (begin van de irrigatielandbouw en de complexe samenleving).

Ca. 8500 v.C. (begin van de landbouw in de Vruchtbare Halvemaan).

b) In welke eeuw valt deze datum?

Wat is een eeuw?

Een eeuw is een periode van 100 jaar.

36^{ste} eeuw v.C.

86^{ste} eeuw v.C.

c) In welk millennium valt deze datum?

Wat is een millennium?

Een millennium is een periode van 1000 jaar.

4^{de} millennium v.C.

9^{de} millennium v.C.

d) In welke periode situeren we Mesopotamië?

Wat is een periode?

Een periode is een afbakening in tijd met een begin en eind datum. Bijvoorbeeld de prehistorie, het oude nabije oosten, ...

Het oude nabije oosten.

e) Geef een voorbeeld van chronologie uit les 6.

Wat is chronologie?

Chronologie is een opsomming van feiten volgens het verloop van de tijd. Eerst gebeurt het ene, dan het andere.

Eerst ontstond de landbouw. Daarna ging men via irrigatielandbouw omliggende gebieden vruchtbaar maken, waardoor er landbouwoverschotten ontstonden. Dit leidde tot de komst van de complexe samenleving waardoor het schrift ontstond.

f) Geef een voorbeeld van continuïteit uit les 6.

Wat is continuïteit?

Continuïteit betekent dat iets zonder onderbreking blijft voortduren.

Het ontstaan van de landbouw. Deze heeft 5000 jaar bestaan voordat men overstapte op irrigatiebouw.

g) Geef een voorbeeld van een verandering uit les 6.

Wat is een verandering?

Een verandering betekent dat iets anders wordt dan het eerst was.

De komst van de irrigatielandbouw, de complexe samenleving en het schrift (ca. 3500 v.C.)

h) Is er sprake van een evolutie of een revolutie?

Wat is een evolutie?

Een evolutie is een trage verandering. Deze vindt plaats gedurende een langere periode.

Wat is een revolutie?

Een revolutie is een snelle verandering. Deze vindt plaats gedurende een korte periode.

Er is sprake van een evolutie omdat er 5000 jaar verstreken is voor men van gewone landbouw overstapte op irrigatiebouw.

3.2.8 Les 7: Leven en werken aan de Nijl (p. 104 – 115)

Lesdoelen

1. De leerlingen leggen de begrippen “Nijl”, “overstroming”, “irrigatielandbouw”, “landbouw-overschotten”, “ruilhandel”, “beroep”, “beroepsspecialisatie”, “handelaar”, “ongelijkheid”, “belastingen in natura”, “voedselvoorraad” en “tempeleconomie” uit in eigen woorden. (Begrijpen) (ET 8.2)
2. De leerlingen leggen uit hoe landbouw mogelijk was in de woestijnomgeving in Egypte. (Begrijpen) (ET 8.6)
3. De leerlingen duiden de Nijl, de vruchtbare oevers en het woestijngebied in Egypte aan op een kaart. (Onthouden)
4. De leerlingen leggen uit hoe de Egyptenaren aan irrigatielandbouw deden. (Begrijpen)
5. De leerlingen leggen uit welke gevolgen de irrigatielandbouw had voor de economie in Egypte (beroepsspecialisatie, ruilhandel, tempeleconomie). (Toepassen) (ET 8.2)
6. De leerlingen tonen aan de hand van voorbeelden het verschil aan tussen het leven van de elite en van het gewone volk in Egypte. (Toepassen) (ET 8.6)

Vraag 1: Welke rol speelde de Nijl in het leven en werken van de Egyptenaren? (p. 104-109)

Verdiepingsoefening/vervaging

Stap 1:

De leerlingen worden per 2/3 in een groepje samen gezet.

Stap 2:

De leerkracht deelt aan ieder groepje een enveloppe uit met daarin kaartjes waarop stukjes tekst staan aan de hand waarvan het verloop van het landbouwjaar in Egypte wordt uitgelegd.

Stap 3:

De leerlingen leggen de kaartjes in de juiste chronologische volgorde.

De leerlingen hebben de tekst ook op een blad gekregen. Onderaan dit blad vullen ze de juiste volgorde van de tekststukjes in. Zo kunnen ze dit thuis herbekijken en leren.

(Havekes, 2004)

Opmerking: deze oefening kan aangeboden worden ter vervanging van opdracht 2 en 3 in het leerwerkboek pagina 106 – 109. Met deze oefeningen zijn de leerlingen veel actiever bezig dan met de variant in het boek en de leesvaardigheden (het zien van chronologie, oorzaak-gevolg, ...) wordt hiermee geoefend.

Opmerking: de leerkracht kan voor aanvang van de oefening de leerlingen de opdracht geven om alle signaalwoorden in de tekstjes te arceren zodat ze de tekst gemakkelijk in de juiste volgorde kunnen leggen. Zo kan de leerkracht één of twee signaalbegrippen samen met de leerlingen aanduiden en hen daarna zelfstandig aan de slag laten gaan.

- a) Vervolgens start in oktober de zaai- en irrigatietijd die duurt tot en met november. Tijdens deze periode gingen de oude Egyptenaren de gronden klaar maken door te wieden en te ploegen om er vervolgens graan te zaaien. Ook gingen ze met behulp van een sjadoef water (vanuit de opvangbekkens en waterputten) naar hoger gelegen gronden brengen.
- b) Nadat al het graan verzameld was, moest dit natuurlijk ook nog verwerkt worden. Men ging het graan dan dorsen en wannen (zuiver maken) waarna het klaar was om gebruikt te worden. Dankzij de irrigatielandbouw produceerde men veel meer graan dan men nodig had. Er ontstonden dus landbouwoverschotten.
- c) Het landbouwjaar in Egypte is opgedeeld in drie stukken, van juni tot en met september, van oktober tot en met november en van februari tot en met mei.
- d) Tijdens de overstromingstijd konden de Egyptenaren niet werken op het land aangezien dit onder water stond. Om zich toch nuttig bezig te houden, gingen de Egyptische landbouwers werken aan de bouwwerken van de farao. Het is dus in deze periode van het jaar dat bijvoorbeeld de piramides werden gebouwd.
- e) Het landbouwjaar start in juni met de overstromingstijd. Dit is het moment waarop de Nijl buiten haar oevers treedt om zo haar vruchtbaar slib achter te laten op het land.
- f) Wanneer het zaaien gedaan was en de gewassen waren volgroeid, volgde tot slot van februari tot en met mei de laatste periode, namelijk de oogsttijd. De Egyptenaren waren op dit moment veelvuldig op het land te vinden waar ze stro gingen verzamelen en graan gingen oogsten met een sikkel.
- g) Opdat zoveel mogelijk land vruchtbaar gemaakt kon worden, hadden de Egyptenaren reeds kanaaltjes gegraven die het water naar afgelegen akkers zouden brengen. Dankzij de schotten die tussen de kanaaltjes in stonden, konden ze de watertoevoer regelen en met behulp van de dijken werd het water op de akkers gehouden. Op dit moment vulden de Egyptenaren ook hun opvangbekkens en waterputten zodat ze een watervoorraad hadden.

Oplossing:

1	2	3	4	5	6	7
c	e	g	d	a	f	b

3.2.9 Verwerkingsoefening op bouwsteen 1 aan het einde van het Oude Nabije Oosten

Opmerking: deze oefening komt overeen met de algemene synthese in het leerwerkboek op pagina 148 – 149. De leerkracht kan ervoor kiezen om de synthese oefening (die één keer op het einde van het boek wordt gemaakt) te vervangen door deze verwerkingsoefening die twee keer wordt gemaakt (één keer aan het einde van de prehistorie en één keer aan het einde van het oude nabije oosten). De leerkracht kan er ook voor kiezen om zowel deze verwerkingsoefening als de synthese aan te bieden waarbij deze verwerkingsoefening een verdieping is voor de leerlingen die goed weg zijn met de leerstof en een extra uitdaging nodig hebben. Binnen de verwerkingsoefening zelf, kan er ook nog gedifferentieerd worden met de moeilijkheidsgraad.

Lesdoelen

1. De leerlingen leggen de begrippen “nomadisch”, “sedentair”, “klimaatsverandering”, “voedselverzamelaar”, “plantaardig”, “dierlijk”, “voedselverzamelaar-jager”, “landbouwer”, “landbouw”, “akkerbouw”, “veeteelt”, “grondstoffen”, “ambacht”, “productie”, “ruilhandel”, “aardewerk”, “bevolkingsgroei”, “elite”, “ongelijkheid”, “dierenbeeld”, “grotschildering” en “vrouwenbeeldjes” in eigen woorden uit. (Begrijpen) (ET 8.2)
2. De leerlingen plaatsen de begrippen onder het juiste maatschappelijke domein. (Analyseren) (ET 8.2)
3. De leerlingen visualiseren de verhoudingen tussen de begrippen. (Creëren) (ET 8.1, 8.2)
4. De leerlingen onderzoeken de oorzaak-gevolg relatie tussen de begrippen. (Analyseren) (ET 8.6)
5. De leerlingen trekken conclusies uit de visualisatie van de begrippen. (Analyseren) (ET 8.7)

Verwerkingsoefening

Stap 1:

De klas wordt in groepjes verdeeld van maximum 4 leerlingen.

Stap 2:

De leerkracht deelt vier A3-bladeren uit aan ieder groepje. Op ieder A3-blad staat één maatschappelijk domein. De leerlingen krijgen ook de belangrijkste begrippen die gedurende de lessen van de prehistorie aan bod zijn gekomen.

Differentiatie in de moeilijkheidsgraad:

- De leerkracht biedt de begrippen aan. Daarbij worden de begrippen die samen horen (zoals de voordelen van de jacht) samen geplaatst;
- De leerkracht biedt de begrippen aan. Daarbij worden de begrippen die samen horen (zoals de voordelen van de jacht) niet samen geplaatst;
- De leerkracht biedt de begrippen niet aan.

Vormdifferentiatie:

- De leerkracht biedt een blad aan met al deze woorden erop. De leerlingen schrijven de woorden over;
- De leerkracht biedt kaartjes aan waarop de verschillende begrippen staan. De leerlingen leggen de kaartjes op het A3-blad.

Stap 3:

De leerlingen ordenen de gekregen begrippen op het blad binnen het juiste maatschappelijke domein. Hierbij geven ze tussen de begrippen relaties aan van oorzaak-gevolg, chronologie, etc. Dit doen ze door te werken met pijlen, kaders, etc. Ze zijn hier volledig vrij in.

Differentiatie in moeilijkheidsgraad:

- De leerkracht biedt de leerlingen structuur aan via de zwarte woorden en pijlen in de uitgewerkte voorbeeldversie (p. 82-85);
- De leerkracht biedt de leerlingen geen structuur aan. Ze krijgen een leeg A3-blad met enkel de vier kaders die de inhoud van het maatschappelijk domein aangeven.

Stap 4:

De leerlingen trekken onderaan het blad een conclusie. Is er sprake van verandering/continuïteit? Is dit traag/snel verlopen?

Stap 5:

De resultaten worden klassikaal overlopen/gepresenteerd door de leerlingen.

Opmerking: Hieronder is een voorbeeldversie van de opdracht uitgewerkt. Dit is slechts één mogelijke uitwerking. De leerlingen kunnen een andere structuur/lay-out gebruiken. De in het rood aangeduide begrippen, zijn de begrippen die de leerlingen hebben gekregen of zelf moeten zoeken in het leerwerkboek.

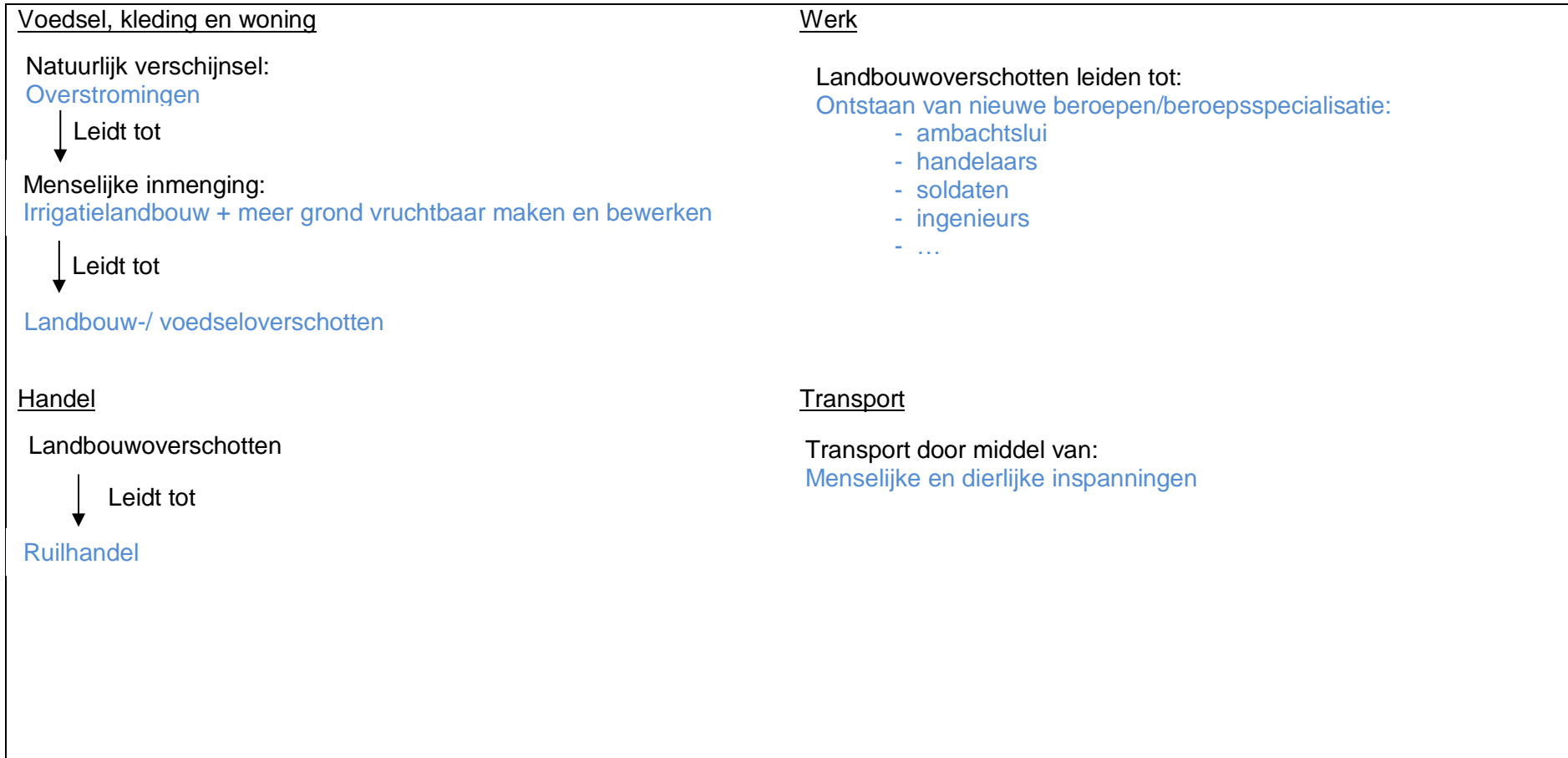
Differentiatie in de moeilijkheidsgraad werd hierboven al per stap vermeld, maar de leerkracht kan er ook voor kiezen om deze te mixen. Bijvoorbeeld door de leerlingen de begrippen zelf te laten zoeken in het leerwerkboek, maar wel een structuur voor hen aan te bieden.

Opmerking: Met deze oefening wordt er zowel ingezet op de feitelijke kennis van de begrippen zelf, maar ook op het inzicht in de relaties tussen de begrippen. Door deze begrippen ook in verband te brengen met de tijdlijn, worden de relaties en de evoluties (over een lange/korte periode) nog duidelijker. Hierdoor oefenen de leerlingen op alle aspecten van het historisch referentiekader want ze moeten nadenken over tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen.

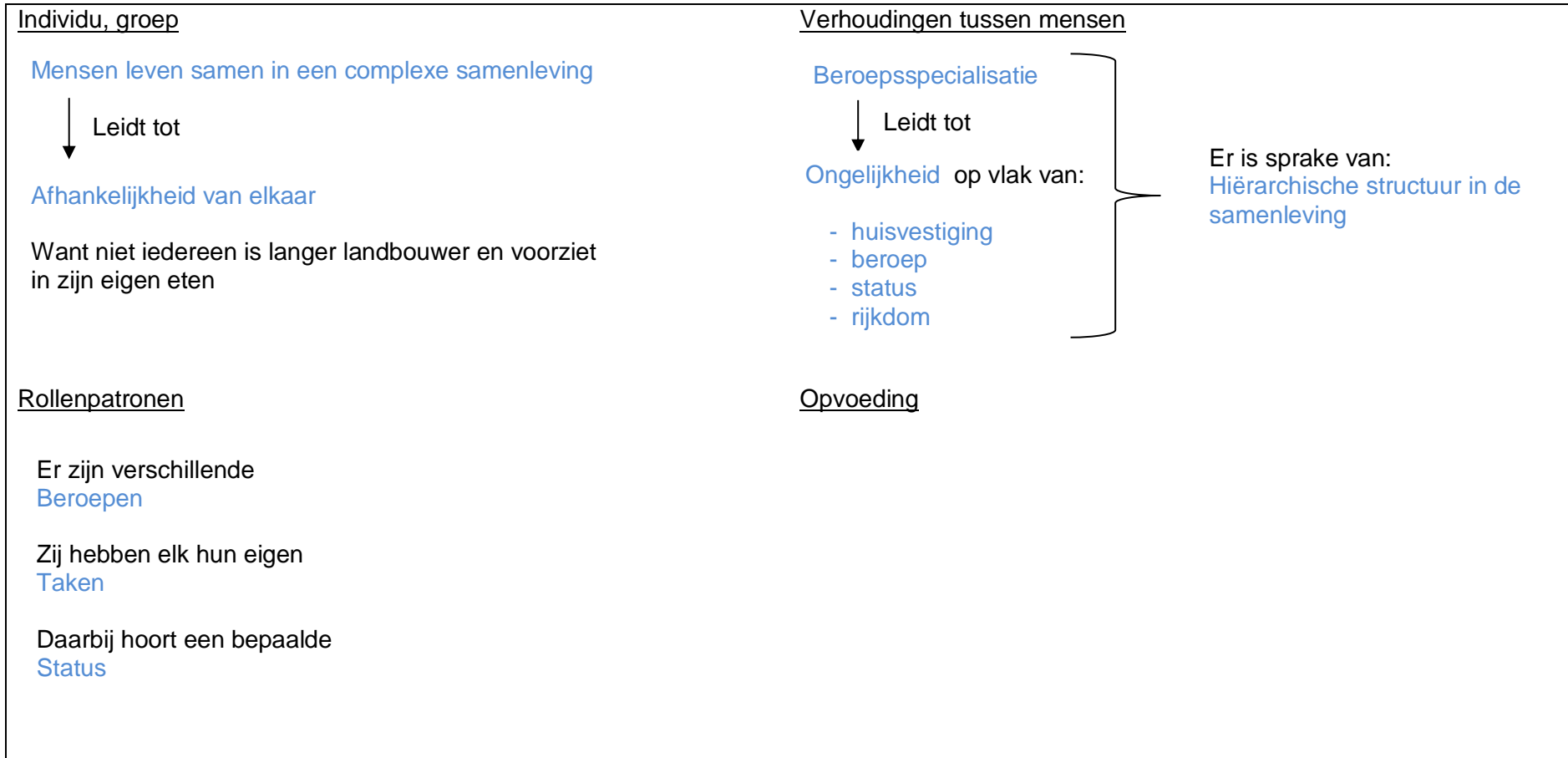
Politiek domein



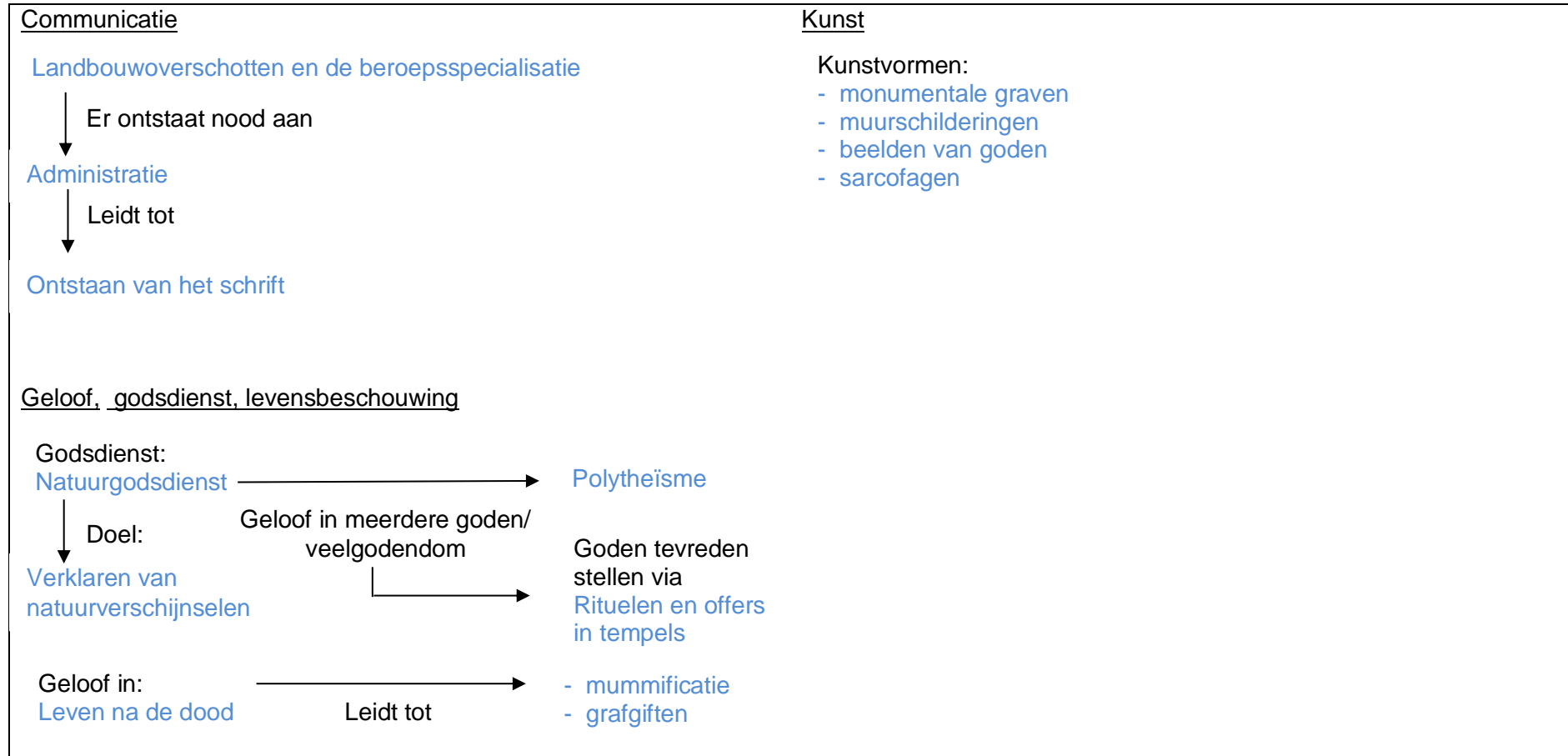
Economisch domein



Sociaal domein



Cultureel domein



3.2.10 Speelse verwerkingsoefening op bouwsteen 1 aan het einde van het Oude Nabije Oosten

Opmerking: Deze speelse verwerkingsoefening¹⁵ kan dienen ter vervanging van de algemene synthese in het leerwerkboek en ter vervanging van de verwerkingsoefening (3.2.9) die in het voorgaande puntje is uitgewerkt. Deze speelse verwerkingsoefening is ontworpen om aan de vraag van de leerlingen te voldoen om de lessen leuker te maken door middel van onder andere spellen toe te voegen aan de lessen.

Lesdoelen

Samenvoeging van alle lesdoelen behorende tot het oude nabije oosten.

Speelse verwerkingsoefening: ganzenbord

Doel

Herhalen van de begrippen en vaardigheden omtrent bouwsteen 1 voor de prehistorie en het oude nabije oosten.

Benodigdheden (per spelbord)

- 1 dobbelsteen;
- 4 – 6 pionnen;
- Spelregels;
- Gekleurde vraagkaartjes.

Spel uitleg

1. Diegene die het hoogste gooit met de dobbelsteen mag beginnen.
2. De leerlingen gooien om de beurt met de dobbelsteen en gaan het aantal stappen vooruit dat ze gegooid hebben.
3. Betekenis van de kleuren van de vakjes
 - Blauw: meerkeuzevraag;
 - Groen: open vraag;
 - Geel: toepassingsvraag;
 - Roze: waar/niet waar vraag + uitleg;
 - Rood: terug naar start;
 - Grijs: beurt overslaan;
 - Dobbelstenen: nogmaals gooien.
4. Elke juist beantwoorde vraag is één punt waard. Diegene die als eerste aankomt, krijgt 5 bonuspunten. De tweede die aankomt, krijgt er 4 en zo door. De laatste persoon die aankomt, krijgt geen bonuspunten.

¹⁵ Het bord en de spelregels zijn gebaseerd op het spel "Ganzenbord".

Spelbord

Start	1	2	3	4	
	26	27	28	29	6
24	43	Einde		30	7
23	42			31	8
22	41				9
21	40			33	10
20				34	11
19	38	37	36	35	
18	17	16	15	14	13

Blauwe spelkaarten (meerkeuzevraag)

<p>Irrigatielandbouw is ontstaan tijdens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De prehistorie • Het oude nabije oosten • De klassieke oudheid 	<p>Tot welk domein behoort het begrip "farao"?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politiek • Economisch • Cultureel
<p>Welke twee rivieren waren belangrijk voor de landbouw in Mesopotamië?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De Tigris en de Nijl • De Nijl en de Eufraat • De Tigris en de Eufraat 	<p>Wat was er in Mesopotamië van nature aanwezig voor de landbouwers?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zon en water • Zon en vruchtbare bodem • Water en vruchtbare bodem
<p>Hoe noemen we de complexe samenleving die in Mesopotamië ontstond na de komst van de irrigatielandbouw?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dorp • Stadstaat • Grootrijk 	<p>In de complexe samenleving eiste de koning belastingen op. Dit waren belastingen in:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geld • Natura • Geld en natura
<p>Het landschap in Egypte bestaat voor het grootste deel uit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Woestijn • Oerwoud • Een gemend landschap 	<p>Wat deden de Oude Egyptenaren wanneer het overstromingstijd was?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uitrusten • Werken op het land • Werken voor de faraο door bijvoorbeeld tempels te bouwen
<p>De Egyptenaren geloven in:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reïncarnatie • Leven na de dood • Geen van beide 	<p>Hoe hielden de Oude Egyptenaren hun goden tevreden?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Met rituelen en offers • Met offers en de bouw van tempels • Met rituelen en de bouw van tempels
<p>Van welke god krijgt de faraο zijn macht?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De zonnegod Re • De god van het dodenrijk Osiris • De Nijlgod Hapi 	<p>Welke taak hadden de soldaten van de faraο?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Offers brengen aan de goden • Vijanden verslaan • Regeren over de onderdanen
<p>Wie leverde inkomsten/belastingen in natura?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De faraο/koning • De ambtenaren • Het gewone volk 	<p>Wie was verantwoordelijk voor het in stand houden van de orde in het Oude Egypte?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De faraο • Het gewone volk • Alle goden
<p>De mythes over de Egyptische goden zijn een voorbeeld van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creationisme • Evolutietheorie 	

Groene spelkaarten (open vraag)

<p>Hoe maakten landbouwers omliggende gronden vruchtbaar?</p> <p>Dankzij irrigatielandbouw konden landbouwers slib en water naar verder gelegen gronden brengen.</p>	<p>Waarvoor werden de belastingen in natura gebruikt?</p> <p>Vergoeding van de medewerkers, voedseluitdeling van de reserves, Luxueus hofleven</p>
<p>Waarom werd het schrift ontwikkeld?</p> <p>Om de economische transacties in de complexe samenleving bij te houden.</p>	<p>Welke jaarlijkse gebeurtenis zorgde ervoor dat de gronden aan de oevers bevoeid werden en dat deze vruchtbaar gemaakt werden?</p> <p>De jaarlijkse overstromingen.</p>
<p>Welke rivier is gelegen in Egypte en maakte hier landbouw mogelijk?</p> <p>De Nijl.</p>	<p>Waarvoor dienden de opvangbekkens en waterputten?</p> <p>Om de watervoorraad op te slaan.</p>
<p>In het Oude Egypte diende de tempel voor het innen van belastingen, het aanleggen van voedselvoorraden en het vergoeden van ambtenaren. Hoe noemen we deze economie?</p> <p>Tempeleconomie.</p>	<p>In het Oude Egypte bestond er geen geld. Men ruilde dingen tegen elkaar. Hoe noemen we dit soort handel?</p> <p>Ruilhandel.</p>
<p>Hoe verklaren de Oude Egyptenaren de Nijloverstromingen en de beweging van de zon?</p> <p>Dit is het werk van de goden (Hapi en Re).</p>	<p>Wat is een mythe?</p> <p>Een mythe is een verhaal waarin men natuurverschijnselen via goden verklaart.</p>
<p>De Oude Egyptenaren hadden een natuurgodsdienst waarbij ze geloofden in meerdere goden. Hoe noemen we het geloof in meerdere goden?</p> <p>Polytheïsme.</p>	<p>Wat betekent het begrip “monotheïsme”?</p> <p>Geloof in één god.</p>
<p>Wat betekent het begrip “dynastie”?</p> <p>Een opeenvolging van politieke leiders van een land die tot dezelfde familie behoren.</p>	<p>Hoe tonen de farao's hun enorme macht?</p> <p>Via enorme beelden.</p>
<p>In het Oude Egypte was er sprake van een hiërarchische structuur. Wat wil dit zeggen?</p> <p>Niet iedereen had even veel macht/was even belangrijk. Er waren rangen in de samenleving.</p>	

Gele spelkaarten (toepassingsvraag)

<p>De periode van het oude nabije oosten eindigt in ca. 800 v.C. Welke eeuw is dit?</p> <p>Ca. 7^{de} - 8^{ste} eeuw v.C.</p>	<p>De periode van het oude nabije oosten eindigt in 800 v.C.. Welk millennium is dit?</p> <p>1^{ste} millennium v.C.</p>
<p>Teken op een apart blad hoe irrigatielandbouw gebeurde.</p> 	<p>Leg uit hoe irrigatielandbouw leidde tot landbouwoverschotten.</p> <p>Irrigatielandbouw → meer landbouwgronden en vruchtbaardere bodem → grotere opbrengsten → landbouwoverschotten</p>
<p>Geef minstens 2 beroepen die ontstonden door de komst van de irrigatielandbouw.</p> <p>Handelaar, ambtenaar, soldaten, timmerman, ...</p>	<p>In de complexe samenleving in Mesopotamië was religie de bevoegdheid van de...</p> <p>Priester.</p>
<p>Het landbouwjaar in Egypte bestaat uit drie periodes. Vul aan.</p> <p>Jun – Sep: overstromingstijd Okt – Jan: zaai- en irrigatietijd Feb – Mei: oogsttijd</p>	<p>Je bent een landbouwer in Egypte. Hoe ga je water op je akkers houden?</p> <p>Door dijken te bouwen.</p>
<p>Hoe kan je in het Oude Egypte iemand van de elite van iemand van het gewone volk onderscheiden? Geef twee voorbeelden.</p> <p>Chiquer huis, juwelen, ambtenaren, meer en beter eten, grafschilderingen, ...</p>	<p>Wat hoort niet thuis in het rijtje? Waarom? Graan oogsten – belastingen in natura – handelaar – farao – ruilhandel.</p> <p>Farao behoort tot het politieke domein, terwijl de anderen tot het economische domein behoren.</p>
<p>Welke van de twee onderstaande zaken is een feit en welke is een mythe? De zonnegod Re maakt elke dag een reis. Hierdoor draait de zon. Mythe. De aarde draait rond, waardoor we de zon telkens op een ander punt zien. Feit.</p>	<p>Je bent een Egyptenaar en iemand in je samenleving komt te overlijden. Wat doe je opdat zijn lichaam bewaard zou blijven?</p> <p>Mummificeren.</p>
<p>Wat hoort niet thuis in het rijtje? Waarom? Goden – mythe – Osiris – natuurwetten - Horus.</p> <p>Natuurwetten behoort tot de wetenschap, terwijl al de rest behoort tot het geloof.</p>	<p>Zet in chronologische volgorde.</p> <p>1. Versier het lichaam, 2. Wikkel het lichaam in linnen doeken, 3. Verwijder vocht uit het lichaam met zout, 4. Plaats de mummie in de kist, 5. Verwijder de organen</p> <p>5, 3, 2, 1, 4</p>
<p>Je bent de farao van Egypte. Hoe ga je je macht tonen/propaganda verspreiden?</p> <p>Door jezelf veel en groot af te laten beelden, door mythes over je successen te verspreiden, ...</p>	

Roze spelkaarten (waar/niet waar vraag + uitleg)

<p>Na de periode van het oude nabije oosten, volgt de periode van de middeleeuwen.</p> <p>Niet waar. Na het oude nabije oosten, komt de klassieke oudheid.</p>	<p>Het oude nabije oosten begint ca. 3500 v.C.</p> <p>Waar.</p>
<p>Mesopotamië en Egypte zijn hetzelfde gebied.</p> <p>Niet waar.</p>	<p>Sjadoefs werden gebruikt om water naar hoger gelegen akkers te brengen.</p> <p>Waar.</p>
<p>Wanneer men teveel oogst had (dus meer voedsel dan mensen) vernietigde men de overschotten.</p> <p>Niet waar. Deze werden opgeslagen.</p>	<p>Het schrift van de Mesopotamiërs bestond uit tekens in plaats van uit woorden.</p> <p>Waar.</p>
<p>Luxeproducten werden dankzij schepen vanuit verre streken ingevoerd.</p> <p>Waar.</p>	<p>De medewerkers van de farao werden enkel vergoed met juwelen.</p> <p>Niet waar. Ze werden vergoed met belastingen in natura.</p>
<p>Beroepsspecialisatie leidde tot ongelijkheid tussen de mensen.</p> <p>Waar.</p>	<p>De Nijl mondt uit in de Stille Oceaan.</p> <p>Niet waar. Ze mondt uit in de Middellandse Zee.</p>
<p>Gewone mensen mochten in het Oude Egypte de tempel niet betreden omdat zij onrein waren.</p> <p>Waar.</p>	<p>De Oude Egyptenaren geloofden dat het belangrijk was om de goden tevreden te houden om zo de natuurcyclus in stand te houden.</p> <p>Waar.</p>
<p>De graven van de Oude Egyptenaren werden enkel versierd met muurschilderingen en de enige inhoud was een sarcofaag.</p> <p>Niet waar. Ze gaven ook beeldjes van dienaren en grafgiften mee aan de overledenen.</p>	<p>Egyptische bouwkunst was kleinschalig en onopvallend.</p> <p>Niet waar. Het was groots, indrukwekkend en monumentaal.</p>
<p>Het koningschap in Egypte werd beschouwd als een goddelijke taak.</p> <p>Waar.</p>	<p>De beelden van de Egyptische farao's zijn realistisch; ze stellen de farao voor zoals hij er echt uitzag.</p> <p>Niet waar. Ze waren bedoeld om macht en gezag uit te stralen.</p>

3.3 Lessenreeks B

3.3.1 Uitgebreid stappenplan bijhorend aan lessenreeks B

Stappenplan om de les te onderzoeken

Hallo, mijn naam is Henri Historie en ik ga je helpen om je les geschiedenis te onderzoeken. Volg mijn stappen en dan zullen we er samen voor zorgen dat je alles kent op het einde van de les!



Stap 1) Onderzoek de titels

- ✓ Wat vertelt de titel je?
(onderwerp, plaats, tijd, ...)
- ✓ Wat weet je al over dit onderwerp?
- ✓ Wat vertellen de tussentitels je?
(onderwerp, plaats, tijd, ...)



Tip van Henri: lees alvast het besluit van de tussentitels om er meer over te weten te komen! Begrijp je niet alles wat er in staat? Geen probleem! We gaan het samen verder onderzoeken.



Tip van Henri: Probeer met deze informatie het historisch referentiekader aan te vullen!

Stap 2) Vragen in het boek oplossen

- ✓ Begin bij vraag 1, opdracht 1. Lees de opdracht goed na.



Tip van Henri: markeer in de opdracht wat je moet doen.

- ✓ Onderzoek de bron die bij de opdracht hoort.



Tip van Henri: let bij een kaart op de volgende zaken: titel, legende, informatie op de kaart.

Tip van Henri: markeer in een geschreven bron alle belangrijke dingen zoals datum, plaats, maatschappelijke domeinen, ...

- ✓ Bestudeer het besluit van vraag 1.



Tip van Henri: Probeer met deze informatie het historisch referentiekader aan te vullen!

Stap 3) Vragen in het boek oplossen

- ✓ Los alle andere vragen en hun bijhorende opdrachten op zoals je dat gedaan hebt bij stap 2.



Tip van Henri: kijk terug naar stap 2 zodat je weet hoe je de opdrachten moet oplossen en de bronnen moet onderzoeken.



Tip van Henri: Probeer met deze informatie het historisch referentiekader aan te vullen!

Stap 4) Wat moet je kennen en kunnen?

- ✓ Los de oefeningen onder het stukje "Wat moet je kennen en kunnen?" op.



Tip van Henri: lukt het niet om de oefeningen op te lossen? Kijk dan terug naar de oefeningen die je al hebt opgelost of naar het historisch referentiekader dat je hebt ingevuld!

Stap 5) Wat onderzochten we?

- ✓ Ga naar de "Wat onderzochten we?" in het boek.
- ✓ De leerkracht overloopt dit klassikaal. Heb je al deze dingen onderzocht?



Tip van Henri: begrijp je iets niet? Vraag het dan aan je leerkracht!

Stap 6) Reflectie

- ✓ Indien je leerkracht je een reflectieblad geeft, vul je dit in.



Tip van Henri: door de reflectie in te vullen, weet je leerkracht wat je al goed kan en waar je nog hulp nodig bij hebt. Zo kan ze je samen met mij nog beter ondersteunen!

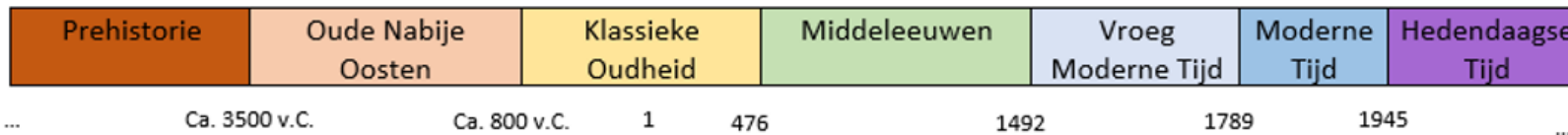


Je hebt deze les heel goed zelfstandig overlopen! Dit zal je iedere keer beter en vlotter lukken.
Ik ben trots op jou!

HISTORISCH REFERENTIEKADER

TIJD

- a) Over welke periode gaat het?
- b) Over welk jaar gaat het?
- c) In welke eeuw valt dit jaar?
- d) Is er sprake van een verandering / continuïteit?
- e) Als er sprake is van verandering, wat verandert er?
- f) Is er sprake van een evolutie / revolutie?



RUIMTE

- g) Het onderwerp van de les speelt zich af...
op het land (continentaal) of in de zee (maritiem)?
- h) Het onderwerp van de les speelt zich af...
in een klein gebied (lokaal) of in een groter gebied (regionaal)?
- i) Het onderwerp van de les speelt zich af...
in de stad (stedelijk) of op het platteland (ruraal)?






MAATSCHAPPELIJKE DOMEINEN

j) Tot welk maatschappelijk domein behoort het onderwerp? Waarom?

POLITIEK	ECONOMISCH	SOCIAAL	CULTUREEL
<ul style="list-style-type: none"> - afspraken, regels en wetten - organisaties die er bestaan - rechten en plichten - leiders en machthebbers - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - levensbehoeften: voedsel, kleding - het werk dat de mensen doen - handel - transport - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - groepen die mensen vormen - sociale verhoudingen - rollenpatronen - opvoeding die kinderen krijgen - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - manier van communicatie - soort kunst - geloof, godsdienst, levensbeschouwing - wetenschap - ...

Zelfreflectie op het zelfstandig doorlopen van de les aan de hand van het stappenplan¹⁶.

Ik kan het stappenplan gebruiken om een les zelfstandig te onderzoeken.	DATUM :			Ik heb hulp nodig bij:	Wat wil je doen?
					
STAP 1 Ik kan informatie verzamelen over de bron wat betreft tijd, ruimte en maatschappelijk domein.				Ik heb hulp nodig bij: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Het kunnen onderscheiden van verschillende soorten bronnen. <input type="checkbox"/> Het aangeven wie de auteur of maker is <input type="checkbox"/> Het opzoeken wanneer de bron is gemaakt. <input type="checkbox"/> Het opzoeken waar de bron is gemaakt. <input type="checkbox"/> Het koppelen van een maatschappelijk domein aan de bron. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bestudeer je handboek opnieuw op pagina ... <input type="checkbox"/> Vraag extra uitleg aan een medeleerling. <input type="checkbox"/> Maak extra oefeningen die je leerkracht aanbiedt. <input type="checkbox"/> Oefen samen met een medeleerling. <input type="checkbox"/> Vraag aan een medeleerling om voor te doen hoe hij/zij/x het doet. <input type="checkbox"/> Vraag het aan je leraar of hij/zij/x extra uitleg wil geven.
STAP 2 Ik kan de bron aandachtig bestuderen . Ik gebruik hiervoor kijk- en leesstrategieën				Ik heb hulp nodig bij: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Het beschrijven van de uiterlijke kenmerken van de bron (materiële bronnen). <input type="checkbox"/> Het samenvatten van de tekst (geschreven bronnen) en het gebruik van leesstrategieën. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bestudeer je handboek opnieuw op pagina ... <input type="checkbox"/> Vraag extra uitleg aan een medeleerling. <input type="checkbox"/> Maak extra oefeningen die je leerkracht aanbiedt. <input type="checkbox"/> Oefen samen met een medeleerling. <input type="checkbox"/> Vraag aan een medeleerling om voor te doen hoe hij/zij/x het doet. <input type="checkbox"/> Vraag het aan je leraar of hij/zij/x extra uitleg wil geven.

¹⁶ Opmerking: deze zelfreflectie/ feedbacktool is uitgewerkt door L. Dierckx en I. Hornikx (2020).

<p>STAP 3 Ik kan nadenken over de bron aan de hand van de hulpvragen.</p>			<p>Ik heb hulp nodig bij:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Het analyseren of een bron een bruikbare bron is om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag. <input type="checkbox"/> Het analyseren of een bron een betrouwbare bron is om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag. <input type="checkbox"/> Het analyseren voor welk doelpubliek de bron is gemaakt. <input type="checkbox"/> Het analyseren van welke boodschap de auteur/maker voor ogen heeft. <input type="checkbox"/> Het analyseren van oorzaken en gevolgen uit de bron. <input type="checkbox"/> Het beschrijven wat ik kan bewijzen met de bron. <input type="checkbox"/> Het zoeken naar verbanden in de bron. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bestudeer je handboek opnieuw op pagina ... <input type="checkbox"/> Vraag extra uitleg aan een medeleerling. <input type="checkbox"/> Maak extra oefeningen die je leerkracht aanbiedt. <input type="checkbox"/> Oefen samen met een medeleerling. <input type="checkbox"/> Vraag aan een medeleerling om voor te doen hoe hij/zij/x het doet. <input type="checkbox"/> Vraag het aan je leraar of hij/zij/x extra uitleg wil geven.
<p>STAP 4 Ik kan op basis van de evaluatie en analyse van de bron de historische vraag beantwoorden en de oefeningen in het leerwerkboek invullen.</p>			<p>Ik heb hulp nodig bij:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Het trekken van een conclusie uit de bron. <input type="checkbox"/> Het toepassen van informatie uit de bron op de oefeningen. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bestudeer je handboek opnieuw op pagina ... <input type="checkbox"/> Vraag extra uitleg aan een medeleerling. <input type="checkbox"/> Maak extra oefeningen die je leerkracht aanbiedt. <input type="checkbox"/> Oefen samen met een medeleerling. <input type="checkbox"/> Vraag aan een medeleerling om voor te doen hoe hij/zij/x het doet. <input type="checkbox"/> Vraag het aan je leraar of hij/zij/x extra uitleg wil geven.

Feedback leraar:

3.3.2 Beperkt stappenplan bijhorend aan lessenreeks B

Stappenplan om de les te onderzoeken

Hallo, mijn naam is Henri Historie en ik ga je helpen om je les geschiedenis te onderzoeken. Volg mijn stappen en dan zullen we er samen voor zorgen dat je alles kent op het einde van de les!



Stap 1) Onderzoek de titels

- ✓ Wat vertelt de titel je?
(onderwerp, plaats, tijd, ...)
- ✓ Wat weet je al over dit onderwerp?
- ✓ Wat vertellen de tussentitels je?
(onderwerp, plaats, tijd, ...)



Tip van Henri: Probeer met deze informatie het historisch referentiekader aan te vullen!

Stap 2) Vragen in het leerwerkboek oplossen

- ✓ Begin bij vraag 1, opdracht 1. Lees de opdracht goed na.
- ✓ Onderzoek de bron die bij de opdracht hoort.
- ✓ Bestudeer het besluit van vraag 1.



Tip van Henri: Probeer met deze informatie het historisch referentiekader aan te vullen!

Stap 3) Vragen in het leerwerkboek oplossen

- ✓ Los alle andere vragen en hun bijhorende opdrachten op zoals je dat gedaan hebt bij stap 2.



Tip van Henri: Probeer met deze informatie het historisch referentiekader aan te vullen!

Stap 4) Wat moet je kennen en kunnen?

- ✓ Los de oefeningen onder het stukje "Wat moet je kennen en kunnen?" op.

Stap 5) Wat onderzochten we?

- ✓ Ga naar "Wat onderzochten we?" in het leerwerkboek.
- ✓ De leerkracht overloopt dit klassikaal. Heb je al deze dingen onderzocht?

Stap 6) Reflectie

- ✓ Indien je leerkracht je een reflectieblad geeft, vul je dit in.



Je hebt deze les heel goed zelfstandig overlopen! Dit zal je iedere keer beter en vlotter lukken.
Ik ben trots op jou!

HISTORISCH REFERENTIEKADER

TIJD

- a) Over welke periode gaat het?
- b) Over welk jaar gaat het?
- c) In welke eeuw valt dit jaar?
- d) Is er sprake van een verandering / continuïteit?
- e) Als er sprake is van verandering, wat verandert er?
- f) Is er sprake van een evolutie / revolutie?

RUIMTE

- g) Het onderwerp van de les speelt zich af...
op het land (continentaal) of in de zee (maritiem)?
- h) Het onderwerp van de les speelt zich af...
in een klein gebied (lokaal) of in een groter gebied (regionaal)?
- i) Het onderwerp van de les speelt zich af...
in de stad (stedelijk) of op het platteland (ruraal)?

MAATSCHAPPELIJKE DOMEINEN

j) Tot welk maatschappelijk domein behoort het onderwerp? Waarom?

POLITIEK	ECONOMISCH	SOCIAAL	CULTUREEL

Zelfreflectie op het zelfstandig doorlopen van de les aan de hand van het stappenplan¹⁷.

Ik kan het stappenplan gebruiken om een les zelfstandig te onderzoeken.	DATUM :			Ik heb hulp nodig bij:	Wat wil je doen?
	😊	😐	😞		
STAP 1 Ik kan informatie verzamelen over de bron wat betreft tijd, ruimte en maatschappelijk domein.				Ik heb hulp nodig bij: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Het kunnen onderscheiden van verschillende soorten bronnen. <input type="checkbox"/> Het aangeven wie de auteur of maker is <input type="checkbox"/> Het opzoeken wanneer de bron is gemaakt. <input type="checkbox"/> Het opzoeken waar de bron is gemaakt. <input type="checkbox"/> Het koppelen van een maatschappelijk domein aan de bron. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bestudeer je handboek opnieuw op pagina ... <input type="checkbox"/> Vraag extra uitleg aan een medeleerling. <input type="checkbox"/> Maak extra oefeningen die je leerkracht aanbiedt. <input type="checkbox"/> Oefen samen met een medeleerling. <input type="checkbox"/> Vraag aan een medeleerling om voor te doen hoe hij/zij/x het doet. <input type="checkbox"/> Vraag het aan je leraar of hij/zij/x extra uitleg wil geven.
STAP 2 Ik kan de bron aandachtig bestuderen . Ik gebruik hiervoor kijk- en leesstrategieën				Ik heb hulp nodig bij: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Het beschrijven van de uiterlijke kenmerken van de bron (materiële bronnen). <input type="checkbox"/> Het samenvatten van de tekst (geschreven bronnen) en het gebruik van leesstrategieën. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bestudeer je handboek opnieuw op pagina ... <input type="checkbox"/> Vraag extra uitleg aan een medeleerling. <input type="checkbox"/> Maak extra oefeningen die je leerkracht aanbiedt. <input type="checkbox"/> Oefen samen met een medeleerling. <input type="checkbox"/> Vraag aan een medeleerling om voor te doen hoe hij/zij/x het doet. <input type="checkbox"/> Vraag het aan je leraar of hij/zij/x extra uitleg wil geven.

¹⁷ Opmerking: deze zelfreflectie/ feedbacktool is uitgewerkt door L. Dierckx en I. Hornikx (2020).

<p>STAP 3 Ik kan nadenken over de bron aan de hand van de hulpvragen.</p>			<p>Ik heb hulp nodig bij:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Het analyseren of een bron een bruikbare bron is om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag. <input type="checkbox"/> Het analyseren of een bron een betrouwbare bron is om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag. <input type="checkbox"/> Het analyseren voor welk doelpubliek de bron is gemaakt. <input type="checkbox"/> Het analyseren van welke boodschap de auteur/maker voor ogen heeft. <input type="checkbox"/> Het analyseren van oorzaken en gevolgen uit de bron. <input type="checkbox"/> Het beschrijven wat ik kan bewijzen met de bron. <input type="checkbox"/> Het zoeken naar verbanden in de bron. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bestudeer je handboek opnieuw op pagina ... <input type="checkbox"/> Vraag extra uitleg aan een medeleerling. <input type="checkbox"/> Maak extra oefeningen die je leerkracht aanbiedt. <input type="checkbox"/> Oefen samen met een medeleerling. <input type="checkbox"/> Vraag aan een medeleerling om voor te doen hoe hij/zij/x het doet. <input type="checkbox"/> Vraag het aan je leraar of hij/zij/x extra uitleg wil geven.
<p>STAP 4 Ik kan op basis van de evaluatie en analyse van de bron de historische vraag beantwoorden en de oefeningen in het leerwerkboek invullen.</p>			<p>Ik heb hulp nodig bij:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Het trekken van een conclusie uit de bron. <input type="checkbox"/> Het toepassen van informatie uit de bron op de oefeningen. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bestudeer je handboek opnieuw op pagina ... <input type="checkbox"/> Vraag extra uitleg aan een medeleerling. <input type="checkbox"/> Maak extra oefeningen die je leerkracht aanbiedt. <input type="checkbox"/> Oefen samen met een medeleerling. <input type="checkbox"/> Vraag aan een medeleerling om voor te doen hoe hij/zij/x het doet. <input type="checkbox"/> Vraag het aan je leraar of hij/zij/x extra uitleg wil geven.

Feedback leraar:

4 Evaluatie

Hieronder volgt een analyse over de behaalde resultaten en ervaringen na het uittesten van lessenreeksen A en B. Beide worden apart overlopen om vervolgens tot één besluit over de effectiviteit van beide instructiemethodes te komen.

4.1 Lessenreeks A

Tijdens de vier weken durende stage op de Stedelijke Humaniora in Dilsen werd de instructie van lessenreeks A (zie 3.2, pagina 47) toegepast in de klassen 1B en 1F. Dit wil zeggen dat deze klassen uitleg kregen van de leerkracht, waarna de oefeningen uit het leerwerkboek afwisselend klassikaal of per twee werden gemaakt/voorbereid. Voor deze lessenreeks werden er ook extra oefeningen uitgewerkt, maar tijdens de stageperiode was het geen optie om deze uit te testen in de eerstejaars klassen. Dit omdat de planning het niet toe liet (er was geen tijd op overschot voor extra oefeningen) en omdat er op de behandelde leerstof (les 5: "Ingrijpen in de natuur", vanaf pagina 68 in het leerwerkboek) geen extra oefeningen waren voorzien.¹⁸ Om toch enkele oefeningen uit de lessenreeks te testen, heeft mevrouw Harings, stagementor en externe begeleider van de bachelorproef, na afloop van de stageperiode nog twee oefeningen (uitgewerkt voor les 6 en les 7) uitgetest in haar klassen. Haar bevindingen worden hieronder ook besproken. Omwille van dezelfde redenen (zoveel mogelijk testresultaten te krijgen) werd er één oefening, uitgewerkt voor lessenreeks A, uitgetest in drie derdejaars klassen. Deze bevindingen worden hieronder als eerste besproken, waarna er verder wordt gegaan met de resultaten van de eerstejaarsklassen.

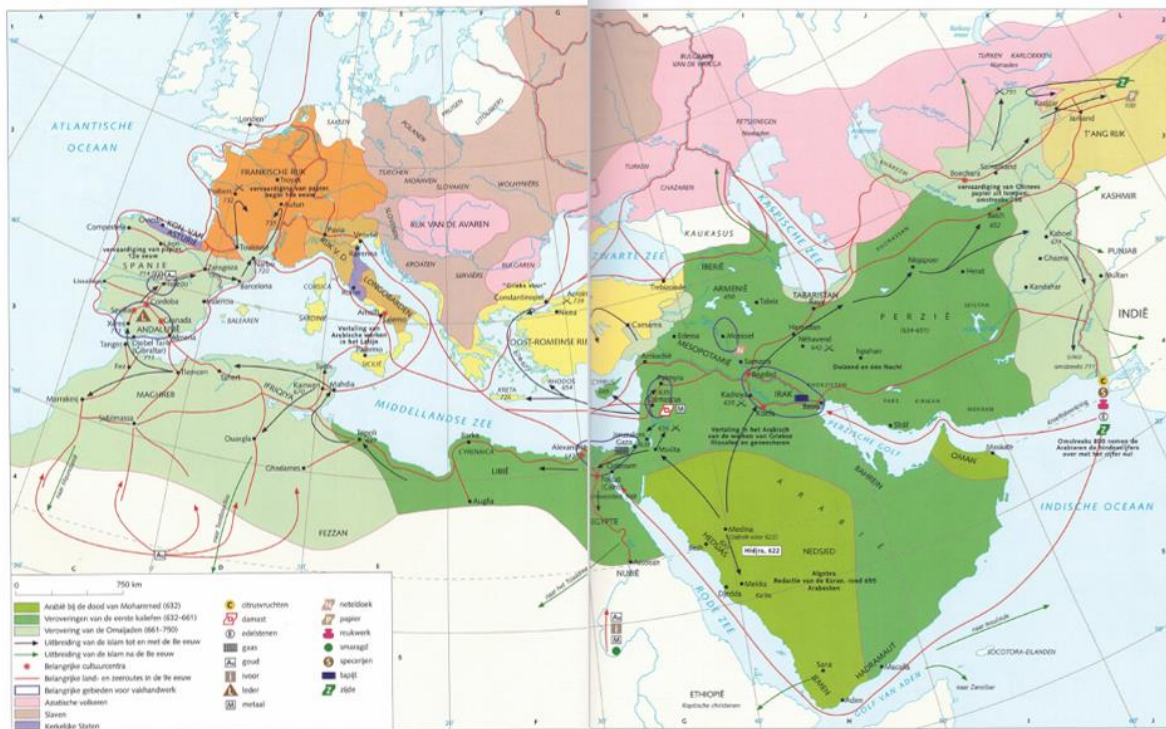
4.1.1 Resultaten kaartoefening (3I, 3H en 3F)

Tijdens de stage is de kaartoefening (Puttevils, et al, 2020) die uitgewerkt was als extra oefening voor lessenreeks A (zie 3.2.23.2.2, pagina 51), uitgetest in drie derdejaars klassen. De keuze om deze oefening in het derde jaar uit te testen, is gemaakt omdat er te weinig tijd was om deze uit te testen in de eerstejaars klassen en omdat de leerstof uit het eerste jaar zich hier niet toe leende. In het derde jaar paste de oefening echter perfect bij de leerstof én er was voldoende tijd op overschot.

Onderstaande kaart van de uitbreiding van de Islam werd gebruikt om les 26 "Europa in de marge van de wereldeconomie" in te leiden. In deze les speelde de uitbreiding van de Islam een belangrijke rol, maar deze leerstof zat reeds vrij ver in het geheugen van de leerlingen. Met deze oefening werd er dus niet enkel gewerkt aan het lezen en het begrijpen van kaarten, maar er werd ook gewerkt aan het ophalen van de inhoud van de les over de verspreiding van de islam.

¹⁸ Op les 5 is een oefening voorzien, maar deze oefening situeert zich in het begin van het hoofdstuk. Dit gedeelte is behandeld door de leerkracht van de klas en viel dus niet tijdens de stageperiode.

42. Opkomst van de islam



Figuur 13: Hayt, F., et al. (2015)

Conclusie

De resultaten van de kaartoefening lagen binnen de verwachtingen. Veel leerlingen hadden zich gefocust op de continenten en landen. Daarbij was bij vele groepjes tijdens het tekenen van de kaart te horen dat vooral Europa belangrijk was. Dit uitte zich ook in de nabespreking en op hun tekening waarop Europa het grootst was afgebeeld met haar toenmalige rijken. Naar Afrika en Azië ging weinig aandacht. In klas 3I was er één groepje dat de titel had overgenomen op hun kaart. In klas 3H was er één groepje dat zowel de titel als de legende (hetzij een ruwe schets van de legende) had overgenomen op hun kaart. Tijdens de nabespreking was het groepje uit 3H de enige dat benadrukte dat zij de titel en de legende ook hadden overgenomen. Het groepje uit 3I hechtte geen bijzondere aandacht aan de titel die ze hadden overgenomen toen ze hun kaart aan de rest van de klas toonden.

Op de enkelingen na die de titel hadden overgenomen, kon niemand achteraf antwoorden op de vraag "Waar gaat deze kaart over?". Iedereen, inclusief diegenen die de titel hadden overgenomen, was in het wilde weg beginnen tekenen zonder aandacht te besteden aan wat er op de kaart af te lezen was en wat belangrijk was. Indien de leerlingen hier wel aandacht aan hadden besteed, hadden ze hun kaarten veel meer gefocust op Afrika en Azië en de verspreiding van de Islam.

Hoewel ongeveer de helft van de leerlingen aangaf de oefening niet erg nuttig te vinden, is het belang ervan weldegelijk gebleken tijdens de nabespreking. De overgrote meerderheid van de leerlingen uit het derde jaar weten niet wat er belangrijk is op een kaart en hoe ze een kaart moeten bekijken/lezen. Daarom is het goed een dergelijke oefening al veel vroeger aan bod te laten komen (lieftst in het begin van het eerste jaar zoals voorzien in lessenreeks A) zodat leerlingen sneller vertrouwd zijn met het lezen en interpreteren van kaarten.

Ondanks dat deze oefening in het derde jaar werd uitgetest, is het perfect mogelijk deze ook in een eerste jaar uit te voeren. Het doel van de oefening is namelijk in zekere zin dat de opdracht van de leerlingen mislukt om zo tot het punt/het doel van de oefening te komen.

4.1.2 Resultaten herhalingsoefening op de tijdsbegrippen les 6 “samenleven aan de Tigris en de Eufraat”

Na afloop van de stageperiode heeft mevrouw Harings de herhalingsoefening op de tijdsbegrippen (zie 3.2.73.2.7, pagina 75) die uitgewerkt is voor lessenreeks A, uitgetest in al haar klassen. Dit wil zeggen dat ook klas 1A en 1C, waarbij tijdens de stageperiode lessenreeks B werd toegepast, deze oefening heeft gemaakt. De resultaten worden per klas besproken. Per begrip wordt er gekeken hoeveel leerlingen de uitleg van het begrip correct hadden en hoeveel leerlingen een correct voorbeeld konden vinden. Vervolgens wordt er een link gelegd naar hun eerdere resultaten op dit onderdeel tijdens de instaptoets (zie 2.4.1, pagina 30).

De herhalingsoefening wordt door de leerlingen aan het einde van de les gemaakt. Daarbij gebruiken ze les 6 om een voorbeeld te vinden voor alle gevraagde tijdsbegrippen. Om het de leerlingen gemakkelijker te maken, wordt eerst onder ieder tijdsbegrip gevraagd naar de uitleg ervan (bijvoorbeeld: “wat is een datum?”) waarna ze op zoek gaan naar een voorbeeld van een datum in hun leerwerkboek.

Opmerking: Het begrip “datum” werd als voorbeeld klassikaal voorgedaan door mevrouw Harings. Dit begrip wordt dus niet besproken.

Klas 1A (23 ln)

Begrip	Uitleg		Voorbeeld	
	Correct	Incorrect / geen antwoord	Correct	Incorrect / geen antwoord
Eeuw	20	3	2	21
Millennium	18	5	5	18
Periode	13	10	13	10
Chronologie	13	10	8	15
Continuïteit	11	12	7	16
Verandering	20	3	16	7
Evolutie	12	11	9	14
Revolutie	2	21		

De resultaten van deze herhalingsoefening liggen in de lijn met de eerdere resultaten die deze klas behaalde op de instaptoets. Opvallend is dat bij de meeste begrippen de leerlingen een correcte uitleg geven, maar dat ze in de mist gaan met het zoeken van het passende voorbeeld. Bij de begrippen “eeuw” en “millennium” gaven veel leerlingen de 85^{ste} eeuw v.C. of het 8^{ste} millennium v.C. als antwoord op de vraag in welke eeuw/welk millennium de datum 8500 v.C. valt. Mogelijk waren de leerlingen verward door de “v.C.” waardoor ze zich misrekend hebben. De uitleg van een periode bleef vaak zeer oppervlakkig zoals “een tijdvak”, “van de ene naar de andere datum”. Diegenen die dit als uitleg schreven, hadden meestal wel een goed voorbeeld gegeven. Enkelingen gingen bij het voorbeeld de mist in. De begrippen “chronologie” en “continuïteit” werden als moeilijker ervaren door de leerlingen. De uitleg die ze gaven was vaak zeer beknopt en incorrect en ook de gegeven voorbeelden waren niet goed. Het begrip “verandering” ging dan weer erg vlot, waarschijnlijk omdat dit een begrip is dat zij ook in hun dagdagelijkse leven gebruiken. Tot slot waren de begrippen “evolutie” en vooral “revolutie” erg moeilijk. Het correcte onderscheid tussen de twee werd slechts door twee leerlingen gemaakt, maar het werd niet verwoord als dat het ene lang duurt en het andere snel

gaat. De twee betreffende leerlingen hadden de begrippen uitgelegd aan de hand van voorbeelden. Op de vraag of er in deze les sprake was van een evolutie of een revolutie, hebben heel veel leerlingen niet eens op de vraag geantwoord. Ze schreven gewoon een voorbeeld van een verandering op.

Klas 1B (22 ln)

Begrip	Uitleg		Voorbeeld	
	Correct	Incorrect / geen antwoord	Correct	Incorrect / geen antwoord
Eeuw	18	4	2	20
Millennium	18	4	9	13
Periode	9	13	11	11
Chronologie	13	9	13	9
Continuïteit	14	8	12	10
Verandering	21	1	18	4
Evolutie	8	14	11	11
Revolutie	4	18		

De resultaten van deze herhalingsoefening zijn over het algemeen beter dan de resultaten die behaald werden op de instaptoets. De uitleg van de begrippen hebben de meeste leerlingen correct. Enkel de begrippen “periode”, “evolutie” en “revolutie” vormen nog een groot struikelblok. Bij deze laatste twee worden “evolutie” en “revolutie” vaak verklaard als iets dat beter/slechter gaat. De leerlingen die wel een correcte uitleg bij deze begrippen gaven, deden dit opnieuw aan de hand van voorbeelden zoals de evolutie van de mens of de Franse revolutie. Bij de begrippen “eeuw” en “millennium” werd door deze klas dezelfde fouten gemaakt als door klas 1A. Net zoals in klas 1A konden ook hier de leerlingen het begrip “verandering” goed uitleggen en gaf het merendeel er een correct voorbeeld van. Voor het begrip “continuïteit” viel het op dat wanneer de leerlingen de uitleg correct hadden, zij hier ook een correct voorbeeld van gaven.

Klas 1C (20 ln)

Begrip	Uitleg		Voorbeeld	
	Correct	Incorrect / geen antwoord	Correct	Incorrect / geen antwoord
Eeuw	19	1	5	15
Millennium	17	3	10	10
Periode	9	11	14	6
Chronologie	11	9	7	13
Continuïteit	13	7	10	10
Verandering	19	1	16	4
Evolutie	10	10	10	10
Revolutie	3	17		

De herhalingsoefening ligt voor deze klas in dezelfde lijn als de instaptoets. Uit de instaptoets bleek dat deze klas erg gemengd was met leerlingen die het heel goed deden of juist minder goed deden. Die trend trok zich bij deze oefeningen bij de meeste begrippen opnieuw door.

De begrippen “eeuw” en “millennium” worden door de meeste leerlingen goed uitgelegd. Echter opnieuw worden bij de vraag in welke eeuw de datum valt, dezelfde fouten gemaakt als in klas 1A en 1B. De vraag in welk millennium de datum valt, wordt verrassend door de helft van de leerlingen goed beantwoord. Het berekenen van het millennium vinden zij dus gemakkelijker dan het berekenen van de eeuw. Het begrip “periode” vormt opnieuw een struikelblok. Veel leerlingen interpreteren een periode als een bepaalde duur. Dit is een correct antwoord, maar het begrip “periode” binnen het geschiedenisonderwijs wordt verklaard als een periode in de tijd met een begin- en einddatum. Dit laatste is erg belangrijk. De meeste leerlingen geven hier wel een correct voorbeeld van. De begrippen “chronologie” en “continuïteit” zijn opnieuw gemengd gemaakt. Sommige deden dit heel goed, anderen minder. Het begrip “verandering” werd opnieuw erg goed ingevuld door de leerlingen (dit in tegenstelling tot de antwoorden op de instaptoets waar dit begrip toen problematisch was). En tot slot werd bij de begrippen “evolutie” en “revolutie” de verdeeldheid van de klas weer zichtbaar. De helft van de klas kan het begrip evolutie uitleggen (al dan niet aan de hand van een voorbeeld). Diegenen die de begrippen foutief uitleggen, benaderen de begrippen opnieuw als iets dat beter/slechter wordt. Opvallend is wel dat enkele leerlingen het begrip “revolutie” interpretererden als het terugdraaien van de tijd. Hierbij gaven zij voorbeelden zoals “de mens wordt terug een aap”.

Klas 1F (20 ln)

Begrip	Uitleg		Voorbeeld	
	Correct	Incorrect / geen antwoord	Correct	Incorrect / geen antwoord
Eeuw	17	3	8	12
Millennium	16	4	11	9
Periode	10	10	13	7
Chronologie	15	5	6	14
Continuïteit	11	9	8	12
Verandering	15	5	13	7
Evolutie	10	10	5	15
Revolutie	0	20		

De resultaten van de herhalingstoets liggen ook bij deze klas in de lijn van de resultaten van de instaptoets. De klas is nog steeds gemengd met leerlingen die het beter/minder goed doen. Bij de begrippen “eeuw” en “millennium” behalen de leerlingen dezelfde resultaten als de andere klassen en maken ze ook dezelfde fouten. Ook bij deze klas, net zoals bij 1C, gaat het geven van het juiste millennium beter dan het geven van de juiste datum. Het begrip “periode” blijft een moeilijk begrip voor de leerlingen en maar weinigen zien dit als een afbakening in tijd met een begin- en einddatum. De begrippen “chronologie” en “verandering” werden zeer goed uitgelegd, maar slechts enkelingen konden voor “chronologie” een correct voorbeeld geven. Bij het begrip “continuïteit” is duidelijk te zien dat de klas gemengd is. Ook bij deze klas vormen de begrippen “evolutie” en “revolutie” een struikelblok. “Evolutie” wordt vaak uitgelegd als een verandering en bij revolutie wordt vaak niets ingevuld. Opnieuw maken veel leerlingen de link tussen evolutie als iets goeds, en revolutie als iets slechts. Op de vraag of er in deze les sprake is van evolutie of revolutie, lijken de leerlingen gewoonweg te gokken.

Conclusie

Klas 1B is de enige klas die erin slaagde een beter gemiddeld resultaat neer te zetten dan tijdens de instaptoets. Voor de andere vier klassen is het resultaat ongeveer hetzelfde gebleven. Voor alle klassen liggen de knelpunten bij dezelfde begrippen, namelijk “periode”, “evolutie” en vooral “revolutie”. En alle klassen maken ongeveer dezelfde fouten tegen het berekenen van de eeuw of het millennium waarin een datum valt.

Uit deze resultaten blijkt dat er gedurende het schooljaar veel meer ingezet moet worden op het oefenen van de tijdsbegrippen. Oefeningen zoals opgesteld voor les 5 (zie 3.2.3, pagina 57) kunnen hiervoor een oplossing bieden. Wanneer het leerwerkboek geen/niet voldoende oefeningen aanbiedt op deze tijdsbegrippen, kan een leerkracht hier zelf gemakkelijk op oefenen door regelmatig met de leerlingen de tijdsbegrippen te overlopen en hier voorbeelden van te zoeken in de door het leerwerkboek gegeven bronnen.

4.1.3 Resultaten verdiepings-/vervangingsoefening les 7 “Leven en werken aan de Nijl”

Na afloop van de stageperiode heeft mevrouw Harings de vervangende oefening voor les 7 over de rol van de Nijl voor het leven van de Egyptenaren (zie 3.2.8, pagina 78) die uitgewerkt is voor lessenreeks A, uitgetest in al haar klassen. Dit wil zeggen dat ook klas 1A en 1C, waarbij tijdens de stageperiode lessenreeks B werd toegepast, deze oefening hebben gemaakt.

De oefening wordt ter vervanging/aanvulling gemaakt van de oefening in het leerwerkboek. Deze oefening zet in op het vermogen van de leerlingen om gebeurtenissen chronologisch te ordenen.

Conclusie

Er zijn maar zeer weinig leerlingen die de oefening volledig foutloos oplossen. Opvallend is dat veel leerlingen het eerste stukje tekst (aangeduid met de letter c) correct plaatsen. Dit stukje tekst is duidelijk inleidend bedoeld (“Het landbouwjaar in Egypte is opgedeeld in drie stukken. Van juni tot en met september, van oktober tot en met november en van februari tot en met mei.”). Veel leerlingen slagen er dan ook in om dankzij dit eerste stuk, ook het tweede stuk tekst correct te plaatsen (“Het landbouwjaar start in juni...”). Meer naar het einde toe, gaan veel leerlingen de mist in. Ze vergeten duidelijk terug te kijken naar het eerste stukje tekst waarin de drie stukken van het Egyptische landbouwjaar met hun bijhorende maanden opgesomd staan. Diegenen die dit wel hebben gedaan, hebben alle stukken tekst dan ook correct chronologisch kunnen ordenen. De resultaten zijn hetzelfde voor alle klassen. De fouten die er worden gemaakt, zijn vaak kleine foutjes. Dat wil zeggen dat niemand bijvoorbeeld het oogsten van het graan net na de overstromingstijd plaatst.

Uit deze oefening blijkt duidelijk dat de gemaakte fouten te wijten zijn aan het te weinig aandacht besteden aan signaalwoorden. Het probleem ligt dus bij het lezen. Hier moet ook binnen de geschiedenislessen extra op ingezet worden.

4.1.4 Resultaten van de toets (1B en 1F)

Tijdens de vierde en laatste stageweek hebben alle klassen uit het eerste jaar een toets¹⁹ moeten afleggen over les 5. De resultaten van deze toets worden hieronder besproken. De vergelijking met de klassen 1A en 1C (lessenreeks B) volgt in het besluit.

Klas 1B

Initialen leerling	Score /20
A., Z.	14
B., R.	7
B., Y.	9.3
B., L.	14.5
C., S.	14.5
D., K.	8
H., J.	12.8
H., F.	12.5
I., D.	9.3
J., F.	4.8
K., H.	9.5
M., I.	13.3
P., Y.	14.3
R., S.	12
S., H.	12.5
S., K.	8.8
S., C.	12.5
S., N.	3.5
V., N.	12.3
V., S.	11.8
V., N.	14.5
W., M.	10
Z., Y.	10
Klasgemiddelde:	10.9

Klas 1F

Initialen leerling	Score /20
B., R.	15.8
B., B.	14.8
B., L.	11.8
B., L.	10.5
B., I.	5
C., S.	10.3
C., G.	17.3
D., E.	12.3
D., M.	10.5
E., Y.	6.3
G., K.	10
J., K.	9.3
K., E.	11
M., I.	14.3
M., K.	6.5
N., M.	13
O., D.	14.5
P., J.	9.5
R., D.	12.5
S., R.	8.3
T., C.	16.3
V., I.	9.8
Klasgemiddelde:	11.3

¹⁹ Zie bijlage 4: Toets les 5: Ingrijpen in de natuur (pagina 159).

4.1.5 Resultaten van de enquête (1B en 1F)

Na afloop van de stage hebben alle klassen een enquête gekregen waarin wordt gepolst naar hun ervaringen met de manier van lesgeven. In deze enquête komen enkele vragen terug (vraag 15 t.e.m. 18) die reeds in een eerdere enquête werden opgenomen (zie 2.5, pagina 40) om te kijken of de antwoorden van de leerlingen hetzelfde blijven of verschillen nu ze (indien ze lessenreeks B kregen) een andere manier van lesgeven hebben ervaren.

Opmerking: Alle klassen hebben dezelfde enquête gekregen. Bij vraag 1 moesten de leerlingen invullen op welke manier zij de afgelopen weken les hadden gehad (lessenreeks A of B). De leerlingen van lessenreeks A moesten vervolgens vraag 2 t.e.m. 7 invullen. Vraag 8 t.e.m. 14 was voor de leerlingen van lessenreeks B. De vragen 15 t.e.m. 18 moesten opnieuw door alle leerlingen ingevuld worden.

2. Hoe heb je de lessen ervaren?

Heel gemakkelijk

Heel moeilijk

1	2	3	4	5
3 (6.82%)	10 (22.73%)	23 (52.36%)	7 (15.90%)	1 (2.27%)

3. Waarom heb je het als gemakkelijk/moeilijk ervaren?

Het was gemakkelijk omdat er veel en duidelijk uitgelegde informatie was.	16 (36.36%)
Het was moeilijk omdat de leerstof/inhoud/begrippen moeilijk was/waren.	13 (29.59%)
Geen antwoord.	9 (20.45%)
Het was moeilijk omdat de les te snel ging.	5 (11.36%)
Het werken met tijd (situeren, rekenen) was moeilijk.	2 (4.55%)
Het was moeilijk omdat er op een andere manier werd lesgegeven en moeilijker uitleg werd gegeven.	2 (4.55%)

4. Indien je de lessen moeilijk vond, wat zou er moeten gebeuren opdat het minder moeilijk zou zijn?

Geen antwoord.	24 (54.64%)
Meer uitleg van de leerkracht bij de inhoud en de moeilijke woorden.	8 (18.18%)
Beter opletten en studeren.	4 (9.09%)
Gemakkelijkere oefeningen geven.	2 (4.55%)
Meer herhalen en langzamer lesgeven.	2 (4.55%)
Meer oefenen op het onthouden van de jaartallen.	1 (2.27%)
Minder bezig zijn met de tijden.	1 (2.27%)
Meer groepswerken.	1 (2.27%)
Meer filmpjes laten zien.	1 (2.27%)
Vertellen wat er op de toets komt en wat niet.	1 (2.27%)

5. Hoe heb je de lessen ervaren?

Helemaal niet leuk

Heel leuk

1	2	3	4	5
1 (2.27%)	7 (15.90%)	6 (13.64%)	20 (45.45%)	12 (27.32%)

6. Waarom heb je de lessen als niet/wel leuk ervaren?

Het was leuk omdat de leerkracht goed en leuk kon uitleggen.	12 (27.32%)
Het was leuk omdat het interessant was.	10 (22.72%)
Het was niet leuk, omdat geschiedenis geen leuk vak is.	8 (18.18%)
Geen antwoord.	5 (11.36%)
Het was leuk omdat er een fijne sfeer was in de klas.	4 (9.09%)
Het hangt van het onderwerp af of het leuk is of niet.	3 (6.82%)
Het is niet leuk omdat het op maandag het laatste uur wordt gegeven en dan de concentratie weg is.	1 (2.27%)
Het was niet leuk omdat we geen leuke dingen in de les doen.	1 (2.27%)

7. Indien je de lessen niet leuk vond, wat zou er moeten gebeuren opdat deze wel leuk zouden worden?

Geen antwoord.	28 (63.69%)
De les interactiever maken met filmpjes, spelletjes, ...	8 (18.18%)
Meer groepsopdrachten.	3 (6.82%)
Minder herhalen en sneller gaan.	2 (4.55%)
Niets, want geschiedenis is in het algemeen niet leuk.	2 (4.55%)
Het vak geschiedenis afschaffen.	1 (2.27%)
Niets, het is goed zoals het is.	1 (2.27%)

15. Hoe zou jij graag uitleg/les krijgen? (meerdere opties mogelijk)

De leerkracht geeft les, de leerlingen zitten en luisteren.	31 (70.42%)
De leerkracht geeft uitleg over de inhoud, daarna gaan de leerlingen zelfstandig aan de slag met de oefeningen.	20 (45.45%)
De leerlingen bekijken zelfstandig de inhoud en gaan zelfstandig aan de slag met de oefeningen.	3 (6.82%)
De les wordt uitgelegd aan de hand van leuke opdrachten/filmpjes/spelletjes/...	2 (4.55%)
De leerlingen krijgen de keuze of ze die les zelfstandig willen werken of liever gewoon willen opletten.	1 (2.27%)

16. *Indien je zelfstandig moet werken, hoe zou je dan het liefst werken? (meerdere opties mogelijk)*

In door de leerkracht gekozen groepjes (per 3 of meer).	16 (36.36%)
In door de leerlingen gekozen groepjes (per 3 of meer).	20 (45.45%)
Met één andere zelfgekozen leerling.	21 (47.62%)
Met één door de leerkracht gekozen leerling.	2 (4.55%)
Alleen.	13 (29.59%)

17. *Indien je in groepjes moet werken, hoe wil je dan dat deze groepjes verdeeld zijn? (meerdere opties mogelijk)*

Leerlingen met hetzelfde niveau zitten in hetzelfde groepje.	10 (22.72%)
Leerlingen met verschillende niveaus zitten in hetzelfde groepje zodat de "sterkere" leerlingen uitleg kunnen geven aan de anderen. Zo helpen de leerlingen elkaar.	27 (61.34%)
De groepjes moeten zo gemaakt worden dat alle leerlingen die dezelfde soort opdracht maken, samen zitten.	18 (40.98%)
Door "groepenmaker" op het internet.	1 (2.27%)
Het niveau en de interesse maken niet uit, de leerlingen kiezen zelf.	1 (2.27%)

18. *Hoe wil je het liefst geëvalueerd worden op het vak geschiedenis? (meerdere opties mogelijk)*

Toetsen.	12 (27.32%)
Taken die individueel thuis gemaakt worden.	19 (43.10%)
Taken die individueel in de klas gemaakt worden.	14 (31.85%)
Taken die in groep in de klas gemaakt worden.	25 (56.82%)
Taken die in groep thuis gemaakt worden.	8 (18.18%)

Conclusie

De enquête begint met een bevraging naar de moeilijkheidsgraad van de lessen. Het meest gegeven antwoord hierop is dat de lessen “neutraal” waren (52%). Wanneer er dan wordt gevraagd om meer toelichting bij dit antwoord te geven, gaan de antwoorden gelijk op tussen “de lessen waren gemakkelijk omdat alles duidelijk uitgelegd was” (36%) en “de lessen waren moeilijk omdat de leerstof, inhoud en/of begrippen moeilijk waren” (30%). Hieruit blijkt duidelijk dat er nood is aan uitbreidings- en verdiepingsoefeningen zoals uitgewerkt eerder in deze bachelorproef. Zo kunnen de leerlingen die het als gemakkelijk ervaren uitgedaagd worden, terwijl zij die het moeilijk vinden, een extra kans krijgen om te oefenen met de leerstof. Dit wordt ook bevestigd door de antwoorden die gegeven zijn op de vraag hoe de lessen gemakkelijker gemaakt zouden kunnen worden.

Vervolgens bevrage de enquête hoe leuk de leerlingen de lessen hebben ervaren. Hierop heeft het grootste deel “leuk” (45%) en zelfs “heel leuk” (27%) geantwoord omdat de leerstof interessant was en goed uitgelegd werd. Voor de kleine minderheid (18%) waren de lessen minder goed meegevallen omdat ze vooral het vak geschiedenis niet fijn vinden. Eén leerling gaf met extra uitleg in de kantlijn ook aan het nut van het vak totaal niet in te zien. Hierin ligt dus een uitdaging om de leerlingen te laten zien dat geschiedenis niet het saaie vak is dat velen beweren dat het is. Op de vraag hoe de lessen leuker gemaakt kunnen worden, was het meest voorkomende antwoord (18%) om de lessen interactiever te maken aan de hand van filmpjes, spelletjes, etc.²⁰

Tot slot werd er in de enquête ook aandacht besteed aan de vraag “hoe wil jij les krijgen”. Het merendeel van de leerlingen (70%) wenst passief les te krijgen waarbij de leerkracht alle uitleg geeft, de leerlingen luisteren en de oefeningen klassikaal worden opgelost. 45% van de leerlingen geeft aan het te zien zitten om zelfstandig (alleen of in groep) aan de slag te gaan met de oefeningen na afloop van de uitleg van de leerkracht. Slechts zo'n 7% zou graag volledig zelfstandig aan de slag gaan met de leerstof en één leerling geeft aan iedere les graag de keuze te krijgen tussen zelfstandig werk of luisteren naar de leerstof. Indien er toch zelfstandig werk zou zijn, willen de leerlingen het liefst met één of meerdere zelfgekozen leerlingen samenwerken waarbij verschillende niveaus bij elkaar zitten zodat ze elkaar kunnen helpen. Echter toch zo'n 30% geeft aan liever of af en toe alleen te werken. Op de laatste vraag over de manier van evalueren wil het merendeel graag geëvalueerd worden op basis van taken die in de klas of thuis gemaakt worden. De klassiek evaluatie via toetsten scoort relatief laag (zo'n 28%).

²⁰ 64% van de leerlingen heeft op deze vraag geen antwoord gegeven. Van diegenen die wel geantwoord hebben, was het interactiever maken van de lessen het meest voorkomende antwoord.

4.2 Lessenreeks B

Tijdens de vier weken durende stage is lessenreeks B uitgetest in de klassen 1A en 1C. Dit houdt in dat de leerlingen zelfstandig de les moesten onderzoeken aan de hand van het stappenplan en het historisch referentiekader waarna hun oplossingen gedurende de laatste vijf tot tien minuten van de les werden overlopen.

Omdat de leerlingen niet aan de slag konden gaan met het historisch referentiekader zoals initieel voorzien was, werd dit referentiekader uitgetest in drie derdejaars klassen om zo toch een beeld te krijgen van hoe het werken hiermee ervaren wordt.

De bespreking start met een evaluatie over het gebruik van het stappenplan in de klassen 1A en 1C, waarna er kort een zijsprong wordt gemaakt naar de ervaringen van de derdejaars met het gebruik van het historisch referentiekader. Vervolgens wordt er opnieuw verder gegaan met de resultaten van de eerstejaarsklassen.

4.2.1 Verloop gebruik van het stappenplan in klas 1A en 1C

Klas 1C was de eerste van de twee om aan de slag te gaan met het stappenplan. In deze klas werd er vertrokken vanuit de uitleg van het stappenplan en het historisch referentiekader waarna de leerlingen zelfstandig of per twee aan de slag gingen. Dit liep echter al snel verkeerd. De leerlingen vonden het moeilijk en wisten niet goed wat ze moesten doen. Ook het tegelijk gebruik van het leerwerkboek, het stappenplan én het historisch referentiekader was te veel van het goede. Het tempo lag dan ook erg laag en de algemene sfeer die er heerste in de klas, was niet positief. Het resultaat was dan ook dat de leerlingen een aantal oefeningen thuis hebben moeten afwerken. In klas 1A die later op de week aan de beurt was, werd er een andere aanpak toegepast. Op aanraden van mevrouw Harings (mentor) werd het invullen van het historisch referentiekader achterwege gelaten. Dit zou behouden worden voor het einde van het hoofdstuk en het zou dienen als vastzetting van de leerstof. De leerlingen zijn dus enkel aan de slag gegaan met het (uitgebreid) stappenplan. In plaats van de leerlingen de uitleg te geven om hen vervolgens alleen aan de slag te laten gaan (zoals gebeurde in 1C), werd de eerste oefening samen met de leerlingen gemaakt. Na de uitleg van het stappenplan werd dit toegepast op de eerste oefening zodat de leerlingen een duidelijk beeld hadden van hoe zij dit konden gebruiken. Dit bleek een goede keuze te zijn, want de leerlingen zijn daarna vlot aan de slag gegaan. Ook was duidelijk merkbaar dat de leerlingen het zelfstandig werken beter ervoeren dan de leerlingen uit 1C dat hadden gedaan.

De week erna is deze manier van werken in beide klassen verder gezet. De leerlingen waren er goed mee weg en hun oplossingen waren voor het grootste deel correct. Er moest maar zeer weinig bijkomende uitleg gegeven worden. Opvallend was wel dat gedurende de tweede week, de leerlingen veel minder keken naar het stappenplan. Ze gingen gewoon aan de slag met hun leerwerkboek, met als gevolg dat ze een belangrijkste stap, namelijk het lezen van de opdracht en markeren wat belangrijk is, oversloegen. Dit resulteerde erin dat sommige oefeningen niet volledig gemaakt waren of dat leerlingen vragen stelden over wat ze moesten doen, terwijl dit gewoon in de opdracht in het leerwerkboek stond.

In de derde week (de week voor de toets) hebben de leerlingen niet meer zelfstandig gewerkt omdat er nog een groot stuk leerstof gezien moest worden voor de toets. Dit werd via een OLG (Onderwijs Leer Gesprek) overlopen.

Dat het zelfstandig werk meer tijd in beslag zou nemen, daar was op gerekend, maar toch was de voorziene tijd niet voldoende. Daardoor bleef er op het einde ook geen tijd meer over om het historisch referentiekader in te vullen en ook de bevraging achteraan het stappenplan is niet gebruikt. Wel hebben de leerlingen na het afleggen van de toets (week vier) een enquête ingevuld over hoe het gebruik van het stappenplan hen was bevallen (zie "resultaten van de enquête").

4.2.2 Resultaten gebruik historisch referentiekader (3I, 3H en 3F)

Gedurende de laatste stageweek hebben drie klassen van het derde jaar kunnen oefenen met het historisch referentiekader op de drie lessen die in de weken ervoor waren behandeld. Zij moesten per les dit historisch referentiekader invullen en op zoek gaan naar verbanden tussen de maatschappelijke domeinen binnen iedere les én over de lessen heen. Hiervoor hebben ze in totaal anderhalf lesuur de tijd gekregen. Voor diegenen die de opdracht serieus namen en die hun tijd ten volle hebben gebruikt, is het gelukt om binnen de beschikbare tijd een goed resultaat neer te zetten. De eerste twee luiken van het historisch referentiekader (tijd en ruimte) heeft iedereen goed kunnen invullen. Bij het laatste luik (de maatschappelijke domeinen) zijn er enorme verschillen tussen de leerlingen. Sommigen hebben meerdere aspecten per domein opgeschreven en hebben hiertussen verbanden gelegd, terwijl anderen na één of twee aspecten gevonden te hebben, tevreden waren over hun werk. Aan het afgeleverde werk valt af te leiden dat de beschikbare tijd redelijk goed zat.

Om ook een beeld te kunnen schetsen van hoe de leerlingen het gebruik van het referentiekader hebben ervaren, werd er aan het einde van de laatste les een enquête afgenomen bij de 73 leerlingen.

1. Hoe heb je het gebruik/het invullen van het historisch referentiekader ervaren?

Heel gemakkelijk

Heel moeilijk

1	2	3	4	5
1 (1.4%)	3 (4.1%)	36 (49,3%)	28 (38.4%)	5 (6.8%)

2. Waardoor vond je dit heel gemakkelijk/moeilijk?

Geen antwoord.	30 (41.15%)
Het vinden van informatie was moeilijk/duurde lang.	14 (19.2%)
Het onderscheid tussen de maatschappelijke domeinen en wat hiertoe behoort (dus de verschillende aspecten uit de les) was moeilijk te bepalen.	8 (10.96%)
Het vinden van informatie was gemakkelijk en het referentiekader was duidelijk.	6 (8.22%)
Alle vragen uit het referentiekader waren moeilijk.	6 (8.22%)
Te weinig uitleg/voorbeelden van hoe het moest.	4 (5.48%)
Het was moeilijk omdat het over drie verschillende lessen ging.	3 (4.11%)
Het was moeilijk om alle informatie netjes en overzichtelijk te noteren.	2 (2.74%)
Het was moeilijk omdat je extra werk moet doen terwijl alles al in het boek staat.	1 (1.37%)
Het was moeilijk omdat de lessen zelf moeilijk waren.	1 (1.37%)
Moeilijk omdat er te weinig tijd was.	1 (1.37%)

3. Indien je het moeilijk vond, wat zou er moeten veranderen opdat je het wel gemakkelijker zou vinden?

Geen antwoord.	40 (54.64%)
Meer voorbeelden bij de maatschappelijke domeinen (indeling en samenhang).	7 (9.59%)
Eerst klassikaal het referentiekader oplossen, daarna pas alleen.	6 (8.22%)
Combinatievragen maken waarbij alle begrippen die geplaatst moeten worden onder de maatschappelijke domeinen bekend zijn en de leerlingen moeten deze enkel nog onder het juiste domein zeggen.	5 (6.85%)
Meer uitleg en sturing geven.	4 (5.48%)
Minder moeilijke vragen.	3 (4.11%)
Er moet niets veranderen, we moeten er gewoon vaker mee oefenen.	2 (2.74%)
Niet werken met twee aparte bladeren (het referentiekader + een kladblad), maar voldoende plaats voorzien zodat alles op hetzelfde blad ingevuld kan worden onder de vragen.	2 (2.74%)
Vragen duidelijker stellen.	1 (1.37%)
Het referentiekader per les uitwerken, niet voor verschillende lessen tegelijk.	1 (1.37%)
Samenwerken met andere leerlingen.	1 (1.37%)
Meer tijd.	1 (1.37%)

4. Indien je het moeilijk vond, denk je dat je het referentiekader gemakkelijker zou kunnen gebruiken/invullen indien je dit vaker zou gebruiken?

Ja.	45 (61.73%)
Nee.	8 (12.5%)
Geen idee.	20 (27.40%)

5. Hoe heb je het gebruik van het historisch referentiekader ervaren?

Helemaal niet leuk

Heel leuk

1	2	3	4	5
2 (2.7%)	14 (19.2%)	37 (50,7%)	20 (27.4%)	0 (0.0%)

6. *Waardoor vond je het niet/wel leuk?*

Geen antwoord.	30 (41.15%)
Het was niet leuk omdat de vragen te moeilijke waren.	13 (17.80%)
Het was leuk omdat je op deze manier ook al je leerstof leert en een samenvatting maakt.	10 (13.70%)
Het was leuk omdat het niet zo moeilijk was en er niet veel moeite in gestoken moest worden.	4 (5.48%)
Het was niet leuk omdat het teveel werk was.	4 (5.48%)
Het was niet leuk omdat het individueel werk was.	3 (4.11%)
Het was niet leuk omdat de antwoorden moeilijk te vinden waren.	2 (2.74%)
Het was leuk omdat het een uitdaging was en eens iets anders was.	2 (2.74%)
Het was niet leuk omdat je extra werk moest doen.	2 (2.74%)
Het was niet leuk omdat het saai was.	1 (1.37%)
Het was leuk omdat het een goede oefening om te zien wat je al kent en hoe goed je het begrijpt.	1 (1.37%)
Het was leuk omdat het gemakkelijk te gebruiken was.	1 (1.37%)

7. *Indien je het niet leuk vond, wat zou er moeten veranderen opdat je het wel leuk zou vinden?*

Geen antwoord.	56 (76.92%)
Meer uitleg/voorbeelden.	5 (6.85%)
De vragen gemakkelijker maken.	4 (5.48%)
Het referentiekader toepassen op slechts 1 les.	2 (2.74%)
Werken per twee/in groepjes.	2 (2.74%)
De opdracht laten vallen en de leerlingen niets extra laten doen.	1 (1.37%)
De vraag over de maatschappelijke domeinen weg laten.	1 (1.37%)
Eerst klassikaal het referentiekader invullen, daarna pas allen.	1 (1.37%)
Een voorbeeld/sjabloon geven waarin de informatie (van de maatschappelijke domeinen) ingevuld moet worden.	1 (1.37%)

8. *Vond je het gebruik van het historisch referentiekader nuttig? Heeft dit je geholpen om de leerstof beter te begrijpen en een beter inzicht te verwerven?*

Ja.	44 (60.24%)
Nee.	12 (16.45%)
Het zou helpen indien we dit vaker gebruiken en meer sturing krijgen.	17 (23.31%)

9. *Zou je het historisch referentiekader vaker willen gebruiken?*

Ja.	31 (42.55%)
Nee.	29 (39.68%)
Ik weet het niet.	10 (13.70%)

10. *Indien je het vaker zou willen gebruiken, hoe zou je dit dan het liefst gebruiken?*

Thuis om zelfstandig de leerstof te leren.	12 (21.1%)
In de klas als herhaling na iedere les.	21 (36.8%)
In de klas voor iedere toets als herhaling van de tot dan geziene lessen.	22 (38.6%)
Geen antwoord.	2 (3.5%)

Conclusie

Als eerste werd er bij de leerlingen gepolst hoe zij het gebruik van het historisch referentiekader qua moeilijkheid hebben ervaren. De meerderheid van de leerlingen antwoordt hier neutraal (50%) en moeilijk (38%) op omdat ze het moeilijk vonden om de informatie te vinden en het onderscheid te maken tussen de maatschappelijke domeinen. Ook het gebruik van het referentiekader zelf werd door sommigen als moeilijk ervaren. Om het gemakkelijker te maken, geven veel leerlingen aan dat het beter eerst klassikaal ingevuld kan worden. Ook komt de suggestie vaak voor om alle begrippen die ingevuld moeten worden in het referentiekader op voorhand aan de leerlingen te geven (eventueel in de vorm van een combinatievraag). Een kleine groep van leerlingen (5%) vond het echter niet zo moeilijk om alle info te vinden en het referentiekader in te vullen en geeft enkel aan dat er vaker op geoefend moet worden. De meerderheid van de leerlingen denk dat het gebruik van het referentiekader gemakkelijk zou gaan indien ze dit vaker zouden toepassen (62%).

Op de vraag hoe leuk het was om het referentiekader te gebruiken, antwoordde de meerderheid opnieuw neutraal (50%). Echter, 27% gaf wel aan het leuk gevonden te hebben. Slechts 21% vond het (helemaal) niet leuk. De voornaamste reden hiervoor is omdat ze het als te moeilijk ervaren. Ze gaven dan ook aan dat meer uitleg en gemakkelijkere vragen een oplossing zouden kunnen bieden. Diegenen die het wel leuk vonden, vonden dit omdat het invullen van het referentiekader ervoor zorgt dat je je leerstof leert en dat je onmiddellijk een samenvatting hebt van alles.

Hoewel niet iedereen er zeker van is of het leuk/gemakkelijk of niet was, vond de meerderheid (60%) het wel nuttig en hebben ze het gevoel dat het hen helpt om meer inzicht in de leerstof te verkrijgen. Slechts 17% vond het totaal nutteloos. De overige 23% denk dat het wel nuttig kan zijn, maar enkel als ze dit vaker mogen gebruiken en meer sturing krijgen. Een goede 42% van de leerlingen geeft dan ook aan het referentiekader vaker te willen gebruiken. Echter, ondanks dat de meerderheid het gebruik als nuttig heeft ervaren, zou zo'n 40% het niet meer opnieuw willen gebruiken. Mocht het invullen van het historisch referentiekader toch nog een keer moeten gebeuren, dan wil de meerderheid (76%) dit het liefst invullen na iedere les of als herhaling van de leerstof voor een toets, beiden in de klas.

4.2.3 Resultaten van de toets (1A en 1C)

Tijdens de vierde en laatste stageweek hebben alle klassen uit het eerste jaar een toets²¹ moeten afleggen over les 5. De resultaten van deze toets worden hieronder besproken. De vergelijking met de klassen 1B en 1F (lessenreeks A) volgt in het besluit.

Klas 1A

Initialen leerling	Score /20
A., E.	10.3
B., K.	15
B., C.	7.8
B., S.	9
C., I.	14.3
C., S.	16.3
D., L.	14
F., D.	12.3
G., E.	15.5
H., R.	14.5
H., L.	14.3
H., A.	10.8
K., E.	15.8
K., A.	10.8
M., I.	14.3
N., T.	13.8
P., M.	11
S., O.	13
S., E.	16.8
T., L.	11.5
T., H.	14.8
V., E.	15
V., K.	13
Klasgemiddelde:	13.2

Klas 1C

Initialen leerling	Score /20
A., K.	15.3
A., N.	15.3
B., I.	8.8
B., B.	11.5
E., Y.	8.3
I., L.	15.3
K., H.	9
K., T.	13
L., F.	7
L., R.	11.3
P., M.	17
S., J.	14
S., Y.	10.8
U., E.	14.3
V., Z.	12.8
V., L.	8
V., J.	13.3
V., C.	15.3
W., N.	8.5
Klasgemiddelde:	12

²¹ Zie bijlage 4: Toets les 5: Ingrijpen in de natuur (pagina 159).

4.2.4 Resultaten van de enquête (1A en 1C)

Na afloop van de stage hebben alle klassen een enquête gekregen waarin wordt gepolst naar hun ervaringen met de manier van lesgeven. In deze enquête komen enkele vragen terug (vraag 15 t.e.m. 18) die reeds in een eerdere enquête werden opgenomen (zie 2.5, pagina 40) om te kijken of de antwoorden van de leerlingen hetzelfde blijven of verschillen nu ze (indien ze lessenreeks B kregen) een andere manier van lesgeven hebben ervaren.

Opmerking: Alle klassen hebben dezelfde enquête gekregen. Bij vraag 1 moesten de leerlingen invullen op welke manier zij de afgelopen weken les hadden gehad (lessenreeks A of B). De leerlingen van lessenreeks A moesten vervolgens vraag 2 t.e.m. 7 invullen. Vraag 8 t.e.m. 14 was voor de leerlingen van lessenreeks B. De vragen 15 t.e.m. 18 moesten opnieuw door alle leerlingen ingevuld worden.

8. Hoe heb je het zelfstandig werk ervaren?

Heel gemakkelijk

Heel moeilijk

1	2	3	4	5
1 (2.38%)	21 (50%)	13 (30.96%)	7 (16.67%)	0 (0.0%)

9. Waarom heb je het als gemakkelijk/moeilijk ervaren?

Het was moeilijk om de leerstof zelfstandig te verwerken en de vragen te beantwoorden.	11 (26.18%)
Het was gemakkelijk omdat je het stappenplan kon gebruiken en dit goed uitgelegd was.	11 (26.18%)
Het was gemakkelijk omdat het leuk was en de leerstof gemakkelijk was.	8 (19.05%)
Het was gemakkelijk omdat ik het zelfstandig werken gewoon ben.	4 (9.43%)
De leerstof bepaalde of het gemakkelijk/moeilijk was.	4 (9.43%)
Het was gemakkelijk omdat de leerkracht wel nog hielp als je vragen had.	2 (4.76%)
Het stappenplan was onduidelijk.	1 (2.38%)
Het was moeilijk omdat ik er alleen heb gewerkt (eigen keuze).	1 (2.38%)
Het was gemakkelijk omdat ik op mijn eigen tempo kon werken.	1 (2.38%)
Het was moeilijk omdat dit de eerste keer was dat we op deze manier mochten werken.	1 (2.38%)

10. Indien je het moeilijk vond, denk je dat je het gemakkelijk zou gaan vinden indien je dit vaker zou mogen doen?

Geen antwoord.	15 (35.71%)
Ja.	19 (45.25%)
Nee.	8 (19.05%)

11. Hoe heb je het zelfstandig werk ervaren?

Helemaal niet leuk

Heel leuk

1	2	3	4	5
0 (0.0%)	5 (11.90%)	13 (30.96%)	17 (40.32%)	7 (16.67%)

12. Waarom heb je het als niet/wel leuk ervaren?

Het samenwerken was leuk.	11 (26.18%)
Het was leuk om alles zelf uit te zoeken.	9 (21.41%)
Het was niet leuk omdat het moeilijk was.	6 (14.29%)
Het was leuk omdat je op je eigen tempo mocht werken.	5 (11.90%)
Het was leuk dat we ook alleen mochten werken.	2 (4.76%)
Het was niet leuk om zelfstandig te werken.	2 (4.76%)
Het was leuk omdat ik het vak leuk vind.	2 (4.76%)
Het was leuk omdat de leerstof interessant/gemakkelijk was.	2 (4.76%)
Het was leuk omdat je hulp kreeg als je die vroeg.	1 (2.38%)
Het was leuk omdat de afwisseling tussen gewone les en zelfstandig werken fijn is.	1 (2.38%)
Het was niet leuk omdat het te snel ging.	1 (2.38%)
Geen antwoord.	1 (2.38%)

13. Indien je het niet leuk vond, wat zou er moeten gebeuren opdat deze wel leuk zouden worden?

Geen antwoord.	32 (75.76%)
Geen zelfstandig werk meer.	3 (7.14%)
Meer ondersteunend materiaal zoals filmpjes.	2 (4.76%)
Werken in een grotere groep.	2 (4.76%)
Meer uitleg en begeleiding.	2 (4.76%)
Leukere oefeningen.	1 (2.38%)
De klas te laten kiezen tussen zelfstandig werken of uitleg krijgen van de leerkracht.	1 (2.38%)
De moeilijke oefeningen klassikaal behandelen.	1 (2.38%)

14. Zou je graag vaker les krijgen op deze manier?

Ja.	25 (59.52%)
Nee.	9 (21.41%)
Alleen bij gemakkelijk vakken/onderwerpen.	2 (4.76%)
Afwisselend tussen zelfstandig werk en les krijgen.	6 (14.29%)

15. Hoe zou jij graag uitleg/les krijgen? (meerdere opties mogelijk)

De leerkracht geeft les, de leerlingen zitten en luisteren.	20 (47.62%)
De leerkracht geeft uitleg over de inhoud, daarna gaan de leerlingen zelfstandig aan de slag met de oefeningen.	27 (64.10%)
De leerlingen bekijken zelfstandig de inhoud en gaan zelfstandig aan de slag met de oefeningen.	6 (17.29%)

16. Indien je zelfstandig moet werken, hoe zou je dan het liefst werken? (meerdere opties mogelijk)

In door de leerkracht gekozen groepjes (per 3 of meer).	14 (33.33%)
In door de leerlingen gekozen groepjes (per 3 of meer).	24 (57.14%)
Met één andere zelfgekozen leerling.	18 (42.92%)
Met één door de leerkracht gekozen leerling.	4 (9.43%)
Alleen.	7 (16.67%)

17. Indien je in groepjes moet werken, hoe wil je dan dat deze groepjes verdeeld zijn? (meerdere opties mogelijk)

Leerlingen met hetzelfde niveau zitten in hetzelfde groepje.	8 (19.05%)
Leerlingen met verschillende niveaus zitten in hetzelfde groepje zodat de "sterkere" leerlingen uitleg kunnen geven aan de anderen. Zo helpen de leerlingen elkaar.	29 (68.97%)
De groepjes moeten zo gemaakt worden dat alle leerlingen die dezelfde soort opdracht maken, samen zitten.	14 (33.33%)
Het niveau of de opdracht maken niet uit, je mag zelf je groep kiezen.	1 (2.38%)

18. Hoe wil je het liefst geëvalueerd worden op het vak geschiedenis? (meerdere opties mogelijk)

Toetsen.	3 (7.14%)
Taken die individueel thuis gemaakt worden.	14 (33.33%)
Taken die individueel in de klas gemaakt worden.	6 (14.29%)
Taken die in groep in de klas gemaakt worden.	21 (50%)
Taken die in groep thuis gemaakt worden.	15 (35.71%)

Conclusie

De enquête start met een bevraging naar de moeilijkheidsgraad van het zelfstandig werk. De helft van de leerlingen geeft hier aan dat het (heel) gemakkelijk was dankzij de gemakkelijke leerstof en het gebruik van het stappenplan en het feit dat het gebruik ervan goed uitgelegd was. Ongeveer 30% antwoordt neutraal op deze vraag en slechts 17% vond het moeilijk net omdat ze alles zelfstandig moesten verwerken. Echter, 45% van de leerlingen geeft wel aan dat ze denken dat het zelfstandig werken (nog) gemakkelijker zal gaan wanneer ze dit vaker kunnen doen en slecht 20% denkt dat het er nooit gemakkelijker op zal worden.

Vervolgens wordt er gevraagd naar hoe leuk het zelfstandig werken was. Het merendeel van de leerlingen (ongeveer 57%) geeft aan dat het (heel) leuk was terwijl slechts 12% het niet fijn vond. De voornaamste reden waarom het als leuk werd ervaren door de meerderheid was het samenwerken en het feit dat ze op hun eigen tempo alles alleen mochten onderzoeken. Zij die het niet leuk vonden, vonden dat omdat ze het zelfstandig werk gewoonweg niet leuk of te moeilijk vonden. Wel geven zij aan dat meer ondersteunend materiaal (zoals bijvoorbeeld filmpjes) en het werken in een grotere groep en met meer begeleiding van de leerkracht hen zou kunnen helpen om het leuker te vinden en beter te kunnen.

De meerderheid van de leerlingen zou graag vaker op deze manier les krijgen (ongeveer 60%). Zo'n 20% geeft aan dat ze graag afwisselend les zouden krijgen. Dus het ene moment zelfstandig werk en het andere moment een klassieke les. Daarbij zouden ze het zelfstandig werk het liefst doen bij gemakkelijke onderwerpen. Ondanks dat de cijfers op deze vraag duidelijk aangeven dat de leerlingen graag vaker zelfstandig willen werken, spreekt de volgende vraag dit totaal tegen. Op de vraag hoe de leerlingen graag les willen krijgen, kiest 48% ervoor om de lessen passief mee te volgen. 64% kiest ervoor om eerst te luisteren naar de uitleg van de leerkracht om vervolgens aan de slag te gaan met de oefeningen. En slecht 18% geeft aan zelfstandig in de les te willen werken.

Wanneer er toch zelfstandig gewerkt moet worden, wil de meerderheid (57%) dit graag in grotere zelfgekozen groepjes of met één andere zelfgekozen leerling (43%). Liefst bestaande groepjes uit gemengde niveaus zodat de leerlingen elkaar kunnen helpen (69%). Tot slot scoort het maken van taken in groep in de klas het beste op de vraag hoe de leerlingen geëvalueerd willen worden (50%). Het maken van de klassieke toets scoort wederom erg laag met slechts zo'n 7%.

4.2.5 Herwerkte versie van het (uitgebreid) stappenplan

Naar aanleiding van het uittesten van het stappenplan in het eerste jaar en het uittesten van het historisch referentiekader in het derde jaar, bleken aanpassingen aan het stappenplan (zie 3.3, pagina 92) nodig te zijn en bleek dat het referentiekader beter behouden kan worden als vastzetting na de les in plaats van het doorheen de les te gebruiken.

De leerlingen zullen dus in eerste instantie enkel aan de slag gaan met de eerste twee pagina's (het stappenplan zelf). Hier zijn de verwijzingen naar het historisch referentiekader weggehaald en vervangen door een nieuwe stap, stap 6, die helemaal op het einde van de les ingevuld moet worden. De leerlingen focussen zich dus eerst volledig op het oplossen van de oefeningen in het leerwerkboek. Na iedere stap opgelost te hebben, worden er enkele minuten voorzien om de antwoorden van de leerlingen klassikaal te verbeteren. Zo kunnen de leerlingen (indien nodig) snel bijgestuurd worden. Na alle stappen (en het "kennen en kunnen")²² opgelost te hebben, worden er opnieuw enkele minuten voorzien voor een algemene herhaling van de les. Hierbij krijgen de leerlingen de kans om vragen te stellen. Vervolgens gaan ze aan de slag met het vastzetten van de leerstof. Dit gebeurt aan de hand van het historisch referentiekader waar een uitbreidingsvraag aan toegevoegd is, vraag "k". De uitbreidingsvraag kan gebruikt worden als differentiatie voor de leerlingen die gemakkelijker weg zijn met het invullen van het referentiekader. In het begin zullen de leerlingen heel veel sturing nodig hebben. De gedeeltes omtrent tijd en ruimte kunnen aan een redelijk tempo klassikaal via OLG opgelost worden, maar aan het gedeelte over de maatschappelijke domeinen moet in het begin veel aandacht besteed worden. De leerlingen moeten hierbij veel sturing krijgen door hen bijvoorbeeld de begrippen te geven die zij dan onder het juiste domein moeten plaatsen en/of door een soort sjabloon te voorzien waarbinnen zij de linken tussen de maatschappelijke domeinen kunnen aanduiden (dit komt ook al voor in de verwerkingsoefening voor de prehistorie 3.2.4, pagina 60, en voor het oude nabije oosten 3.2.9, pagina 80). Op het individuele tempo van de leerlingen wordt deze ondersteuning afgebouwd zodat de leerlingen op het einde van het jaar (volledig) zelfstandig te werk kunnen gaan.

De aangepaste versie van het stappenplan en het historisch referentiekader zijn op de volgende pagina's toegevoegd.

²² Het "kennen en kunnen" kan ook vervangen worden door het invullen van het historisch referentiekader.

Stappenplan om de les te onderzoeken

Hallo, mijn naam is Henri Historie en ik ga je helpen om je les geschiedenis te onderzoeken. Volg mijn stappen en dan zullen we er samen voor zorgen dat je alles kent op het einde van de les!



Stap 1) Onderzoek de titels

- ✓ Wat vertelt de titel je?
(onderwerp, plaats, tijd, ...)
- ✓ Wat weet je al over dit onderwerp?
- ✓ Wat vertellen de tussentitels je?
(onderwerp, plaats, tijd, ...)



Tip van Henri: lees alvast het besluit van de tussentitels om er meer over te weten te komen! Begrijp je niet alles wat er in staat? Geen probleem! We gaan het samen verder onderzoeken.

Stap 2) Vragen in het leerwerkboek oplossen

- ✓ Begin bij vraag 1, opdracht 1. Lees de opdracht goed na.



Tip van Henri: markeer in de opdracht wat je moet doen.

- ✓ Onderzoek de bron die bij de opdracht hoort.



Tip van Henri: is het een kaart? Lees dan eerst de titel en de legende. Bekijk vervolgens de kaart aan de hand van de legende.

Tip van Henri: is het een geschreven bron? Markeer dan alle belangrijke zaken zoals datum, plaats, maatschappelijke domeinen, ...

- ✓ Los nu de opdracht op aan de hand van de bron.
- ✓ Herhaal dit voor alle opdrachten bij vraag 1.
- ✓ Bestudeer het besluit van vraag 1.

Stap 3) Vragen in het leerwerkboek oplossen

- ✓ Los alle andere vragen en hun bijhorende opdrachten op zoals je dat gedaan hebt bij stap 2.



Tip van Henri: kijk terug naar stap 2 zodat je weet hoe je de opdrachten moet oplossen en de bronnen moet onderzoeken.

Stap 4) Wat moet je kennen en kunnen?

- ✓ Los de oefeningen onder het stukje "Wat moet je kennen en kunnen?" op.



Tip van Henri: lukt het niet om de oefeningen op te lossen? Kijk dan terug naar de oefeningen die je al hebt opgelost!

Stap 5) Wat onderzochten we?

- ✓ Ga naar "Wat onderzochten we?" in het leerwerkboek.
- ✓ De leerkracht overloopt dit klassikaal. Heb je al deze dingen onderzocht?



Tip van Henri: begrijp je iets niet? Vraag het dan aan je leerkracht!

Stap 6) Historisch referentiekader invullen

- ✓ Vul nu het historisch referentiekader in aan de hand van de informatie in je leerwerkboek.

Stap 7) Reflectie

- ✓ Indien je leerkracht je een reflectieblad geeft, vul je dit in.



Tip van Henri: door de reflectie in te vullen, weet je leerkracht wat je al goed kan en waar je nog hulp nodig bij hebt. Zo kan hij/zij je samen met mij nog beter ondersteunen!

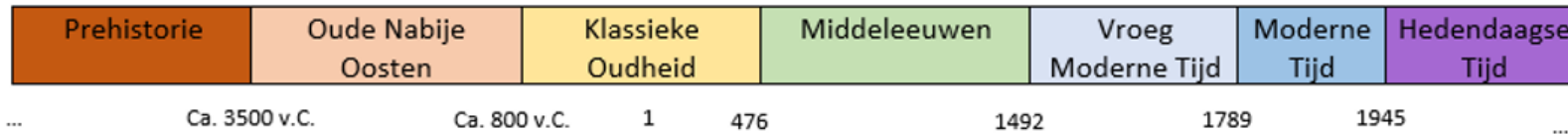


Je hebt deze les heel goed zelfstandig overlopen! Dit zal je iedere keer beter en vlotter lukken.
Ik ben trots op jou!

HISTORISCH REFERENTIEKADER

TIJD

- a) Over welke periode gaat het?
- b) Over welk jaar gaat het?
- c) In welke eeuw valt dit jaar?
- d) Is er sprake van een verandering / continuïteit?
- e) Als er sprake is van verandering, wat verandert er?
- f) Is er sprake van een evolutie / revolutie?



RUIMTE

- g) Het onderwerp van de les speelt zich af...
op het land (continentaal) of in de zee (maritiem)?
- h) Het onderwerp van de les speelt zich af...
in een klein gebied (lokaal) of in een groter gebied (regionaal)?
- i) Het onderwerp van de les speelt zich af...
in de stad (stedelijk) of op het platteland (ruraal)?



MAATSCHAPPELIJKE DOMEINEN

- j) Tot welk maatschappelijk domein behoort het onderwerp? Waarom?
- k) Uitbreiding: welke verbanden kan je vinden tussen de maatschappelijke domeinen?

POLITIEK	ECONOMISCH	SOCIAAL	CULTUREEL
<ul style="list-style-type: none"> - afspraken, regels en wetten - organisaties die er bestaan - rechten en plichten - leiders en machthebbers - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - levensbehoeften: voedsel, kleding - het werk dat de mensen doen - handel - transport - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - groepen die mensen vormen - sociale verhoudingen - rollenpatronen - opvoeding die kinderen krijgen - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - manier van communicatie - soort kunst - geloof, godsdienst, levensbeschouwing - wetenschap - ...

Zelfreflectie op het zelfstandig doorlopen van de les aan de hand van het stappenplan²³.

Ik kan het stappenplan gebruiken om een les zelfstandig te onderzoeken.	DATUM :			Ik heb hulp nodig bij:	Wat wil je doen?
	😊	😐	😞		
STAP 1 Ik kan informatie verzamelen over de bron wat betreft tijd, ruimte en maatschappelijk domein.				Ik heb hulp nodig bij: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Het kunnen onderscheiden van verschillende soorten bronnen. <input type="checkbox"/> Het aangeven wie de auteur of maker is <input type="checkbox"/> Het opzoeken wanneer de bron is gemaakt. <input type="checkbox"/> Het opzoeken waar de bron is gemaakt. <input type="checkbox"/> Het koppelen van een maatschappelijk domein aan de bron. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bestudeer je handboek opnieuw op pagina ... <input type="checkbox"/> Vraag extra uitleg aan een medeleerling. <input type="checkbox"/> Maak extra oefeningen die je leerkracht aanbiedt. <input type="checkbox"/> Oefen samen met een medeleerling. <input type="checkbox"/> Vraag aan een medeleerling om voor te doen hoe hij/zij/x het doet. <input type="checkbox"/> Vraag het aan je leraar of hij/zij/x extra uitleg wil geven.
STAP 2 Ik kan de bron aandachtig bestuderen . Ik gebruik hiervoor kijk- en leesstrategieën				Ik heb hulp nodig bij: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Het beschrijven van de uiterlijke kenmerken van de bron (materiële bronnen). <input type="checkbox"/> Het samenvatten van de tekst (geschreven bronnen) en het gebruik van leesstrategieën. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bestudeer je handboek opnieuw op pagina ... <input type="checkbox"/> Vraag extra uitleg aan een medeleerling. <input type="checkbox"/> Maak extra oefeningen die je leerkracht aanbiedt. <input type="checkbox"/> Oefen samen met een medeleerling. <input type="checkbox"/> Vraag aan een medeleerling om voor te doen hoe hij/zij/x het doet. <input type="checkbox"/> Vraag het aan je leraar of hij/zij/x extra uitleg wil geven.

²³ Opmerking: deze zelfreflectie/ feedbacktool is uitgewerkt door L. Dierckx en I. Hornikx (2020).

<p>STAP 3 Ik kan nadenken over de bron aan de hand van de hulpvragen.</p>			<p>Ik heb hulp nodig bij:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Het analyseren of een bron een bruikbare bron is om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag. <input type="checkbox"/> Het analyseren of een bron een betrouwbare bron is om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag. <input type="checkbox"/> Het analyseren voor welk doelpubliek de bron is gemaakt. <input type="checkbox"/> Het analyseren van welke boodschap de auteur/maker voor ogen heeft. <input type="checkbox"/> Het analyseren van oorzaken en gevolgen uit de bron. <input type="checkbox"/> Het beschrijven wat ik kan bewijzen met de bron. <input type="checkbox"/> Het zoeken naar verbanden in de bron. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bestudeer je handboek opnieuw op pagina ... <input type="checkbox"/> Vraag extra uitleg aan een medeleerling. <input type="checkbox"/> Maak extra oefeningen die je leerkracht aanbiedt. <input type="checkbox"/> Oefen samen met een medeleerling. <input type="checkbox"/> Vraag aan een medeleerling om voor te doen hoe hij/zij/x het doet. <input type="checkbox"/> Vraag het aan je leraar of hij/zij/x extra uitleg wil geven.
<p>STAP 4 Ik kan op basis van de evaluatie en analyse van de bron de historische vraag beantwoorden en de oefeningen in het leerwerkboek invullen.</p>			<p>Ik heb hulp nodig bij:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Het trekken van een conclusie uit de bron. <input type="checkbox"/> Het toepassen van informatie uit de bron op de oefeningen. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bestudeer je handboek opnieuw op pagina ... <input type="checkbox"/> Vraag extra uitleg aan een medeleerling. <input type="checkbox"/> Maak extra oefeningen die je leerkracht aanbiedt. <input type="checkbox"/> Oefen samen met een medeleerling. <input type="checkbox"/> Vraag aan een medeleerling om voor te doen hoe hij/zij/x het doet. <input type="checkbox"/> Vraag het aan je leraar of hij/zij/x extra uitleg wil geven.

Feedback leraar:

Besluit

Deze bachelorproef is vertrokken vanuit de volgende onderzoeksvraag:

Welke differentiatie leidt ertoe dat leerlingen het minimale beheersingsniveau van bouwsteen 1: “Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader” behalen aan het einde van de eerste graad secundair onderwijs?

Na de literatuurstudie en de bevragingen werd deze bijgesteld zodat de nadruk meer kwam te liggen op de instructiemethode. Bouwsteen 1 werd op deze manier het deel van de leerstof waarop deze instructiemethode werd toegepast. Zo werd er een nieuwe onderzoeksvraag opgesteld, namelijk:

Welke instructiedifferentiatie heeft het beste effect op de leerprestaties van de leerlingen opdat zij het minimale beheersingsniveau van bouwsteen 1: “Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader” behalen?

Ten gevolge van de Covid-situatie was het niet mogelijk om zo uitgebreid te testen als initieel voorzien was. De leerlingen liepen reeds achter op de leerstof en ook de periode waarin getest kon worden, was beperkt. Ondanks de korte periode en de beperkte mogelijkheden, zijn er toch interessante resultaten bekomen.

Na het bestuderen van de resultaten van de enquête die op het einde van de stageperiode werd afgenomen, is gebleken dat de leerlingen, zelfs na het zelfstandig werk ervaren te hebben en dit leuk gevonden te hebben, de voorkeur geven aan de klassieke lesmethode waarbij de theorie wordt uitgelegd door de leerkracht waarna de oefeningen al dan niet zelfstandig door de leerlingen worden opgelost/ingevuld. De activerende instructiemethode blijft dus aan het kortste eind trekken. Echter, na het bekijken van de resultaten, bleken deze in beide klassen die zelfstandig hadden gewerkt (lessenreeks B), hoger te liggen dan in de klassen die les hadden gekregen volgens de klassieke lesmethode. Omdat dit slechts over één resultaat gaat, is het onmogelijk om met absolute zekerheid een conclusie te trekken over de effectiviteit van de instructiemethoden, maar het geeft wel een indicatie. Zeker wanneer men in het achterhoofd houdt dat beide instructiemethodes gegeven zijn aan één “sterke” en één “zwakke” klas. En toch scoren zowel de “sterke” als de “zwakke” klas die les kregen volgens lessenreeks B beter op hun toets.

Dit doet de vraag rijzen wat er nu beter is voor de leerlingen? Is het beter om les te geven zoals zij het graag willen? Of is het beter om te gaan voor de instructiemethode die (mogelijk) betere resultaten oplevert? Een belangrijk aspect dat hierbij naar voren komt, is of de leerlingen op lange termijn nog wel even goed gaan opletten en meewerken wanneer zij les krijgen volgens een instructiemethode die hen niet ligt en/of die zij echt niet fijn vinden? Aan de andere kant kan er ook gesteld worden dat de leerlingen nu mogelijk kiezen voor de klassieke lesmethode omdat zij dit meer gewoon zijn. Mogelijks zou de activerende methode van lessenreeks B beter in de smaak vallen wanneer de leerlingen deze helemaal onder de knie hebben.

De conclusie (en de mogelijk beste oplossing) die hieruit getrokken kan worden, is het overgaan tot co-teaching waarbij de leerlingen de keuze krijgen hoe zij les krijgen en dat deze keuze niet bindend is. Met andere woorden, er wordt ingezet op een flexibele leerlijn waarbij iedere leerling naar gelang het thema of de moeilijkheidsgraad van de les opnieuw kiest wat hij/zij/x graag wil doen. Door met meerdere leerkrachten samen te werken, is het mogelijk alle leerlingen ondersteuning te bieden waardoor iedereen uiteindelijk zou kunnen komen tot het zelfstandig werk. Voor de “zwakste” leerlingen is er een leerkracht die les geeft, waarna ze met ondersteuning van deze leerkracht zelf aan de slag gaan met de oefeningen. Voor de leerlingen die al iets meer weg zijn met de leerstof, kan er een leerkracht zijn die hun iedere les kort even op weg helpt, waarna zij zelfstandig aan de slag gaan en ondersteuning op maat

krijgen. Tot slot is er nog een groepje dat (bijna volledig) zelfstandig aan de slag gaat van het begin tot het einde van de les. Belangrijk voor alle groepjes is dat er steeds de nadruk gelegd wordt op het lezen van de opdrachten in het leerwerkboek en het aanduiden van de belangrijke zaken in deze opdracht. Dit moet ook door de leerkrachten gecontroleerd worden. Leerlingen hebben anders te snel de neiging om zonder na te denken te beginnen aan een oefening. Het gevolg is dat ze belangrijke informatie mislopen en/of dat ze hun opdracht verkeerd of slechts gedeeltelijk oplossen. Dit blijkt ook uit de vervangende oefening van les 7 (zie 3.2.8, pagina 78: het chronologisch ordenen waarbij aandachtig lezen centraal staat). Het moet dus bij de leerlingen een gewoonte worden om hun opdrachten en bronnen grondig na te lezen.

Voor alle groepjes van leerlingen kunnen de oefeningen die in deze bachelorproef uitgewerkt zijn, aangereikt worden als verdiepings- of uitbreidingsoefeningen zodat de leerlingen die sneller werken nooit met hun vingers moeten draaien en de leerlingen die extra oefening nodig hebben, deze ook krijgen. Ook zorgen deze oefeningen ervoor dat de leerlingen de eindtermen, opgesteld voor bouwsteen 1, kunnen behalen. De nood om hier extra op in te zetten, bleek duidelijk uit de bespreking van de herhalingsoefening op de tijdsbegrippen (zie 4.1.2, pagina 104)

Een belangrijke kanttekening die bij dit alles gemaakt moet worden, is dat is gebleken dat het onmogelijk is om de leerlingen onmiddellijk zelfstandig aan de slag te laten gaan met het zelfstandig werk en het referentiekader. Deze moeten dus in het begin van het schooljaar geïntroduceerd worden door de leerkracht. Geleidelijk aan zal duidelijk worden welke leerlingen wanneer klaar zijn om meer "losgelaten" te worden. Op deze manier kan iedereen les krijgen op maat.

Om terug te komen op de onderzoeksvraag "*Welke instructie-differentiatie heeft het beste effect op de leerprestaties van de leerlingen opdat zij het minimale beheersingsniveau van bouwsteen 1: "Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader" behalen?*" kan dus, op basis van de hier bereikte resultaten, gesteld worden dat de activerende methode van lessenreeks B wel degelijk de betere resultaten oplevert. Maar aangezien dit over een totaal nieuwe manier van werken gaat (voor veel leerlingen én leerkrachten) kan deze methode het best worden aangereikt via co-teaching en een flexibele leerlijn waarin iedere leerling op maat les krijgt en zo op eigen tempo kan groeien naar het zelfstandig werken.

Reflectie

Hoewel het schrijven van deze bachelorproef niet van een leien dakje is gelopen en ik meermaals de bomen door het bos niet zag, is het een enorme meerwaarde geweest voor mijn ontwikkeling als leerkracht. Het heeft me gedwongen om op een totaal andere manier na te denken over de leerstof en de eindtermen, om zo tot oefeningen en een lesmethode te komen die er (hopelijk) toe leiden dat alle leerlingen aan de nieuwe eindtermen van bouwsteen 1 kunnen voldoen. Ook heeft het bijgedragen aan mijn vaardigheden om samen te werken omdat ik meermaals met mijn promotor, mevrouw Els Vinckx, en mijn externe begeleider en stagementor, mevrouw Sanne Harings, heb gebrainstormd over hoe we bepaalde zaken konden aanpakken/aanpassen opdat we het beste resultaat zouden bekomen. Het heeft mijzelf als toekomstige leerkracht, hetgeen waar ik voor sta en hetgeen ik wil bereiken met mijn leerlingen, dus heel erg beïnvloed.

Niet enkel voor mijzelf, maar ook voor het werkveld zijn de bevindingen en uitgewerkte materialen uit deze bachelorproef een meerwaarde. Er wordt namelijk kant-en-klaar materiaal aangeboden waarmee leerkrachten aan de slag kunnen gaan. Mits kleine aanpassingen, kunnen deze materialen (zowel de oefeningen als het stappenplan) ook toegepast worden op andere methodes dan enkel Memoria waarop deze bachelorproef zich heeft gebaseerd. Daarbij zet de leerkracht met het gebruik van deze materialen niet enkel in op bouwsteen 1 (waaronder eindterm 8.1, 8.2 en 8.3 vallen), maar zet de leerkracht ook in op enkele transversale eindtermen, namelijk:

- ET 13.11 De leerlingen voeren stapsgewijs een onderzoekstechniek uit om digitale en niet-digitale gegevens te verwerven i.f.v. een onderzoeksvraag. (Zie 3.3, pagina 92);
- ET 13.14 De leerlingen beoordelen hun leerproces en -resultaat op afgesproken momenten en aan de hand van aangereikte criteria. (Zie 3.3, pagina 92, en 4.1.1, pagina 102);
- ET 13.15 De leerlingen analyseren sterktes en zwaktes van hun leerresultaat en hun doorlopen leerproces aan de hand van richtvragen. (Zie 3.3, pagina 92, en 4.1.1, pagina 102).

Tot slot biedt deze bachelorproef ook mogelijkheden tot vervolgonderzoek. Zo kan er verder gezocht worden naar verdiepings- en uitbreidingsoefeningen op bouwsteen 2, 3 en 4 én er kan ook onderzoek gedaan worden naar differentiatiemogelijkheden in de tweede en de derde graad op basis van de nieuwe eindtermen. Voor dit vervolg onderzoek bieden de bevindingen uit deze bachelorproef een zeer mooie basis.

Literatuurlijst

- Aardema, A., Havekes, H., Van Rooijen, B., & de Vries, J. (2004). *Actief historisch denken*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Aardema, A., Havekes, H., Van Rooijen, B., & de Vries, J. (2005). *Actief historisch denken 2: Geschiedenis doordacht*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Aardema, A., Havekes, H., & de Vries, J. (2011). *Actief historisch denken 3: Leerlingen construeren het verleden*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- AHOVOKS. (2019). Uitgangspunten. In *Onderwijsdoelen.be*. Geraadpleegd 27 mei 2020, via <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4826>
- Berben, M., (2013). Is differentiëren te leren? *Van Twaalf Tot Achtien*, 44 - 45.
- Berings, G., et al. (2019). *Memoria: leerwerkboek 1*. Kalmthout: Pelckmans.
- Byles, H., Hansen, J., Simons, J., & Vinckx, E. (2020). *Hist-o-max: Maximale ontwikkelingskansen realiseren in het geschiedenisonderwijs van de eerste graad secundair onderwijs via innovatieve differentiatie strategieën*. Antwerpen: Thomas More.
- Dierckx, L., & Hornikx, I. (2020). *Histokit: Feedbacktool* [onderzoek]. Hasselt: PXL Education.
- Dierckx, L., Janssen, T., & Trio, M. (2018). *Opvoedkunde 2A: (Vernieuwende) werk- en onderwijsvormen* [Cursus]. Hasselt: PXL Education.
- Dierckx, L., Janssen, T., & Trio, M. (2018). *Opvoedkunde 2A: Motivatiepsychologie: Leerlingen goesting geven in leren!* [Cursus]. Hasselt: PXL Education.
- Digitale Didactiek. (z.d.). Bezorgdheden: theorie Universal Design for Learning. In *Digitale Didactiek*. Geraadpleegd 27 mei 2020, via <http://www.digitaledidactiek.be/modules/7-bezorgdheden/theorie/udl/>
- GO!., POV., & OVSG. (2019). Leerplan eerste graad secundair onderwijs: basisvorming. In *Pro.g-o*. Geraadpleegd 17 december 2020, via <https://pro.g-o.be/blog/Documents/OO-2019-001.pdf>
- Hayt, F., et al. (2015). *Atlas van de algemene en Belgische geschiedenis*. Wommelgem: VAN IN.
- Jacobs, H., Slegers, J., Bruyland, P., Wouters, W., Bollen, S., & Janssenswillen, P. (2019). *Epic 1*. Berchem: Plantyn.
- Katholiek onderwijs. (2019). Leerplan Secundair Onderwijs: Geschiedenis 1^{ste} graad A-Stroom (D/2019/13.758/006). In *katholiekonderwijs.vlaanderen*. Geraadpleegd 27 mei 2020, via <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifier/Cur-20190320-34>

-
- Katholiek onderwijs. (2019). Historisch denken: krachtlijnen. In *Katholiekonderwijs.Vlaanderen*. Geraadpleegd 17 december 2020, via <https://leerplangeschiedenis.weebly.com/historisch-denken.html#>
- Keijzer, J., van Gils, D., & Verheggen, K. (2018) *Differentiëren in alle vakken: 101 werkvormen en tips voor het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Klasse. (2020, augustus 20). Zo check je de voorkennis van je leerlingen. *Klasse*. Geraadpleegd 8 september 2020, via <https://www.klasse.be/230246/zo-check-je-de-voorkennis-van-je-leerlingen/>
- Meirsschaut, Monsecour, & Wilssens. (2015). Richtlijnen voor Universal Design for Learning (UDL). In *Artevelde hogeschool*. Geraadpleegd 27 mei 2020, via https://www.arteveldehogeschool.be/sites/default/files/universeel_ontwerp_schema_kort.pdf
- Molein, I., Rombaut, E., Van Severen, T. (2018). *De taxonomie van Bloom in de klas*. Kalmthout: Pelckmans.
- Peeters, W. (2018, 10 oktober). De Cognitieve Apprenticeship Theory: hoe een gezelschap leert van zijn meester. In *Vernieuwonderwijs*. Geraadpleegd 25 juni 2020, via <https://www.vernieuwonderwijs.nl/de-cognitive-apprenticeship-theory-hoe-een-gezel-leert-van-zijn-meester/>
- Pelckmans. (2019). *Memoria: Leerwerkboek 1*. Kalmthout: Pelckmans Pro.
- Puttevels, T., Vanmontfort, B., Van Nieuwenhuyse, K., & Van Peer, P. (2020). *Ons verste verelden: Historisch denken over de prehistorische mens in de oude wereld*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Struyven, K., Gheysens, E., Coubergs, C., De Donker, H., & De Neve, D. (2019). *Binnenklasdifferentiatie in de praktijk*. Leuven: Acco uitgeverij.
- Van Hoof, Y., & Vinckx, E. (2016). Binnenklasdifferentiatie in de geschiedenisles: een blik op het werkveld. *Hermes*, 20(59).
- Van Oosterwijck, L. (z.d.). *Bachelorproef: leerlingenbundel*. Hasselt: PXL Education.
- Vlaams Parlement. (2018, 12 november). *Ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs*. Brussel: Vlaams Parlement.
- Wij-leren.nl. (z.d.) Zone van naaste ontwikkeling. In *Wij-leren.nl*. Geraadpleegd 27 mei 2020 via <https://wij-leren.nl/zone-van-naaste-ontwikkeling.php>

Geraadpleegde werken

- Aardema, A., Havekes, H., Van Rooijen, B., & de Vries, J. (2004). *Actief historisch denken*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Aardema, A., Havekes, H., Van Rooijen, B., & de Vries, J. (2005). *Actief historisch denken 2: Geschiedenis doordacht*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Aardema, A., Havekes, H., & de Vries, J. (2011). *Actief historisch denken 3: Leerlingen construeren het verleden*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- AHOVOKS. (2019). Uitgangspunten. In *Onderwijsdoelen.be*. Geraadpleegd 27 mei 2020, via <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4826>
- AHOVOKS. (2019). Algemene uitgangspunten. In *Onderwijsdoelen.be*. Geraadpleegd 27 mei 2020, via <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4647>
- Berben, M., (2013). Is differentiëren te leren? *Van Twaalf Tot Achtien*, 44 - 45.
- Berings, G., et al. (2019). *Memoria: leerwerkboek 1*. Kalmthout: Pelckmans.
- Binnenklasdifferentiatie in de kleine vakken? Hoe? Zo!* (sd). Opgehaald van Arteveldehogeschool: <https://www.arteveldehogeschool.be/projecten/binnenklasdifferentiatie-de-kleine-vakken-hoe-zo>
- Byles, H., Hansen, J., Simons, J., & Vinckx, E. (2020). *Hist-o-max: Maximale ontwikkelingskansen realiseren in het geschiedenisonderwijs van de eerste graad secundair onderwijs via innovatieve differentiatiestrategieën*. Antwerpen: Thomas More.
- Dierckx, L., & Hornikx, I. (2020). *Histokit: Feedbacktool* [onderzoek]. Hasselt: PXL Education.
- Dierckx, L., Janssen, T., & Trio, M. (2018). *Opvoedkunde 2A: (Vernieuwende) werk- en onderwijsvormen* [Cursus]. Hasselt: PXL Education.
- Dierckx, L., Janssen, T., & Trio, M. (2018). *Opvoedkunde 2A: Motivatiepsychologie: Leerlingen goesting geven in leren!* [Cursus]. Hasselt: PXL Education.
- Digitale Didactiek. (z.d.). Bezorgdheden: theorie Universal Design for Learning. In *Digitale Didactiek*. Geraadpleegd 27 mei 2020, via <http://www.digitaledidactiek.be/modules/7-bezorgdheden/theorie/udl/>
- GO!., POV., & OVSG. (2019). Leerplan eerste graad secundair onderwijs: basisvorming. In *Pro.g-o*. Geraadpleegd 17 december 2020, via <https://pro.g-o.be/blog/Documents/OO-2019-001.pdf>
- Hayt, F., et al. (2015). *Atlas van de algemene en Belgische geschiedenis*. Wommelgem: VAN IN.

- Jacobs, H., Slegers, J., Bruyland, P., Wouters, W., Bollen, S., & Janssenswillen, P. (2019). *Epic 1*. Berchem: Plantyn.
- Katholiek onderwijs. (2019). Leerplan Secundair Onderwijs: Geschiedenis 1^{ste} graad A-Stroom (D/2019/13.758/006). In *Katholiekonderwijs.Vlaanderen*. Geraadpleegd 27 mei 2020, via <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifier/Cur-20190320-34>
- Katholiek onderwijs. (2019). Historisch denken: krachtlijnen. In *Katholiekonderwijs.Vlaanderen*. Geraadpleegd 17 december 2020, via <https://leerplangeschiedenis.weebly.com/historisch-denken.html#>
- Keijzer, J., Verheggen, K., & Van Gils, D. (2016). *Differentiëren in het talenonderwijs: kleine ingrepen, grote effecten*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Keijzer, J., van Gils, D., & Verheggen, K. (2018) *Differentiëren in alle vakken: 101 werkvormen en tips voor het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Klasse. (2020, augustus 20). Zo check je de voorkennis van je leerlingen. In *Klasse*. Geraadpleegd 8 september 2020, via <https://www.klasse.be/230246/zo-check-je-de-voorkennis-van-je-leerlingen/>
- Meirsschaut, Monsecour, & Wilssens. (2015). Richtlijnen voor Universal Design for Learning (UDL). In *Artevelde hogeschool*. Geraadpleegd 27 mei 2020, via https://www.arteveldehogeschool.be/sites/default/files/universeel_ontwerp_schema_kort.pdf
- Molein, I., Rombaut, E., Van Severen, T. (2018). *De taxonomie van Bloom in de klas*. Kalmthout: Pelckmans.
- Peeters, W. (2018, 10 oktober). De Cognitieve Apprenticeship Theory: hoe een gezelschap leert van zijn meester. In *Vernieuwend onderwijs*. Geraadpleegd 25 juni 2020, via <https://www.vernieuwendonderwijs.nl/de-cognitive-apprenticeship-theory-hoe-een-gezelschap-leert-van-zijn-meester/>
- Pelckmans. (2019). *Memoria: Leerwerkboek 1*. Kalmthout: Pelckmans Pro.
- Petry, K., Emmers, E. (2016, 03 februari). *Universal Design for Learning* [PPT]. Geraadpleegd 27 mei 2020, via <https://www.kuleuven.be/samenwerking/avlnascholingen/ns1617/mapptal28/docal28p>
- Puttevels, T., Vanmontfort, B., Van Nieuwenhuyse, K., & Van Peer, P. (2020). *Ons verste verleden: Historisch denken over de prehistorische mens in de oude wereld*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Struyf, E., et al. (2017). *Flexibel lesgeven: leidraad voor het inzetten en ontwikkelen van lerarencompetenties in het lager onderwijs*. Leuven: LannooCampus.

-
- Struyven, K. (z.d.). *Binnenklasdifferentiatie en het M-decreet: ieders leer-kracht aanspreken* [PPT]. Geraadpleegd 27 mei 2020, via <https://www.kuleuven.be/samenwerking/avlnascholingen/ns1617/mapptal28/docAL28b>
- Struyven, K., Gheysens, E., Coubergs, C., De Donker, H., & De Neve, D. (2019). *Binnenklasdifferentiatie in de praktijk*. Leuven: Acco uitgeverij.
- Tjin A Dje, K., & Zwaan, I. (2015). *Beschermjassen op school: aandacht voor verschil in het onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Vandecandelaere, M., et al. (2016). *Flexibele leerwegen: inspiratie voor basisonderwijs en secundair onderwijs*. Leuven: LannooCampus.
- Van Gils, D., Keijzer, J., & Verheggen, K. (2018). *Differentiëren in alle vakken. 101 werkvormen en tips voor het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van Hoof, Y., & Vinckx, E. (2016). Binnenklasdifferentiatie in de geschiedenisles: een blik op het werkveld. *Hermes*, 20(59).
- Van Oosterwijck, L. (z.d.). *Bachelorproef: leerlingenbundel*. Hasselt: PXL Education.
- Vlaams Parlement. (2018, 12 november). *Ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs*. Brussel: Vlaams Parlement.
- Wij-leren.nl. (z.d.) Zone van naaste ontwikkeling. In *Wij-leren.nl*. Geraadpleegd 27 mei 2020 via <https://wij-leren.nl/zone-van-naaste-ontwikkeling.php>
- Wilschut, A., Van Straaten, D., & Van Riessen, M. (2013). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Bussum: Coutinho.

Figurenlijst

Figuur 1: BKD-leer-kracht-model (Struyven, 2019)	p. 17
Figuur 2: Verschillen tussen leerlingen in relatie tot leerrendement (Struyven, 2019)	p. 18
Figuur 3: Vijf stappen naar gedifferentieerde lessen (Struyven, 2019)	p. 19
Figuur 4: Richtlijnen voor UDL (Meirsschaut, Monsecour & Wilssens, 2015)	p. 21
Figuur 5: De Cognitive Apprenticeship Theorie (Puttevils, et al, 2020)	p. 22
Figuur 6: Krachtlijnen historisch denken (Puttevils, et al, 2020)	p. 27
Figuur 7: De fysische wereld (Hayt, et al, 2015)	p. 52
Figuur 8: De migratie van de mens in de prehistorie (Jacobs, et al, 2019)	p. 54
Figuur 9: De mensen verspreiden zich over de aarde (Hayt, et al, 2015)	p. 55
Figuur 10: Door een klimaatwijziging veranderde de levenswijze van de mensen (Pelckmans, 2019)	p. 58
Figuur 11: De mens werd landbouwer en produceerde voortaan zijn eigen voedsel (Pelckmans, 2019)	p. 59
Figuur 12: Oefening op tijdsband (Byls, et al, 2020)	p. 73
Figuur 13: De verspreiding van de Islam (Hayt, F., et al., (2015)	p. 103

Bijlagen

Bijlage 1: Eindtermen voor het vak geschiedenis (sleutelcompetentie 8)

Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader.

8.1 De leerlingen onderbouwen een historisch referentiekader met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken van een periode.

Met inbegrip van kennis

* Feitenkennis

- Structuurbegrippen met betrekking tot: > Tijd: millennium, eeuw, jaar, tijdrekening, chronologie, periode, continuïteit, verandering, evolutie, revolutie, duur > Ruimte: lokaal, regionaal, stedelijk en ruraal, continentaal en maritiem > Maatschappelijke domeinen: politiek, sociaal, cultureel, economisch - De drie dimensies van een inhoudelijk historisch referentiekader: tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen - De zeven periodes van het courante westerse historische referentiekader: de prehistorie, het oude nabije oosten, de klassieke oudheid, de middeleeuwen, de vroegmoderne tijd, de moderne tijd, de hedendaagse tijd

* Conceptuele kennis

- Kenmerken en scharnierpunten eigen aan de prehistorie, het oude nabije oosten, de klassieke oudheid - De drie dimensies van een inhoudelijk historisch referentiekader: tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen - De zeven periodes van het courante westerse historische referentiekader: de prehistorie, het oude nabije oosten, de klassieke oudheid, de middeleeuwen, de vroegmoderne tijd, de moderne tijd, de hedendaagse tijd

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

8.2 De leerlingen onderscheiden voor elk van de drie bestudeerde historische periodes kenmerken van samenlevingen evenals gelijkenissen en verschillen in kenmerken tussen samenlevingen uit elk van de verschillende periodes.

Met inbegrip van kennis

* Feitenkennis

- De drie bestudeerde periodes: prehistorie, oude nabije oosten, klassieke oudheid - Kenmerken van samenlevingen uit elk van de drie bestudeerde periodes (prehistorie, oude nabije oosten, klassieke oudheid), voor elk van de maatschappelijke domeinen: > Politiek: stadstaat, rijk, dynastie, republiek, autocratie, aristocratie, democratie, imperialisme, kolonisatie, ambtenaren > Sociaal: nomadische samenleving, sedentaire samenleving, standenmaatschappij, patriarchale samenleving, migratie, ongelijkheid, slavernij, burgerrechten, oorlog en vrede > Cultureel: mythologie, wetenschappen,

filosofie, natuurreligie, polytheïsme, monotheïsme, staatsgodsdienst, kunstuiting, schriftsoorten, cultuur, mondelinge traditie, multiculturele samenleving > Economisch: jager-verzamelaar, agrarische (r)evolutie (of: neolithische revolutie), landbouw, ambacht, handel, ruileconomie, geldeconomie

* Conceptuele kennis

- De drie bestudeerde periodes: prehistorie, oude nabije oosten, klassieke oudheid - Kenmerken van samenlevingen uit elk van de drie bestudeerde periodes (prehistorie, oude nabije oosten, klassieke oudheid), voor elk van de maatschappelijke domeinen: > Politiek: stadstaat, rijk, dynastie, republiek, autocratie, aristocratie, democratie, imperialisme, kolonisatie, ambtenaren > Sociaal: nomadische samenleving, sedentaire samenleving, standenmaatschappij, patriarchale samenleving, migratie, ongelijkheid, slavernij, burgerrechten, oorlog en vrede > Cultureel: mythologie, wetenschappen, filosofie, natuurreligie, polytheïsme, monotheïsme, staatsgodsdienst, kunstuiting, schriftsoorten, cultuur, mondelinge traditie, multiculturele samenleving > Economisch: jager-verzamelaar, agrarische (r)evolutie (of: neolithische revolutie), landbouw, ambacht, handel, ruileconomie, geldeconomie

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau analyseren

8.3 De leerlingen illustreren beperkingen van de westerse periodisering.

Met inbegrip van kennis

* Conceptuele kennis

- Beperkingen van de periodisering in tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen

* Procedurele kennis

- Principes van periodisering, zoals afbakening op basis van kenmerken, gebeurtenissen, symbolische begin- en einddatum, constructie achteraf, verschillend volgens samenleving

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

Kritisch reflecteren met en over historische bronnen.

8.4 De leerlingen evalueren de context, betrouwbaarheid, representativiteit en bruikbaarheid van historische bronnen in het licht van een historische vraag.

Met inbegrip van kennis

* Conceptuele kennis

- Standplaatsgebondenheid, perspectief van de auteur/maker, doelpubliek, onderscheid tussen bronnen en werken van historici (primaire en secundaire historische bronnen), functie - Betekenis van

overblijfselen en van soorten historische bronnen zoals geschreven, mondelinge, (audio-)visuele en materiële bronnen - Context, betrouwbaarheid, representativiteit en bruikbaarheid

* Procedurele kennis

- Interpreteren van contextinformatie - Evaluatie van de gegeven bronnenselectie

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau evalueren

8.5 De leerlingen onderscheiden informatie in historische bronnen met inbegrip van gelijkenissen en verschillen hierin tussen historische bronnen, in het licht van een historische vraag en rekening houdend met reflectie over bronnen.

Met inbegrip van kennis

* Conceptuele kennis

- Standplaatsgebondenheid, perspectief van de auteur/maker, doelpubliek

* Procedurele kennis

- Kritische bronnenconfrontatie

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau analyseren

Tot beargumenteerde historische beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven.

8.6 De leerlingen vullen aan de hand van historische bronnen en vanuit een historische vraag op beargumenteerde wijze historische beeldvorming aan.

Met inbegrip van kennis

* Feitenkennis

- Structuurbegrippen met betrekking tot tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen (zie eindterm 8.1)
- Structuurbegrippen met betrekking tot typische historische redeneerwijzen, zoals oorzaak-gevolg, aanleiding, toeval, perspectief, historische inleving, continuïteit, verandering, argument, bewijs, gelijktijdigheid en ongelijktijdigheid, bedoelde en onbedoelde handelingen

* Conceptuele kennis

- Een selectie van de verplichte kenmerken van de drie bestudeerde historische periodes (zie eindterm 8.1) - Standplaatsgebondenheid

* Procedurele kennis

- Historische redeneerwijzen zoals causaal redeneren, continuïteit en verandering analyseren, zich historisch inleven, meerdere perspectieven in acht nemen, actualiseren en historiseren, bewijs gebruiken, verbanden leggen tussen historische feiten

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau evalueren

8.7 De leerlingen beoordelen een historische redenering met behulp van de dimensies van het referentiekader.

Met inbegrip van kennis

* Feitenkennis

- De drie dimensies van een inhoudelijk historisch referentiekader: tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen

* Conceptuele kennis

- De drie dimensies van een inhoudelijk historisch referentiekader: tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen - Een selectie van de verplichte kenmerken van de drie bestudeerde historische periodes (zie hoger) - Anachronisme, drogredenering, standplaatsgebondenheid

* Procedurele kennis

- Historische redeneerwijzen zoals causaal redeneren, continuïteit en verandering analyseren, zich historisch inleven, meerdere perspectieven in acht nemen, actualiseren en historiseren, bewijs gebruiken, verbanden leggen tussen historische feiten

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau evalueren

Over de complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst reflecteren en deze duiden.

8.8 De leerlingen lichten binnen een gegeven probleemstelling de invloed van hun eigen standplaatsgebondenheid en die van anderen op historische beeldvorming toe.

Met inbegrip van kennis

* Conceptuele kennis

- Standplaatsgebondenheid - Onderscheid verleden-geschiedenis

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

8.9 De leerlingen illustreren hoe mythevorming rond historische fenomenen historische beeldvorming vervormt.

Met inbegrip van kennis

* Conceptuele kennis

- Mythevorming, herinnering, geschiedenis - Onderscheid tussen verleden en geschiedenis - Historische fenomenen zoals personen, plaatsen, gebeurtenissen

Met inbegrip van dimensies eindterm

Cognitieve dimensie: beheersingsniveau begrijpen

(Vlaams Parlement, 2018)

Bijlage 2: instaptoets



Je eerste stappen in geschiedenis

Handleiding en verbetersleutel

- Δ Onderstaande avatar begeleidt de oefening. De tekstballon geeft uitleg over de vaardigheid die je nodig hebt om aan geschiedenis te doen.
- Δ Vooraleer je met de oefening start is het aangewezen hier even op te wijzen.



Hallo!
Zijn jullie ook zo geboeid door geschiedenis?
Ik zeker! In de volgende bladzijden zal ik jullie helpen om de geschiedenis in te duiken.
Dan kunnen jullie net als ik aan geschiedenis doen!

Legende

Δ	doel van de oefening
+	boven de verwachting na lager onderwijs
ok	voldoet aan de verwachting na lager onderwijs
-	mogelijk remediëring nodig

Bij opmerkingen en vragen contacteer
Henk Byls - henk.byls@thomasmore.be | Joost Hansen - joost.hansen@thomasmore.be | Els Vinckx - els.vinckx@pxl.be

-1-

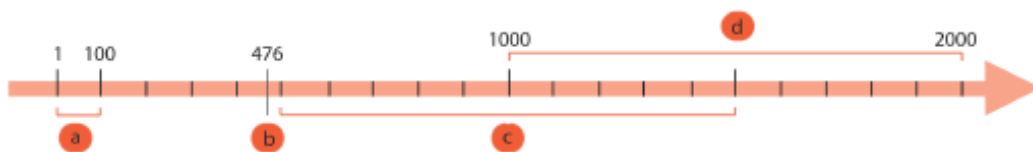
1. Welke woorden gebruik je bij geschiedenis?



Als je aan geschiedenis doet gebruik je bepaalde woorden.
In deze opdracht leer je deze woorden beter kennen.

- a. Hieronder zie je een tijdsband.
Plaats de letters a, b, c en d bij het juiste woord in de tabel.
Opgelet: bij sommige woorden moet je meerdere letters schrijven.

Δ Deze oefening meet het woordbegrip in functie van de tijdsband.



Periode	C	+	'middeleeuwen' als historisch begrip verworven
	A, C, D	ok	periode als correct tijdsbegrip verworven
	inclusief B	-	begrip niet verworven
Jaar	B	ok	begrip verworven
Millennium	C en D	+	goed verworven
	C of D	ok	verworven
	andere	-	niet verworven
Duur	A, C, D	ok	begrip verworven als synoniem van periode
Eeuw	A	ok	begrip verworven

Bij opmerkingen en vragen contacteer
Henk Byls - henk.byls@thomasmore.be | Joost Hansen - joost.hansen@thomasmore.be | Els Vinckx - els.vinckx@pxl.be

-2-

b. Kleur het bolletje bij het woord dat het beste past bij de gebeurtenis.

Δ Deze oefening peilt naar het begrip van woorden met een tijdsdimensie.

- | | | |
|---|--|--|
| 1 | Meryam gaat elke week met haar vriendinnen sporten. Nu is ze gevallen en kan ze het huis niet meer uit. | <input type="radio"/> generatie
<input type="radio"/> periode
<input type="radio"/> trimester
<input checked="" type="radio"/> verandering |
| 2 | Ons nieuw klaslokaal was klaar in 2017. In 2018 kregen we een klastuin. In 2019 was de nieuwe speelplaats af. In 2021 zal de nieuwe sportzaal gebouwd zijn | <input type="radio"/> tijdrekening
<input checked="" type="radio"/> chronologie
<input type="radio"/> revolutie
<input type="radio"/> seizoen |
| 3 | Annemie is gevallen. Ze moet drie weken in het ziekenhuis blijven. | <input type="radio"/> chronologie
<input checked="" type="radio"/> periode
<input type="radio"/> tijdrekening
<input type="radio"/> trimester |
| 4 | In China start het nieuwe jaar op 12 februari 2021. | <input checked="" type="radio"/> tijdrekening
<input type="radio"/> chronologie
<input type="radio"/> revolutie
<input type="radio"/> duur |
| 5 | Opa belt met mama. Mama en papa sturen sms'en naar mekaar. Mijn zus en ik gebruiken WhatsApp en TikTok. | <input checked="" type="radio"/> generatie
<input type="radio"/> eeuw
<input type="radio"/> tijdrekening
<input type="radio"/> trimester |
| 6 | “Wanneer we met zijn allen een zelfrijdende auto kunnen kopen, zal er op korte tijd heel veel veranderen”, zegt meester Bart. | <input checked="" type="radio"/> revolutie
<input type="radio"/> generatie
<input type="radio"/> millennium
<input type="radio"/> chronologie |

chronologie, revolutie, tijdrekening	+	een ruim tijdsjargon is verworven
periode, verandering, generatie	ok	basis tijdsjargon is verworven
	-	tijdsjargon remediëren

2. Hoe werk je met de tijdsband?



Een tijdsband is een handig hulpmiddel in geschiedenis.
Je kan er zaken in de tijd mee ordenen.
Om afbeeldingen op de juiste plaats in de tijd te zetten,
moet je er eerst goed naar kijken.

⚠ Deze oefening toetst in welke mate de leerling al een historische referentiekader heeft verworven. Goed betekent dat de leerlingen gericht kunnen observeren. Prima betekent dat de gebeurtenis in hun historisch referentiekader zit.

a. Wat zie jij op de afbeeldingen hieronder?

Noteer bij elke afbeelding ten minste twee woorden in de kadertjes.



Voorbeeld

GOED: vrouw, koningin, kroon, mantel

PRIMA: koningin Elisabeth, kroon, scepter, nieuwe tijden



GOED: sterren, vlag, ...

PRIMA: Europese Unie, EU, Europese vlag, ...



GOED: schrijvers, kap, kleed, ...

PRIMA: monniken, kopiëren, pij, handschrift,



GOED: monument, ruine, ...

PRIMA: (Griekse) tempel, Parthenon, Athene ...

Bij opmerkingen en vragen contacteer
Henk Byls - henk.byls@thomasmore.be | Joost Hansen - joost.hansen@thomasmore.be | Els Vinckx - els.vinckx@pxl.be



GOED: mensen, vroeger, ...

PRIMA: voorlopers mensen, jager-verzamelaars...



GOED: kasteel, torens, ...

PRIMA: burcht, Gravensteen, Gent, slotgracht, ...



GOED: monument, woestijn,...

PRIMA: piramide, (oude) Egypte, begraafplaats, farao,



GOED: schepen, kruis, geschenken geven, ...

PRIMA: Columbus 'ontdekt' Amerika, indianen, ontdekkingsreizen, Spanje, kolonie, ...



GOED: kinderen aan machine, fabriek,

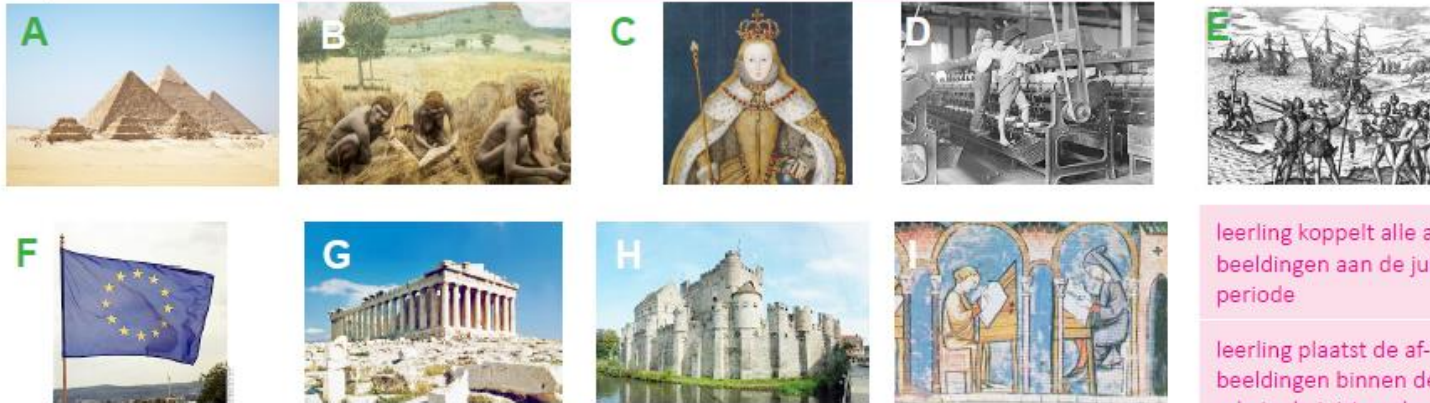
PRIMA: kinderarbeid, industriële revolutie, 19de eeuw, ...

+	alles goed en een aantal prima
ok	alles goed
-	weinig goed

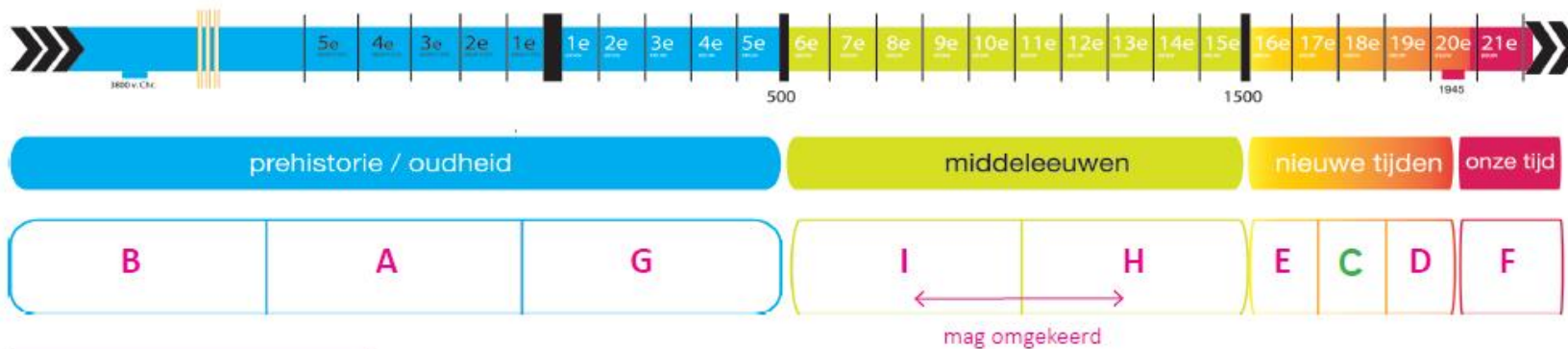
Bij opmerkingen en vragen contacteer
 Henk Byls - henk.byls@thomasmore.be | Joost Hansen - joost.hansen@thomasmore.be | Els Vinckx - els.vinckx@pxl.be

b. Elke afbeelding heeft een letter.
Plaats de 8 letters (A, B, C, ...) in het juiste vakje en in de juiste volgorde onder de tijdsband.

Δ Deze oefening meet in welke mate de leerling de periodes van de tijdsband kent.



leerling koppelt alle afbeeldingen aan de juiste periode	ok
leerling plaatst de afbeeldingen binnen de periode in de juiste volgorde	+



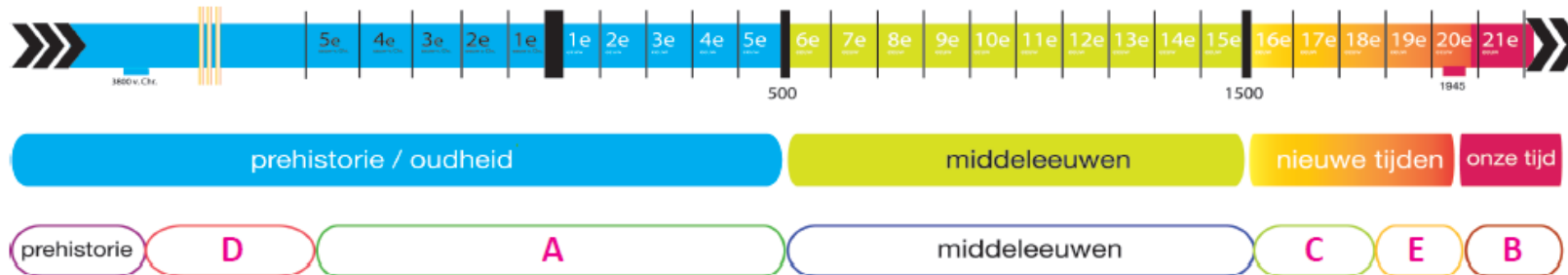
Bij opmerkingen en vragen contacteer
Henk Byls - henk.byls@thomasmore.be | Joost Hansen - joost.hansen@thomasmore.be | Els Vinckx - els.vinckx@pxl.be

- C. In het middelbaar wordt de tijdsband bij het vak geschiedenis een beetje anders. De periodes die jullie kennen worden opgedeeld in 7. Doe een poging en kies de juiste letter (a, b, c, d, e) voor elk vakje onder de tijdsband.

Δ Deze oefening meet in welke mate de leerling de periodes van het lager onderwijs kan linken aan de periodes van het secundair

klassieke oudheid	a	(Griekenland en Rome)
hedendaagse tijd	b	
vroeg moderne tijd	c	
oude nabije oosten	d	(Egypte en Mesopotamië)
moderne tijd	e	






vergissing beperkt zich tot het omwisselen van klassieke oudheid en oude nabije oosten	ok
volledig juist	+



Bij opmerkingen en vragen contacteer
Henk Byls - henk.byls@thomasmore.be | Joost Hansen - joost.hansen@thomasmore.be | Els Vinckx - els.vinckx@pxl.be

d. Kleur het bolletje van het domein dat volgens jou het beste past bij de gebeurtenis.

⚠ Deze oefening peilt in welke mate de leerling een gebeurtenis kan koppelen aan een maatschappelijk domein.

Gebeurtenis	Domein
 <p>Koning Albert I valt van de rots en Leopold III wordt de nieuwe koning.</p>	<input type="radio"/> sociaal <input type="radio"/> economisch <input type="radio"/> cultureel <input checked="" type="radio"/> politiek
 <p>Sinds 2001 betalen wij met euro's.</p>	<input type="radio"/> sociaal <input checked="" type="radio"/> economisch <input type="radio"/> cultureel <input type="radio"/> politiek
 <p>Sommige oude Atheners waren vrij, anderen waren slaaf.</p>	<input checked="" type="radio"/> sociaal <input type="radio"/> economisch <input type="radio"/> cultureel <input type="radio"/> politiek
 <p>Dit prachtige wandtapijt toont een vrouw en een eenhoorn.</p>	<input type="radio"/> sociaal <input type="radio"/> economisch <input checked="" type="radio"/> cultureel <input type="radio"/> politiek
 <p>Karel V, in Gent geboren, en Habsburger, regeerde over een rijk waar de zoon nooit onderging en hij voerde erg veel oorlog.</p>	<input type="radio"/> sociaal <input type="radio"/> economisch <input type="radio"/> cultureel <input checked="" type="radio"/> politiek

3. Welke informatie vertrouw je het meest?



In het vak geschiedenis wil je weten hoe de mensen vroeger leefden. Dat is niet gemakkelijk want je was er zelf niet bij. Teksten en verhalen uit het verleden geven ons wel informatie over het verleden. Maar hoe weten we of ze de juiste informatie bevatten?

Misschien kennen jullie Billie Eilish?

In deze opdracht onderzoek je wat je echt kan weten over haar.

⚠ De oefeningen in dit onderdeel peilen naar *leesvaardigheid en vaardigheden met betrekking tot informatieverwerving en-beoordeling*. Het onderwerp van de oefeningen is weliswaar actueel en niet historisch maar geeft nuttige informatie in functie van de eindtermen onder de bouwsteen "kritisch reflecteren met en over bronnen".



Billie Eilish is een 18-jarige zangeres uit de Verenigde Staten. Veel van haar liedjes werden hits.

Bij opmerkingen en vragen contacteer

Henk Byls - henk.byls@thomasmore.be | Joost Hansen - joost.hansen@thomasmore.be | Els Vinckx - els.vinckx@pxl.be

1. Lees de achtergrondinformatie over Billie Eilish.



Billie Eilish is een bekende zangeres en liedjesschrijfster. Veel van haar nummers bereikten de top van de hitlijsten. Misschien ken je haar nummers "When the Party's over" (2018) of "Bad Guys" (2019) wel? Kenners noemen haar muziek 'electropop': pop(ulaire)muziek gemaakt met elektronische instrumenten.

Ze bracht haar eerste nummer uit toen ze veertien jaar was. Ondertussen is ze negentien en wereldberoemd. Zo heeft zij de muziek voor de laatste James Bondfilm mogen maken.

Voor veel mensen is ze ook een idool. Op sociale media heeft ze veel volgers. Daarop vertelt ze over haar levensstijl. Zo is ze bijvoorbeeld veganist: ze eet geen dierlijke producten. Ze geeft ook vaak haar mening over dingen die ze hoort en ziet in de wereld.

Billie Eilish beïnvloedt dus veel mensen. In 2019 won ze de prijs voor "Vrouw van het Jaar", uitgereikt door een bekend Amerikaans muziektijdschrift. Verder won ze de voorbije jaren ook veel belangrijke muziekprijzen.

**1.1. Hoe goed begrijp je deze tekst?
 Duid aan met een kruisje.**

- Δ** In deze oefening schat de leerling zelf zijn leesvaardigheid in.
- Ik begrijp de tekst helemaal niet.
- Ik begrijp een aantal zinnen niet.
- Ik begrijp een aantal woorden niet, maar begrijp wel waarover de tekst gaat.
- Ik begrijp de tekst en alle woorden die er in staan.

**1.2. Hieronder lees je vijf uitspraken over Billie Eilish.
 Twee van de uitspraken zijn waar. Duid ze aan door het bolletje te kleuren.**

- Δ** Deze oefening peilt of de leerling vertrouwd is met causaliteit (oorzaak-gevolg).
- Billie Eilish werd een idool omdat haar muziek succesvol was.
- Billie Eilish brak door in de muziekwereld omdat ze "Vrouw van het Jaar" was.
- Omdat Billie Eilish veel mensen beïnvloedde, werd ze verkozen tot "Vrouw van het Jaar".
- Omdat Billie Eilish de muziek voor de nieuwe James Bondfilm mocht maken, bereikte ze de top van de hitlijsten.
- Billie Eilish is veganist, omdat ze in 2019 "Vrouw van het jaar" werd.

keuze 1 en 3	ok
keuze 2 en 4: omwisseling van oorzaak en gevolg wijst op een mogelijk probleem met causaliteit	-
keuze 5: houdt inhoudelijk geen steek (inhoud niet begrepen/niet grondig gelezen)	-

2. Informatie over Billie Eilish op het internet.



Foto: Belga-DPA / B. Pedersen

Lees voor

De Amerikaanse zangeres Billie Eilish is ook bekend door haar kleren. Ze draagt vaak truien die veel te groot zijn. Voor de fans is er nu goed nieuws. Bij de winkels van H&M kan je die grote truien kopen. Ook op sokken, mutsen en tasjes staat het logo van Billie Eilish. De zangeres komt op voor een beter klimaat. H&M meldt dat alles gemaakt is van duurzame materialen.

2.1. Lees het artikel hierboven.

Welke uitspraak uit de linkerkolom (huisjes) past bij een uitspraak uit de rechterkolom (bolletjes). Verbind ze met elkaar.

<p>⚠ Deze oefening meet of de leerling verbanden kan leggen tussen feiten.</p>	
<p>Billie Eilish heeft veel volgers en fans. 🏠</p>	<p><input type="radio"/> De kledij met het logo van Billie Eilish is gemaakt uit duurzame materialen.</p>
<p>De truien in de H&M met het logo van Billie Eilish zijn erg groot. 🏠</p>	<p><input type="radio"/> Billie Eilish draagt vaak truien die veel te groot zijn.</p>
<p>Billie Eilish komt op voor een beter klimaat. 🏠</p>	<p><input type="radio"/> H&M wil truien van Billie Eilish verkopen omdat ze mogelijk goed verkopen.</p>
	<p><input type="radio"/> Voor de fans is dit goed nieuws.</p>

Bij opmerkingen en vragen contacteer
 Henk Byls - henk.byls@thomasmore.be | Joost Hansen - joost.hansen@thomasmore.be | Els Vinckx - els.vinckx@pxl.be

2.2 Is alle informatie over Billie Eilish even betrouwbaar?

⚠ Deze oefening peilt in welke mate de leerling kan beoordelen of informatie betrouwbaar is.

Informatie over Billie Eilish op Twitter.

Twitter is een gratis internetdienst waarmee gebruikers korte berichtjes van maximaal 280 tekens op het web plaatsen. Het is een sociaal medium zoals Instagram en Facebook, waarbij mensen op elkaar kunnen reageren en elkaar kunnen volgen. Veel politici, artiesten, sporters en andere mediafiguren gebruiken Twitter om te delen wat ze doen of wat ze van iets vinden.

De schrijver van dit Twitterbericht gebruikt als schuilnaam **GitaarMan98**



De mening van de schrijver over Billie Eilish is:

- negatief
- positief
- geen van beide

Bij opmerkingen en vragen contacteer
 Henk Byls - henk.byls@thomasmore.be | Joost Hansen - joost.hansen@thomasmore.be | Els Vinckx - els.vinckx@pxl.be

Informatie over Billie Eilish uit de krant 'Wablieft'.

*De krant 'Wablieft' wil het nieuws brengen zonder moeilijke woorden.
Zo kan iedereen de actualiteit volgen.
(zie <https://www.wablieft.be/nl/krant/leuk/de-kleren-van-billie-eilish>)*

De kleren van Billie Eilish

LEUK - 09 01 2020



Foto: Belga-DPA / B. Pedersen

Lees voor

De Amerikaanse zangeres Billie Eilish is ook bekend door haar kleren. Ze draagt vaak truien die veel te groot zijn. Voor de fans is er nu goed nieuws. Bij de winkels van H&M kan je die grote truien kopen. Ook op sokken, mutsen en tasjes staat het logo van Billie Eilish. De zangeres komt op voor een beter klimaat. H&M meldt dat alles gemaakt is van duurzame materialen.

De mening van de schrijver over Billie Eilish is:

- negatief
- positief
- geen van beide

Bij opmerkingen en vragen contacteer
Henk Byls - henk.byls@thomasmore.be | Joost Hansen - joost.hansen@thomasmore.be | Els Vinckx - els.vinckx@pxl.be

Vergelijk beide bronnen over Billie Eilish.

Welke bron zou je gebruiken om een spreekbeurt over Billie Eilish voor te bereiden?

- het bericht van Twitter
- het artikel uit de krant Wablieft

Waarom?

de leerling verwijst naar het medium (krant is betrouwbaarder) én verwijst naar het subjectieve/objectieve karakter van de boodschap	+
de leerling verwijst naar het medium (krant is betrouwbaarder) of verwijst naar het subjectieve/objectieve karakter van de boodschap	ok
een relevante motivering ontbreekt	-



Bijlage 3: beoordelingsblad instaptoets

Vraag	Doel	Beoordeling	Opmerking
1a	Tijdsbegrippen	+	Alle begrippen zijn verworven.
		OK	Het begrip / de begrippen "... " zijn nog niet volledig verworven. (Het begrip "... " is niet verworven.)
		-	De begrippen "... " zijn niet verworven.
1b	Tijdsbegrippen	+	Het ruim tijdsjargon is verworven.
		OK / +	Het basis tijdsjargon is verworven en het begrip / de begrippen "... " van het ruim tijdsjargon zijn ook verworven.
		OK	Het basis tijdsjargon is verworven.
		OK / -	Het begrip "... " is niet verworven, dit behoort tot het basis tijdsjargon.
		-	Het basis tijdsjargon is niet verworven.
2a	Historisch referentiekader	+	De antwoorden zijn goed of zelfs prima.
		OK	De meeste antwoorden zijn goed. (Max drie antwoorden zijn fout / open gelaten)
		-	De meeste antwoorden zijn foutief.
2b	Tijdsband (afbeeldingen plaatsen)	+	De leerling plaatst alle afbeeldingen binnen de juiste periode in de juiste volgorde.
		OK	De leerling koppelt alle afbeeldingen aan de juiste periode, maar wisselt de afbeeldingen binnen de periode om.
		-	De leerling plaats afbeeldingen in de foute periode.
2c	Tijdsband (periodes)	+	Volledig juist.
		OK	De leerling wisselt het oude nabije oosten en de klassieke oudheid van plaats.
		OK / -	De leerling wisselt de vroeg moderne tijd, moderne tijd en hedendaagse tijd van plaats.

		-	De leerling wisselt het oude nabije oosten en de klassieke oudheid van plaats en wisselt de vroeg moderne tijd, moderne tijd en hedendaagse tijd van plaats.
--	--	---	--

2d	Domeinen	+	Volledig juist.
		OK / +	De leerling beantwoordt 4 van de 5 vragen correct. De gemaakte fout kan mits een goede uitleg goed gerekend worden.
		OK	De leerling beantwoordt 3 van de 5 vragen correct. De gemaakte fouten kunnen mits een goede uitleg goed gerekend worden.
		OK / -	De leerling beantwoordt 2 van de 5 vragen correct. De gemaakte fouten kunnen mits een goede uitleg goed gerekend worden.
		-	De leerling beantwoordt de meeste vragen fout. De gemaakte fouten kunnen zelfs mits uitleg niet goed gerekend worden.

3.1, 3.2.1	Werken met bronnen	+	De leerling geeft aan alles te begrijpen en beantwoordt alle vragen correct.
		OK / +	De leerling geeft aan alles te begrijpen. Bij 3.1 geeft de leerling 2 juiste antwoorden, bij 3.2.1 duidt de leerling 2 van de 3 juiste antwoorden aan.
		OK	De leerling geeft aan alles te begrijpen. Bij 3.1 geeft de leerling 1 juist antwoord, bij 3.2.1 duidt de leerling 2 van de 3 juiste antwoorden aan.
		OK / -	De leerling geeft aan alles te begrijpen. Bij 3.1 geeft de leerling 1 juist antwoord, bij 3.2.1 duidt de leerling 1 van de 3 juiste antwoorden aan.
		-	De leerling geeft aan alles te begrijpen, maar beantwoordt alle vragen foutief.

3.2.2	Betrouwbaarheid van bronnen	+	De leerling verwijst naar de betrouwbaarheid van het medium en de objectiviteit / subjectiviteit.
		OK	De leerling verwijst naar de betrouwbaarheid van het medium. / De leerling verwijst naar de objectiviteit / subjectiviteit.
		-	Geen relevant antwoord.

Bijlage 4: Toets les 5: Ingrijpen in de natuur



Toets GESCHIEDENIS

Naam:
Klas:
Nr:

Datum:
Leerkracht: S. Harings
Punten: / 40

Les 5: Ingrijpen in de natuur

1. Combineer het begrip met de juiste omschrijving. Noteer in de tabel onderaan de letters onder het cijfer. /13

	BEGRIJP		OMSCHRIJVING
1	aardewerk	A	een landbouwwerktuig waarmee de boer de grond openrijt
2	akkerbouw	B	Wie op een vaste plaats woont, is ...
3	brons	C	de rijkste en machtigste groep in een samenleving
4	domesticatie	D	de opbrengst van een activiteit, bijvoorbeeld de omvang van de oogst
5	elite	E	het maken van goederen, het kweken van voedsel
6	fok	F	in klei gevormde en gebakken voorwerpen als potten, borden ...
7	landbouw	G	een werktuig waarmee uit wollen draden doeken worden gemaakt
8	migrant	H	het bewerken van de grond om er voedsel op te telen
9	ploeg	I	een legering van koper en tin
10	produceren	J	zaden selecteren en zelf planten telen of dieren selecteren en er mee fokken
11	rendement	K	iemand die wegtrekt uit zijn woonplaats en elders gaat wonen
12	sedentair	L	het kweken van dieren
13	weefgetouw	M	akkerbouw en veeteelt

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

2. Licht het begrip domesticatie toe aan de hand van onderstaand voorbeeld: /2

wolf - hond:

.....

3. Streep het begrip door dat niet in het rijtje thuishoort. Licht je keuze toe. /1

brons – ijzer – koper – silex – tin

.....



4. Leg de onderstreepte begrippen uit in eigen woorden.

/3

Door de vernieuwingen in de landbouw kwamen er voedseloverschotten. Sommige mensen kregen daardoor tijd vrij voor andere bezigheden. Er ontstonden nieuwe beroepen en er kwamen gespecialiseerde ambachtslui. Sommigen werden heel rijk en verkregen meer aanzien en macht. De heerschappij van de elite was begonnen.

voedseloverschotten:

.....

gespecialiseerde ambachtslui:

.....

elite:

.....

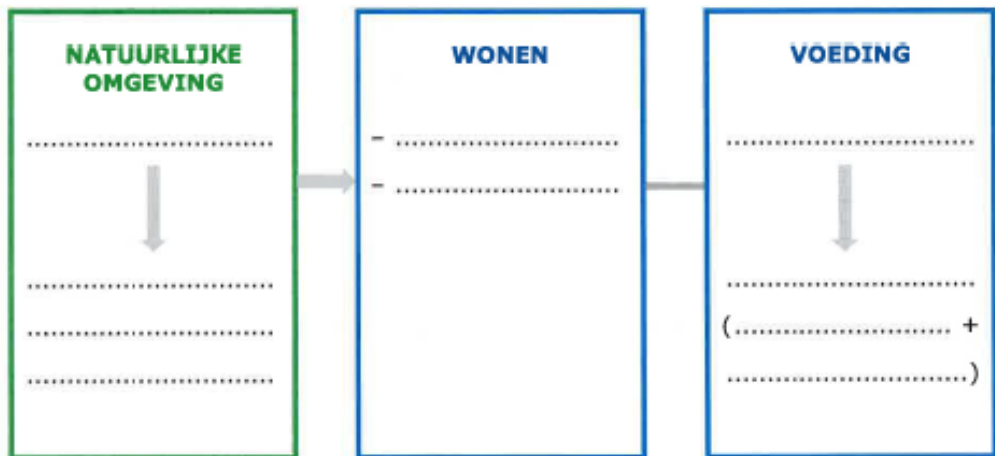
5. Verklaar het ontstaan van sedentarische landbouw.

/10

a) Vul de volgende begrippen in het schema in op de passende plaats.

akkerbouw – domesticatie – landbouw – meer eetbare planten en dieren – milder klimaat – nederzettingen – sedentair – veeteelt

Vruchtbare Halvemaan



b) Hoe evolueerden bewoners van Europa van voedselverzamelaars-jagers naar landbouwers?

.....

.....

.....

.....

6. Zijn de beweringen juist of fout? Motiveer telkens je antwoord. /5

BEWERING	J/F	UITLEG
De mensen werden voor het eerst sedentair omdat het klimaat milder werd.		
De eerste landbouw ontstond tegelijkertijd op vier plaatsen in de wereld.		
Stonehenge was een prehistorische zonnekalender.		
Stonehenge is gebouwd voor de rituelen van de Kelten in de tweede helft van het 1ste millennium v.C.		
Ca. 5500 v.C. ontwikkelden bewoners van Europa zelf landbouw.		

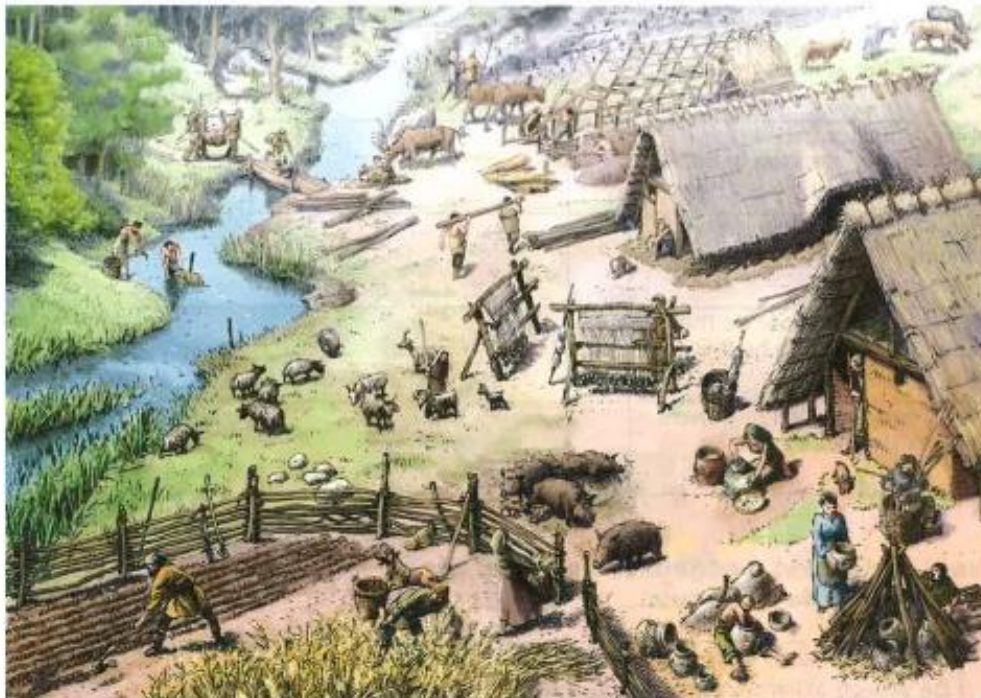
7. Markeer in de tekst 4 negatieve gevolgen van de ontwikkeling en introductie van de landbouw. /2

De landbouw, een zegen voor de mensen?
 De vroege akkerbouwers aten veel minder gevarieerd dan hun voorouders die voedselverzamelaars-jagers waren. Ze voedden zich voornamelijk met granen. Door die eenzijdige voeding nam, na de overgang naar de nieuwe levenswijze, de conditie van de mensen af. Hun gemiddelde lengte was kleiner dan voordien.
 Vooral vrouwen verwerkten de graankorrels tot meel. Ze zaten vele uren per dag voorover gebogen en wreven de korrels tussen twee stenen plat. Wetenschappers stellen vast dat de botten van vrouwen die bij archeologische opgravingen worden gevonden duidelijke sporen van vroegtijdige slijtage vertonen ten gevolge van het harde labuur. Vele vrouwen waren al jong kreupel en leden helse pijnen. De eenzijdige voeding van de landbouwers maakte hen ook gevoeliger voor ziektes. De boeren leefden met velen samen, dicht op elkaar in hun huizen waar ook hun vee onderdak vond. In die omstandigheden kregen besmettelijke ziektes vrije baan.

8. Stel, je behoort tot de elite van een landbouwnederzetting in onze streken ca. 2000 v.C. Hoe kun je je rijkdom en aanzien laten merken? Streep door wat niet past. /1

Ik kan pronken met een bronzen bijl / een heuvelgraf met luxueuze grafgiften / een halsketting met kleurrijke kralen / een huis van hout, leem en stro / varkensvlees op het menu / wollen kledij.
 De grondstoffen hiervoor vind ik in de onmiddellijke omgeving / ver weg.

9. Herken en benoem ambachtelijke activiteiten in een landbouwnederzetting. /3



In een landbouwnederzetting waren niet alle bewoners de hele tijd als landbouwer actief.

- a) Omcirkel op de reconstructietekening minstens twee ambachtelijke activiteiten.
- b) Geef ze een nummer van 1 t.e.m. 2.
- c) Vul de tabel aan.

	AMBACHTELIJKE ACTIVITEIT	GEBRUIKTE GRONDSTOF	PRODUCT
1			
2			