

***‘Determinerende geschiedenistoetsen voor
havo/vwo in de brugklas van het Nuborgh
College Lambert Franckens’***

Naam:	Lucas Tuinman
Studentnummer:	S1045966
Opleiding:	Docent geschiedenis 2 ^e graads
Opleidingsinstituut:	Hogeschool Windesheim Zwolle
Onderzoeksbegeleider:	Willem van der Vegt
Stageschool:	Nuborgh College Lambert Franckens (Elburg)
Stagebegeleider:	Chantal van Gelder
Publicatiedatum:	23 mei 2016

Inhoud

Samenvatting	4
H1 Introductie	5
1.1 Aanleiding, relevantie en context	5
H2 Theoretisch kader	6
2.2 Toetsen bij het schoolvak geschiedenis	6
2.4 Verschil havo/vwo- leerling	8
2.5 Toetsing	9
2.6 Methode theoretisch kader	9
H3 Probleemstelling, doelstelling en hoofd- en deelvragen	12
3.1 Probleemstelling en doelstelling	12
3.2 Onderzoeksvraag en deelvragen	12
3.3 Totstandkoming hoofd- en deelvragen	13
3.4 Hypothese	13
H4 onderzoekszopzet en operationalisering	14
4.1 Verantwoording onderzoekszopzet	14
4.2 Grenzen en beperkingen onderzoeksgeldigheid	16
4.3 Operationalisering	16
4.4 Operationaliseringsschema	18
4.5 Onderzoeksproces	19
H5 Resultaten	21
Deelvraag 1	21
5.1 Ontwikkeling onderzoeksinstrumenten	21
Deelvraag 2	24
5.2 Toetsanalyses	24
5.3 Ontwikkelen toetsinstrumenten	25
Deelvraag 3	27
5.4 Resultaten en analyse toets 1	27

5.5 Resultaten en analyse toets 2	30
5.6 Analyse op toepassing herziene taxonomie Bloom	32
H6 Conclusie en discussie	34
6.1 Conclusie	34
6.2 Discussie:	34
H7 Reflectie	36
Literatuurlijst	37
Bijlage 1: Enquêteresultaten	39
Bijlage 2: Bijlagendocument behorend bij enquête.....	48
Bijlage 3: Matrijs 1: Historisch redeneren	51
Bijlage 4: Matrijs 2: Historische vaardigheden	56
Bijlage 5: Toetsrubric toets 1 – De Romeinen	58
Bijlage 6: Controle- instrument vwo- vragen toets 1	62
Bijlage 7: Toets 1- De Romeinen	65
Bijlage 8: Weergave antwoorden havisten en vwo'ers toets 1- vraag 11C.....	70
Bijlage 9: Toetsrubric toets 2- Vroege Middeleeuwen.....	70
Bijlage 10: Controle- instrument vwo-vragen toets 2	73
Bijlage 11: toets 2- Vroege Middeleeuwen	75
Bijlage 12: Overzicht behaalde punten toets 1 en determinatieadvies geschiedenis februari 2016 ...	78
Bijlage 13: Overzicht behaalde punten toets 2 en determinatieadvies geschiedenis februari 2016 ...	79
Bijlage 14: Algemene determinatie specifieke leerlingen B13 februari 2016.....	80
Bijlage 15: Beoordeling onderzoeksplan	81
Bijlage 17: Presentatiemateriaal en feedback eindpresentatie stageschool	84
Bijlage 18 logboekbeschrijvingen	87

Samenvatting

In het onderwijs willen we graag dat leerlingen tijdig op een passend leerniveau zitten. Binnen havo/vwo- onderwijs is vaak sprake van een eenjarige brugklasperiode, leerlingen worden aan het einde van het jaar gedetermineerd op havo of vwo. De wijze waarop dit tot stand komt vindt onder andere plaats middels toetsing. Op het Nuborgh College Lambert Franckens in Elburg wordt ook gewerkt middels deze methode. De vakgroep geschiedenis vindt het echter lastig om toetsen te maken welke voldoende determineren. In dit onderzoek is onderzoek gedaan in hoeverre toepassing van de herziene taxonomie van Bloom bruikbaar is voor het verkrijgen van inzichten met betrekking tot het determinerend karakter van geschiedenistoetsen vanwaar er een meer rechtmatige determinatie plaatsvindt. De onderzoeksgroep bestond uit twee brugklassen havo/vwo. Middels toetsmatrijzen waarin vakdoelen en vakvaardigheden worden gekoppeld aan de dimensies van de herziene taxonomie van Bloom, wordt er een basis gelegd voor het opzetten van toetsrubrics met daarin de toetsdoelen. Van belang is een directe koppeling te maken met enkele dimensies uit de taxonomie die aansluiten bij het verwachte toetsgedrag. Op deze wijze wordt toetsgedrag controleerbaar waardoor de docent inzicht krijgt in het individuele leerproces van leerlingen. Gebleken is dat de gekozen methodiek inzicht biedt in het determinerend karakter van specifieke vwo- vragen. Behaalde resultaten op specifieke vwo- vragen komen overeen met het voorlopig determinatieadvies van de school voor het vak geschiedenis. Bij één klas van de onderzoeksgroep zijn de verschillen tussen havo en vwo meer absoluut dan bij de andere klas. Leerlingen die voor geschiedenis gedetermineerd zijn op vwo blijken in de algemene brugklasdeterminatie vaak een twijfelgeval te zijn. Dit geldt eveneens voor havisten die hoog op vwo-vragen scoren, zij blijken in de algemene brugklasdeterminatie twijfelgeval dan wel vwo'er te zijn. Onderzoeksresultaten laten zien dat vwo'ers sterker zijn in beheersing van hogere dimensies uit de taxonomie namelijk *toepassen*, *analyseren*, *evalueren* en *creëren*. Tevens is gebleken dat zij vaardiger zijn in procedurele kennis, de kennisdimensie uit de taxonomie. Vwo'ers zijn beter in bronanalyses, het kunnen koppelen van nieuwe informatie aan geleerde historische (oriëntatie)kennis, kunnen zelfstandiger tot een antwoord komen door zelf denkstappen te zetten en beheersen daarmee meer dan havisten de verschillende historische redeneerwijzen en vaardigheden. Havisten hebben moeite met toepasbare kennis in theoretische situaties en beheersen vooral de dimensie *begrijpen* uit de taxonomie in combinatie met conceptuele kennis. De herziene taxonomie van Bloom biedt dus voldoende inzicht in het leerproces van leerlingen en kan als instrument gebruikt worden om tot een meer rechtvaardige determinatie te komen. Tevens draagt het bij aan het inzicht verkrijgen en ontwikkelen van het individuele leerproces van leerlingen.

H1 Introductie

1.1 Aanleiding, relevantie en context

Een terugkomend thema binnen de diverse stagescholen die ik van dichtbij heb mogen meemaken en voor sommige docenten een struikelblok, is het thema 'toetsing'. Docenten op mijn voorgaande stagescholen zaten met vragen over welke wijze er goede toetsing plaatsvindt, formulering van de juiste doelen en op welke wijze de lessen afgestemd kunnen worden op de uiteindelijke toetsing kortom, toetsbeleid is 'hot'. Leerlingen op mijn huidige stageschool, het Nuborgh College Lambert Franckens te Elburg, volgen een eenjarige brugklas- periode. Aan het einde van leerjaar 1 wordt besloten of een leerling een havo of vwo- leerling is, vanwaar de leerling in het tweede studiejaar zijn of haar schoolloopbaan vervolgd op havo of vwo onderwijs. Doormiddel van observatie en toetsing wordt getracht een leerling op zijn of haar niveau te plaatsen. Op het Nuborgh College wordt er getoetst doormiddel van OBIT. OBIT staat voor *onthouden, begrijpen, integreren* en *toepassen*. Het doel van dit toetsmodel is meer inzicht te krijgen in prestaties en capaciteiten van leerlingen (ThiemeMeulenhoff, z.d.). De probleemfactor binnen de vakgroep geschiedenis is op welke wijze er doormiddel van geschiedenistoetsen een rechtvaardige brugklas- determinatie plaatsvindt.

Geschiedenisdidacticus Arie Wilschut beschrijft in zijn boek 'Geschiedenisdidactiek' (Wilschut, 2011) dat evaluatie (waar toetsing onder valt) inzicht moet geven in de sterke en zwakke punten van leerlingen. Evaluatie moet ervoor zorgen dat leerlingen zich verbeteren, volgens Wilschut gebeurt dit niet doelmatig, daarbij richt hij zich vooral op de evaluatie na afloop van een toets en de uitgekomen toetsresultaten (Wilschut, 2011). Waar Wilschut verder nadrukkelijk op ingaat zijn de kwaliteitseisen van toetsvragen. De didacticus somt een viertal eisen op waaraan goede toetsvragen moeten voldoen: *relevantie, objectiviteit, specificiteit* en *efficiëntie* met name *specificiteit* is naar mijn mening van belang bij determinatie; onderscheid aanbrengen in leerlingen die het leerdoel wel beheersen en leerlingen die het leerdoel niet of in mindere mate beheersen (Wilschut, 2011). Middels dit onderzoek hoop ik een bijdrage te leveren en nieuwe inzichten te bieden met betrekking tot het toetsbeleid van de eenjarige brugklas- periode op het Nuborgh College Lambert Franckens te Elburg. Uit gesprekken met collega's is gebleken dat er onzekerheden zijn of men wel goed toetst en wat goede toetsvragen kunnen zijn om onderscheid tussen een havo of vwo- leerling te verduidelijken. Middels dit onderzoek hoop ik een bijdrage te leveren aan het toetsbeleid van de school. Daarbij draagt dit onderzoek bij aan mijn eigen professionaliteit en kritisch- en onderzoekende houding als geschiedenisdocent. De hoofdvraag die binnen dit onderzoek centraal staat is: *"In hoeverre is toepassing van de herziene taxonomie van Bloom bruikbaar voor het verkrijgen van inzichten met betrekking tot het determinerend karakter van geschiedenistoetsen vanwaar er een meer rechtmatige determinatie kan plaatsvinden binnen de brugklas van het Nuborgh College Lambert Franckens te Elburg?"*

H2 Theoretisch kader

2.1 Definitie

Centraal kernbegrip is 'determinatie'. In het woordenboek staan de volgende omschrijvingen bij 'determinatie': *'vaststelling van de aard van iets op grond van bepaalde kenmerken'*, in België: *'vaststelling van of definitieve beslissing inzake studierichting van een leerling'* (Coenders, 1990). 'Determineren': *'bepalen, vaststellen aan de hand van kenmerken'* (Coenders, 1990).

2.2 Toetsen bij het schoolvak geschiedenis

Vakdidacticus Arie Wilschut beschrijft in *Geschiedenisdidactiek* dat evaluatie bijdraagt aan het leren van het schoolvak geschiedenis doormiddel van verwerven van inzicht in sterke en zwakke punten van leerlingen en hoe dit te verbeteren valt. Tevens het verwerven van meer of minder complexe (oriëntatie)kennis en een hoger niveau van historisch redeneren (Wilschut, 2011). Er zijn diverse beschrijvingen van historisch redeneren, verschillende historici en didactici komen tot de conclusie dat historisch redeneren inhoudt dat iemand bewust rekening houdt met een langdurig tijdsverloop (Wilschut, 2011). Het is een manier van denken over een tijd die kan ontstaan in een snel veranderende samenleving, rekening houden met verandering en continuïteit (van Straaten, Claassen, Groot, & Raven, 2012). Tot slot geeft historicus en didacticus Sam Wineburg aan dat inleving van groot belang is om verbondenheid met het verleden te verkrijgen: *"See through the eyes of the people who were there"* (Wineburg, 1999). Binnen toetsing moet iets bewezen worden, Wilschut somt enkele prestaties op die leerlingen binnen toetsing moeten bewijzen: historische (oriëntatie)kennis, ordenen, signaleren, samenvatten, generaliseren, hoofd- en bijzaken onderscheiden, verbanden leggen, bewustzijn van relevantie, van concreet naar abstract, beschrijven en verklaren, zelfstandig denken en vragen stellen, hypothesen formuleren en bereid zijn conclusies te trekken (Wilschut, 2011). Binnen de onderwijspsychologie bestaat er een discussie in hoeverre leerlingen in staat zijn deze historische vaardigheden te beheersen (Wilschut, 2011) (Booth, 1983).

2.3 Problemen met historisch redeneren

Men is altijd op zoek naar de ontwikkeling van historisch besef en historisch redeneren bij jongeren. Ontwikkelingspsycholoog Jean Piaget gold met zijn visie op de ontwikkeling van historisch denken als pionier op dit vakdidactisch gebied. Historicus en geschiedenisdidacticus Martin Booth heeft een onderzoeksessay geschreven met betrekking tot de ontwikkeling van historisch redeneren bij adolescenten en welke vaardigheden, concepten en gedrag hieraan ten grondslag liggen. Booth beschrijft in zijn onderzoek de theorie van Piaget, hij stelt aan het begin van zijn essay de vraag of het mogelijk is om de ontwikkeling van historisch redeneren te bevorderen of dat deze ontwikkeling een kwestie van rijping is en dus naarmate het ouder worden zal volgroeien. Volgens Piaget is intellectuele ontwikkeling een lange- termijn proces, afhankelijk van interactie tussen het kind en omgeving (Booth, 1983). Historisch redeneren zou volgens Piaget dus gefaseerd ontwikkelen, afhankelijk van de leeftijdsfase. Het zou geen zin hebben om leerlingen te confronteren met onderwerpen of zaken welke een ontwikkelingsdiscipline nodig hebben waar men nog niet aan toe is, datgene zou niet aansluiten

op het denkniveau van de leerling (Booth, 1983) (Wilschut, 2011). Uit Booths' onderzoek op basis van de theorie van Piaget is gebleken dat leerlingen het lastig vinden om hypothetisch en deductief te denken dit heeft te maken met de verschillende leeftijdsfasen. Leerlingen in de brugklas zitten in de overgang van concreet- operationele fase naar formeel- operationele fase. In de formeel- operationele fase ontwikkelt de leerling een abstracte manier van denken (van der Wal & de Wilde, 2011), Booth ziet dit als een probleem, maar temeer als uitdaging voor het geschiedenisonderwijs.

Zoals Wilschut weergeeft en waar Booth dit bevestigt, de theorie van Piaget is vaker bekritiseerd, Booth beschrijft ook een theorie van onderwijskundige R. Driver, deze is van mening dat er gedoceerd en getoetst moet worden doormiddel van aanbrengen van denkstructuren en contexten en daarbij behorende vaardigheden. Omdat verschillende problemen, bijvoorbeeld een hypothese, om diverse vaardigheden vraagt (Booth, 1983). Een leerling moet vaardigheden aanleren om een wereld die verleden tijd is, weer te herscheppen, in de woorden van Wineburg *"See through the eyes of the people who were there"* (Wineburg, 1999). Naar aanleiding van zijn eigen praktijkonderzoek komt Booth tot de conclusie dat het noodzakelijk is om leerlingen een duidelijke context aan te bieden van kennis en vaardigheden om vaardig te worden in geschiedenis. Zelf is hij voorstander van een "actieve" methode in plaats van "passief"; mondelinge stofbehandeling en toetsing in plaats van schriftelijk, Booth legt de nadruk op een open- discussie met leerlingen (Booth, 1983). Hoewel Booth hier geen voorstander van is, geeft hij aan dat een priori raamwerk bijdraagt aan determinatie van het cognitieniveau van leerlingen. Booth zelf twijfelt in hoeverre dit bijdraagt aan historisch redeneren omdat de docent een verwachtingspatroon opstelt. De didacticus sluit af met een antwoord op Piaget, namelijk dat historisch redeneren binnen iedere leeftijdsfase op een eigen wijze gekenmerkt kan worden, aan de docent de taak om hiervoor de condities te creëren waarin deze ontwikkelt kunnen worden (Booth, 1983).

De theorie van Driver is zojuist al benoemd, Jerome Bruner is hier uitgebreider in met zijn theorie van het spiraalcurriculum, zijn theorie is volgens Wilschut van groot belang binnen het geschiedenisonderwijs. Structuur en basisbeginselen van het vak moeten vroegtijdig worden aangeleerd, toegepast, verdiept en uitgebreid worden. Wat Bruner betoogd in zijn werk *'The process of education'* (Bruner, 1966) is dat een leerling de structuur en basisbeginselen van het vak voor ogen moeten hebben. Bij geschiedenis betreft dit de historische oriëntatiekennis van de tien tijdvakken, sleutelbegrippen en de daarbij behorende historische vaardigheden. Een leerling moet inzien of een bepaald idee in een nieuwe of andere situatie ook toepasbaar is en waarom wel of niet. Hiervoor moet hij het basisprincipe van een bepaald begrip of verschijnsel kennen, maar vooral kunnen toepassen. De leerling zal hierin moeten groeien om principes telkens op een hoger niveau te kunnen toepassen, herhaling is hierbij van belang, één vorm van herhaling die Bruner benoemd is toetsing (Bruner, 1966). Bruner betoogd dat toetsing kan bijdragen in het verkrijgen van inzicht in hoeverre leerlingen bepaalde structuren, ideeën en principes beheersen. Naar mijn mening is dit de kern waar het om gaat binnen mijn onderzoek; inzicht verkrijgen in hoeverre een leerling in staat is bepaalde structuren, ideeën en principes beheersen. Op basis daarvan valt naar verwachting vast te stellen op welk niveau van historisch denken een leerling zit, dit zal dus een eigen niveau betreffen zoals Booth dit beschreven heeft. Hoewel betwijfeld door Booth, kan een priori of rubric hieraan bijdragen.

2.4 Verschil havo/vwo- leerling

Helaas bestaan er geen duidelijke criteria waar een havo- en vwo leerling aan moeten voldoen en waar het onderscheid ligt. In de geschiedenisexamen syllabus 2016 wordt wel kort weergegeven waar in het examen de verschillen zitten tussen havo en vwo: de moeilijkheidsgraad van de opgaven en het examen als geheel. Verder beschrijft het College van Examens (CVE) dat verschil gemaakt wordt in complexiteit van historische setting, bronnen en/of vraagstelling ook moet vwo over meer kennis beschikken betreft de kenmerkende aspecten (CVE, 2014).

In 2010 is er een onderzoeksrapport verschenen uitgevoerd door de Hogeschool van Amsterdam (HVA), in samenwerking met diverse onderwijskundig- geschiedenisdidactische organisaties . Er is onderzoek gedaan met pilot- examens. Het doel hiervan was vaststellen of examineren op vwo- niveau mogelijk is, waarin vwo'ers zich onderscheiden van havisten, hoe onderscheidend vermogen aangebracht kan worden en hiermee dus recht gedaan kan worden aan niveauverschillen tussen leerlingen (HVA, 2010). De didactici en onderzoekers kwamen tot de volgende conclusies:

- Belangrijkste verschil zit in hoeveelheid en aard van beheerste kennis en beheersing historische redeneerwijzen.
- Vwo'ers beschikken over meer begripsmatige en toepasbare kennis.
- Havisten hebben moeite met toepassen van kennis in theoretische situaties. Vwo'ers zijn sterker in minder concreet- evenementiële leerstofelementen te verwerken. Dat wil zeggen: beter in structuren denken en rekening houden met langdurig tijdsverloop in plaats van relatief korte gebeurtenissen of verschijnselen, het evenementiële niveau.
- Havisten gaan bij het beoordelen van bronbetrouwbaarheid sneller af op kwantiteit dan op broninhoud. Vwo'ers zijn meer gericht op broninhoud en wegen representativiteit en betrouwbaarheid af.
- Vwo'ers zijn leesvaardiger en sterker in het maken van analyses waar havisten minder gericht zijn op inhoudelijke analyses en gewicht van bronnen.
- Havisten zijn gericht op details vwo'ers meer op het geheel, daar zij meer bevraagd worden zaken met elkaar te vergelijken. (HVA, 2010)

Wat de onderzoekers verder weergeven is dat vwo'ers begrippen direct moeten toepassen, bij havisten wordt hiernaar gevraagd omdat er tevens bij havisten meer sprake is van voorstructurering van antwoorden in tussenstapjes, de vwo- leerling moet dit zelf doen. Havo- vragen kenmerken zich vooral om het 'wat' karakter, vwo om het 'waarom' karakter en is meer gericht op het leggen van verbanden (HVA, 2010).

De examensyllabus en het onderzoek van de Hogeschool van Amsterdam komen tot de conclusie dat het vooral in de omvang en complexiteit zit. Vwo'ers zijn in staat op een hoger abstractieniveau te werken en kunnen een grotere taakhoeveelheid aan. Zowel de examensyllabus als het onderzoek wijzen erop dat vwo'ers over meer kennis beschikken en dat er onderscheid zit in de vraagstelling en de wijze waarop leerlingen omgaan met historische bronnen (CVE, 2014) (HVA, 2010). De verschillen zitten dus in het beheersingsniveau van de prestaties (zie Wilschut) die

leerlingen moeten bewijzen. Het onderzoek heeft betrekking op examenkandidaten, waar ik mij richt op brugklassers, echter hier valt op niveau naar te differentiëren afhankelijk van de wijze waarop er les wordt gegeven en wordt getoetst, bijvoorbeeld naar de ideeën van Booth, Driver en Bruner door het creëren van juiste condities en het aanleren van structuren en basisbeginselen (Bruner, 1966).

2.5 Toetsing

In Nederland worden drie toetsmodellen veel gebruikt: RTTI, OBIT en de taxonomie van Bloom. RTTI staat voor *reproductie*, *toepassing1*, *toepassing2* en *inzicht*. 'Reproductie': onthouden van kennis leerlingen moeten dit in de toets kunnen weergeven of herkennen. 'Toepassing1': toetst of een leerling de leerstof in een vergelijkbare situatie als geoefend kan toepassen; kent de leerling de methodiek? 'Toepassing2': toetst of een leerling de stof in een nieuwe situatie kan toepassen; leerling moet zelf context en methodiek bepalen, het gaat over het leggen van verbanden. Het laatste niveau is 'inzicht', ook hier moet leerling zelf context en methodiek bepalen, vaak moet een leerling een bepaald probleemstelling behandelen (Kwakernaak, 2013).

OBIT is eerder al kort benoemd. Het niveau 'onthouden' toetst het reproductievermogen van de leerling, 'begrijpen' toetst of een leerling iets in eigen woorden kan uitleggen. 'Integreren' toetst de koppeling tussen nieuwe en bestaande kennis van de leerling. 'Toepassen' heeft betrekking op het leggen van verbanden en met de kennis en vaardigheden moet de leerling iets toevoegen, de leerling creëert hiermee een nieuwe context (Kwakernaak, 2013).

Eerder is het standpunt van Martin Booth aan bod gekomen; priori en rubrics kunnen bijdragen aan determinatie van cognitief vermogen. De taxonomie van Bloom biedt hierin een mogelijkheid. Amerikaans psycholoog Benjamin Bloom onderscheidt zes cognitieve domeinen: *kennis*, *begrip*, *toepassing*, *analyse*, *synthese* en *evaluatie*. Volgens hem is de volgorde hiërarchisch, elk domein is onderverdeeld in subcategorieën naar beheersing van kennis en vaardigheden. Toetsing doormiddel van deze methode draagt bij aan behalen van onderwijsdoelen en biedt inzicht in cognitief gedrag en vermogen van leerlingen (Forehand, z.d.) (Krathwohl, 2002). De herziene versie van de taxonomie door Anderson en Krathwohl wordt veel gebruikt. Zij maken onderscheid in een kennisdimensie (figuur 2) en een cognitieve dimensie (figuur 3) welke een andere benaming hebben gekregen: *onthouden*, *begrijpen*, *toepassen*, *analyseren*, *evalueren* en *creëren* (Krathwohl, 2002). Hiervan hebben zij een 'taxonomy-table' gemaakt, het cognitieve proces (horizontale as) wordt benoemd met het werkwoord, de soorten kennis waarop beroep gedaan wordt (verticale as), zijn hierin lijdende voorwerpen, zie ook figuur 1 (Kwakernaak, 2013) (Forehand, z.d.) (Krathwohl, 2002). Voordeel hiervan is dat het structuur biedt bij het creëren van doelstellingen en het geeft sturing bij toetsing door activiteit met kennis te koppelen. Aan de hand van de uitkomsten kan gemeten worden in hoeverre leerlingen leerdoelen beheersen, hetgeen bijdraagt aan determinatie (Krathwohl, 2002) (Kwakernaak, 2013).

2.6 Methode theoretisch kader

Voor het theoretisch kader heb ik de volgende zoektermen gebruikt: 'historisch redeneren', 'historical thinking', 'geschiedenis examineren', 'determinatie', 'determination in education', 'assessment

methods', 'toetsing', 'RTTI', 'OBIT', 'Bloom's Taxonomy'. Mijn bronnen en zoekmachines: www.scholar.google.nl , HBO Kennisbank, scriptie van een medestudent, vakliteratuur en verwijzingen vanuit de vakliteratuur.

Afbeelding 1- 'Taxonomy table'

The Knowledge Dimensions	The Cognitive Process Dimensions					
	Level 1 <i>Remember</i>	Level 2 <i>Understand</i>	Level 3 <i>Apply</i>	Level 4 <i>Analyze</i>	Level 5 <i>Evaluate</i>	Level 6 <i>Create</i>
A. Factual Knowledge						
B. Conceptual Knowledge						
C. Procedural Knowledge						
D. Metacognitive Knowledge						

(Bron: Conklin, 2005)

Afbeelding 2- kennis dimensies

Table 2. The knowledge dimension — major types and subtypes			
concrete knowledge		abstract knowledge	
factual	conceptual	procedural	metacognitive
knowledge of terminology knowledge of specific details and elements	knowledge of classifications and categories knowledge of principles and generalizations knowledge of theories, models, and structures	knowledge of subject-specific skills and algorithms knowledge of subject-specific techniques and methods knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures	strategic knowledge knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge self-knowledge

(Bron: Heer, 2009)

Afbeelding 3- cognitieve dimensies in werkwoorden

Table 1. The cognitive processes dimension — categories, cognitive processes (and alternative names)					
lower order thinking skills			→ higher order thinking skills		
remember	understand	apply	analyze	evaluate	create
recognizing (identifying)	interpreting (clarifying, paraphrasing, representing, translating)	executing (carrying out)	differentiating (discriminating, distinguishing, focusing, selecting)	checking (coordinating, detecting, monitoring, testing)	generating (hypothesizing)
recalling (retrieving)	exemplifying (illustrating, instantiating)	implementing (using)	organizing (finding coherence, integrating, outlining, parsing, structuring)	critiquing (judging)	planning (designing)
	classifying (categorizing, subsuming)		attributing (deconstructing)		producing (construct)
	summarizing (abstracting, generalizing)				
	inferring (concluding, extrapolating, interpolating, predicting)				
	comparing (contrasting, mapping, matching)				
	explaining (constructing models)				

(Bron: Heer, 2009)

H3 Probleemstelling, doelstelling en hoofd- en deelvragen

3.1 Probleemstelling en doelstelling

Persoonlijk wil ik mij meer verdiepen in het onderwerp 'toetsing'. Uit opgedane ervaringen heb ik gemerkt dat zowel de voorgaande stagescholen als ikzelf het lastig vinden om goede toetsing uit te voeren, toetsen die vakdoelen halen, maar ook voldoende inzicht bieden in capaciteiten van leerlingen. De vakgroep geschiedenis op mijn huidige stageschool ervaart problemen met het toetsen bij de eenjarige brugklas. Toetsing dient een bijdrage te leveren aan het determinatiebeleid van deze school. Echter de probleemfactor is hoe men determinerende toetsing uitvoert vanwaar een rechtvaardige determinatie kan plaatsvinden. De huidige methode OBIT biedt misschien te weinig handvatten en inzicht om tot een rechtvaardige determinatie te komen. Twee werelden komen dus samen.

Doelstelling van dit onderzoek is meer inzicht verkrijgen in de wijze waarop een gekozen toetsmethode kan bijdragen aan het determinerend effect van de betreffende toets en gebruikte toetsmethode. Zodat er een meer rechtvaardige determinatie plaatsvindt. De gekozen methode is de herziene taxonomie van Bloom. Ik heb gekozen voor deze methode omdat er binnen de herziene taxonomie van Bloom door Anderson en Krathwohl gebruik wordt gemaakt van een koppeling tussen cognitieve dimensie (activiteit) en een kennisdimensie (te beheersen kennisniveau). Binnen de ontworpen zogenoemde 'taxonomy table' wordt gebruik gemaakt van diverse werkwoorden (zie afbeelding 3, theoretisch kader) die als hulpmiddel gebruikt kunnen worden bij het stellen van toetsdoelen en het inrichten van de toets. Daarbij hebben we vernomen dat Booth heeft aangegeven dat een priori raamwerk kan bijdragen aan determinatie van het cognitief vermogen van de leerling, mijns inziens biedt de taxonomie van Bloom door Anderson en Krathwohl hierin voor mijn onderzoek een goed methode- instrument. Juist doordat activiteit en kennisniveau aan elkaar gekoppeld worden. De gekozen methode is mede een pragmatische keuze vanwege de haalbaarheid en omvang van mijn onderzoek. Het onderzoek zal uitgevoerd worden bij de twee brugklassen welke ik zelf lesgeef.

12

3.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Hoofdvraag: *"In hoeverre is toepassing van de herziene taxonomie van Bloom bruikbaar voor het verkrijgen van inzichten met betrekking tot het determinerend karakter van geschiedenistoetsen vanwaar er een meer rechtmatige determinatie kan plaatsvinden binnen de brugklas van het Nuborgh College Lambert Franckens te Elburg?"*

Deelvraag 1: *"Hoe kunnen de cognitieve dimensie en kennisdimensie uit de herziene taxonomie van Bloom gekoppeld worden aan de vakdoelen en vakvaardigheden van de gebruikte geschiedenis lesmethode?"*

Deelvraag 2: *"Op welke wijze kan de koppeling van de herziene taxonomie van Bloom met de vakdoelen en vakvaardigheden van de gebruikte geschiedenis lesmethode omgezet worden in concrete toetsvragen waarin beroep wordt gedaan op verschillende werk- en denkniveaus van leerlingen?"*

Deelvraag 3: *“Zijn er over de twee klassen genomen duidelijke verschillen waarneembaar in de scores van leerlingen met betrekking tot de havo- en vwo vragen van de toets of is daar alleen sprake van op individueel niveau? Wanneer waarneembaar, waarin uit zich dat?”*

3.3 Totstandkoming hoofd- en deelvragen

De hoofdvraag is geformuleerd vanuit de probleem- en doelstelling. De deelvragen moeten bijdragen aan de beantwoording van de hoofdvraag. In de eerste twee deelvragen worden enkele onderzoeksinstrumenten ontwikkeld waarin de herziene taxonomie van Bloom verwerkt is. Vanuit deelvraag 1 en 2 kan er verder gewerkt worden binnen de derde deelvraag waarin uiteindelijke toetsresultaten geanalyseerd worden en het effect van de ontworpen instrumenten vanuit de eerste twee deelvragen gemeten kan worden. Door deze deelvragen te doorlopen, hoop ik meer inzicht te verkrijgen in hoeverre de herziene taxonomie van Bloom voor het vak geschiedenis in de brugklas determinatiewaardig is.

3.4 Hypothese

Zoals beschreven in het theoretisch kader, kan een priori raamwerk of rubric bijdragen aan het verkrijgen van inzicht in het cognitief niveau van leerlingen (Booth, 1983) (Krathwohl, 2002). Ik verwacht meer inzicht en vaardigheid te krijgen in het stellen van goede toetsdoelen en het stellen van daaraan verwante toetsvragen waarin verschillende werk- en denkniveaus verwerkt zullen zijn. Aan de hand van de uitgekomen toetsresultaten verwacht ik ook richting te kunnen vinden op welk niveau de leerlingen zitten en ook beter inzicht te krijgen in het niveauverschil tussen de leerlingen. Vanzelfsprekend zal dit ook afhankelijk zijn van de kwaliteit van de toetsvragen die ik stel. Op basis van de beschreven verwachtingen verwacht ik ook dat er met betrekking tot het vak geschiedenis een meer rechtvaardige determinatie kan plaatsvinden.

H4 onderzoeksopzet en operationalisering

4.1 Verantwoording onderzoeksopzet

Wat ik binnen mijn onderzoek te weten wil komen is of de herziene taxonomie van Bloom bijdraagt aan het inzicht met betrekking tot het determinerend karakter van een geschiedenistoets. Om op die wijze het determinatieproces rechtvaardiger te laten verlopen. Mijn onderzoek is dus explorierend. Ik ga geen vooropgestelde stelling of theorie toetsen noch zal ik een beschrijvend onderzoek uitvoeren. Wat ik wil is meer inzichten verkrijgen, naar mijn mening past een explorierend onderzoek hier goed bij. Het onderzoek is te omschrijven als een actieonderzoek waarbij sprake is van een interventie doormiddel van toetsing volgens de herziene taxonomie van Bloom. In dit onderzoek zal gebruik worden gemaakt van de expertise van geschiedenisdocenten en de uiteindelijke toetsresultaten van de respondenten. Mijn onderzoek is dus participierend in de zin dat er gebruik wordt gemaakt van expertise van mededocenten. Vandaar de keuze voor actieonderzoek; er is sprake van een aantal kleine praktische interventies bijvoorbeeld de afgenomen toetsen. Mijn onderzoeksgroep bestaat uit twee havo/vwo- brugklassen welke ik zelf lesgeef, het gaat om de klassen B12 en B13. Mijn meetinstrumenten zijn een schriftelijke vragenlijst (gestructureerd + open vragen), een ontworpen toetsmatrijs, een ontworpen beoordelingsrubric, de ontworpen en de afgenomen toetsen en de uiteindelijke verwerking van de scores in een tabel. In de deelvragen worden de instrumenten verder verantwoord. Omdat ik meerdere metingen wil uitvoeren, worden deelvraag 2 en 3 herhaald en is er tijdens het proces sprake van overlap.

14

- Deelvraag 1: *“Hoe kunnen de cognitieve dimensie en kennisdimensie uit de herziene taxonomie van Bloom gekoppeld worden aan de vakdoelen en vakvaardigheden van de gebruikte geschiedenis lesmethode?”*

De beantwoording volgt doormiddel van twee stappen: allereerst zal ik bij mijn twee collega- docenten op de stageschool een schriftelijke vragenlijst afnemen. In de vragenlijst wordt gevraagd welke historische vaardigheden en niveau van historisch redeneren volgens hen van belang zijn bij klas één havo/vwo en waarin het verschil gemaakt dient te worden tussen havo en vwo, dit splits ik op in twee delen: verschil in inhoud van de toetsvragen en de vormgeving van de toetsvragen. De uitkomsten leg ik vervolgens naast de uitkomsten in de beschreven literatuur uit het theoretisch kader en de vakdoelen en vakvaardigheden van de lesmethode die wij gebruiken namelijk *‘Geschiedenis Werkplaats’*. Vervolgens stel ik op basis van de uitkomsten de te behalen vakdoelen en de te beheersen vakvaardigheden op. Dit kan dus in de vorm van een toetsmatrijs waarin beheersingsniveau, onderwerpen en doelen worden weergegeven.

Stap twee is verder verdiepen in de taxonomie van Bloom en enkele categorieën van de cognitieve- en kennisdimensies selecteren welke ik tijdens mijn onderzoek en toetsing wil gebruiken en aansluiten op de gestelde criteria uit stap één. Door deze twee stappen te doorlopen hoop ik een basis te verkrijgen van waaruit ik in de vervolgstap (deelvraag 2) een toets kan maken. Dit leg ik ter

controle voor aan mijn onderzoeksbegeleider, mijn medestudenten en mijn collega's op mijn stageschool om te zorgen dat er een valide koppeling plaatsvindt (Baarda, 2009).

- Deelvraag 2: *“Op welke wijze kan de koppeling van de herziene taxonomie van Bloom met de vakdoelen en vakvaardigheden van de gebruikte geschiedenis lesmethode omgezet worden in concrete toetsvragen waarin beroep wordt gedaan op verschillende werk- en denkniveaus van leerlingen?”*

In deelvraag 1 is een basis gelegd voor het maken van de toets: er zijn criteria gesteld waaraan havo/vwo leerlingen moeten voldoen en deze criteria zijn gekoppeld aan de herziene taxonomie van Bloom. Bij deelvraag 2 is het van belang de uitkomsten uit de vorige deelvraag om te zetten in concrete toetsvragen waarin beroep wordt gedaan op verschillende werk- en denkniveaus. Ook deze deelvraag bestaat uit twee stappen: vanuit het theoretisch kader is duidelijk geworden dat een priori raamwerk of rubric hieraan kan bijdragen (Booth, 1983). Alvorens ik overga tot het uiteindelijk formuleren van toetsvragen, acht ik het van belang om een rubric op te stellen op basis van de uitkomsten uit deelvraag 1. Van belang hierbij is om aan te geven wat de leerdoelen zijn, wat de leerling dient te weten (kennen) en welke actie de leerling dient uit te voeren (kunnen). Eveneens is niveauverschil hierbij van wezenlijk belang. In de rubric zal ik dus moeten aangeven waarin havo en vwo onderscheidend van elkaar zijn, dit kan op het gebied van cognitieve dimensie zijn (bijvoorbeeld toepassing) of de uitgevoerde actie waarbij er bij havo bijvoorbeeld sprake zal zijn van meer voorgestructureerde vragen. Deze rubric leg ik ook ter controle voor aan mijn onderzoeksbegeleider, mijn medestudenten en mijn collega's op mijn stageschool om te zorgen dat de rubric betrouwbaar en valide is (Baarda, 2009).

Stap twee is het formuleren van toetsvragen op basis van de rubric waarin duidelijk naar voren komt welke acties leerlingen dienen uit te voeren. Op deze wijze kan ik aan de hand van de toetsresultaten binnen deelvraag 3 controleren of de leerling de vraag begrepen heeft, de aangegeven stappen uitgevoerd heeft en tot slot een juist antwoord heeft gegeven.

- Deelvraag 3: *“Zijn er over de twee klassen genomen duidelijke verschillen waarneembaar in de scores van leerlingen met betrekking tot de havo- en vwo vragen van de toets of is daar alleen sprake van op individueel niveau? Wanneer waarneembaar, waarin uit zich dat?”*

In deze vraag draait het om de toetsresultaten en daarmee het inzicht in het mogelijk determinerend effect van de toepassing van de herziene taxonomie van Bloom. Binnen deze deelvraag wordt geanalyseerd in hoeverre de behaalde toetsresultaten corresponderen met de te behalen toetsdoelen en het verwachte resultaat van het niveauverschil binnen de toetsvragen. Op basis daarvan kan de determinatie zelf nader onderzocht worden en een antwoord gegeven worden op deze deelvraag. Het onderzoeksproces van deze deelvraag bestaat uit drie stappen: allereerst zal ik de toets nakijken waarbij de rubric leidend is. De tweede stap is de uitkomsten analyseren: per leerling de gemaakte toets analyseren: is er een juist antwoord gegeven? Heeft hij of zij alle stappen van de instructies

doorlopen? Vervolgens aan de hand van de rubric controleren hoeveel punten de leerling gescoord heeft op de havo onderdelen en op de vwo onderdelen. In mijn ogen een belangrijk onderdeel om tot een bepaling te komen van de determinatiewaarde van een toetsvraag. Tot slot stap drie: na de individuele analyse een klassikale analyse maken en het schaal- en frequentieniveau meten waarbij de gestelde derde deelvraag leidend zal zijn om de determinatie verder te onderzoeken. Deze derde deelvraag zal ik beantwoorden aan de hand van een kwantitatief aspect namelijk de toetsscores verwerken in een diagram zodat verschillen duidelijk waarneembaar zijn en het gemakkelijker wordt om bepaalde verschillen zichtbaar te maken en daarmee de determinatiewaarde van toetsvragen te bepalen (Baarda, 2009).

4.2 Grenzen en beperkingen onderzoeksgeldigheid

Bij de uitvoering van deelvraag drie ben ik mij ten zeerste ervan bewust hierin afhankelijk te zijn van de grote inbreng van mijn respondenten. Er kan sprake zijn van een situatie waarin een leerling een goed antwoord geeft, maar waarin niet duidelijk wordt of de leerling de doorlopen stappen (bijvoorbeeld een argument ondersteunen aan de hand van een bron) heeft uitgevoerd. Ook zal misschien voorkomen dat een leerling bij een vwo- vraag hoog scoort, maar bij een andere vwo- vraag zeer laag, of juist op een vwo- vraag hoog en een havo- vraag erg laag. Dit zal deels ook afhankelijk zijn van de beschikbare kennis van de leerlingen over het onderwerp van de vraag. Dit effect kan ik proberen zoveel mogelijk te beperken door in eerste instantie in de lessen naar de toets toe leerlingen voldoende aan te leren qua lesstof en vaardigheden. In de toetsvragen zal ik duidelijk moeten wezen in wat er van de leerlingen wordt verwacht, het creëren van juiste condities en structuren zoals Driver en Bruner aangeven (Booth, 1983) (Bruner, 1966). Geheel uitsluiten zal waarschijnlijk niet mogelijk zijn, getracht wordt deze vorm van 'ruis' zoveel mogelijk te beperken.

16

4.3 Operationalisering

De begrippen 'evaluatie' en 'determinatie' staan centraal in mijn onderzoek; ik wil weten in hoeverre een bepaalde evaluatiemethode bijdraagt aan het determinatieproces.

Evaluatie

Evalueren betekent 'vaststellen wat iets waard is', binnen het onderwijs kan dit op diverse manieren plaatsvinden bijvoorbeeld evaluatie van een onderwijsleerproces. In mijn geval gaat het om de waardebeoordeling van de toepassing van de herziene taxonomie van Bloom als determinerende factor binnen een geschiedenistoets. Evaluatie heeft diverse functies, in het boek *'Evalueren: een leerkans voor leraren en leerlingen?'* beschrijft onderwijskundige Elke Struyf (Struyf, 2000) dat evalueren bedoeld is om leerlingen te beoordelen en op basis daarvan hen te plaatsen en selecteren (Struyf, 2000). Evaluatie kan volgens Struyf ook een bijdrage leveren aan het opsporen van sterke en zwakke punten, beide zijn van toepassing op mijn onderzoek (Struyf, 2000). Geschiedenisdidacticus Arie Wilschut zet in zijn boek *'Geschiedenisdidactiek'* een aantal kenmerken van evaluatie uiteen, de volgende kenmerken zijn van toepassing op mijn onderzoek (Wilschut, 2011) (van Kleef, 2015) :

- Deel uitmaken van doorlopend proces van onderwijzen en leren waarbij docenten en leerlingen zich telkens bezinnen op de volgende stap die moet worden gezet.
- Leren verbeteren door positieve signalen uit te zenden over het verwerven van meer of minder complexe (oriëntatie)kennis en een hoger niveau van historisch redeneren.
- Leerlingen helpen vaststellen wat belangrijk is om te leren en wat minder of niet belangrijk is, onder meer door hierover adequate feedback te geven.
- Betrouwbare, valide en consistent. Bij diagnostische evaluatie is consistentie belangrijker dan betrouwbaarheid en validiteit.
- Zicht geven op sterke en zwakke punten van leerlingen en hoe zij die zwakke punten kunnen verbeteren. (Wilschut, 2011) (van Kleef, 2015).

Wat Wilschut verder benadrukt is dat evaluatie een proces is van verzamelen, beoordelen en interpreteren van gegevens, op basis daarvan kunnen beslissingen worden genomen (Wilschut, 2011). Geerts en van Kralingen geven aan dat evaluatie het meten van een leerdoel is, dit kan doormiddel van toetsen plaatsvinden vervolgens valt er vast te stellen of een werkvorm gewerkt heeft (Geerts & van Kralingen, 2012).

Determinatie

In onderwijskundige literatuur heb ik geen definitie kunnen vinden van het begrip 'determinatie' wel van het Engelse begrip 'self- determination' maar deze is voor mijn onderzoek irrelevant. Vandaar dat de definiëring in het theoretisch kader (zie theoretisch kader) overgenomen is vanuit een Nederlands woordenboek. Wel heb ik op de website van de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) (Sniekers, Jansma, & van Lanschot Hubrecht, z.d.) een document weten te vinden waarin een instrumentarium beschreven wordt voor determinatie van VMBO-TL. Volgens de opstellers is determinatie een doorlopend en transparant proces dat gericht is een leerling een passend en perspectiefrijk vervolg in het onderwijs te geven (Sniekers, Jansma, & van Lanschot Hubrecht, z.d.). De algehele strekking gaat dus over het 'vaststellen' van een bepaald niveau en 'plaatsen' van leerlingen (Sniekers, Jansma, & van Lanschot Hubrecht, z.d.) (Coenders, 1990).

4.4 Operationaliseringsschema

Begrip	Dimensies	subdimensies	Indicatoren
Evaluatie	Diagnosticeren	Toetsing en analyse	- Toepassing herziene taxonomie van Bloom op basis van de theorie en input vanuit stageschool en lesmethode: vragenlijst en vakdoelen- en vaardigheden. -Beoordelingsrubric ontworpen op basis van herziene taxonomie van bloom. -Diagrammen om scores zichtbaar te maken
	Feedback	Toetsbesprekingen Persoonlijke toelichtingen	-Leerling inzicht geven in gemaakte toets. -Zicht geven op sterke en zwakke punten en mogelijkheden tot groei
Determinatie	Vaststellen scores	Metten behaalde scores	- Sterkte/zwakte-analyse: scores op specifieke havo of vwo vragen meten - Rubric als leidraad
	'Plaatsing' havo/vwo	Kenmerken van leerlingprofiel	-Op basis van toetsscores de leerlingen 'kenmerken' op havo of vwo (m.b.t. geschiedenis)

4.5 Onderzoeksproces

Bij de beantwoording van de eerste twee deelvragen stond ontwikkelen van onderzoeksinstrumenten centraal. Deze instrumenten zouden de basis vormen voor uiteindelijke toetsing en de analyse. In deelvraag 1 zijn er drie instrumenten ontwikkeld, een enquête en twee matrijzen. De subdimensie die bij deze deelvraag centraal stond was ‘analyse’ dit betrof de analyse van enquêteresultaten van waaruit tweemaal een matrijs ontworpen is. Centraal in de enquête stond de mening van geschiedenisdocenten over het niveau van historisch redeneren en historische vaardigheden bij brugklasleerlingen en het verschil daarin tussen een havist en een vwo’er. De enquête is met de twee docenten op verschillende momenten besproken, Na analyse van de enquêteresultaten, de theorie uit het theoretisch kader en informatie vanuit de lesmethode zijn er twee matrijzen ontwikkeld. De eerste matrijs betreft de verwachte beheersing van het historisch redeneren, de tweede matrijs beheersing van historische vaardigheden. Belangrijk aspect bij het ontwerpen van deze instrumenten was koppeling van de cognitieve- en kennisdimensie van de herziene taxonomie van Bloom. De twee ontworpen matrijzen vormen de basis en kader waarbinnen gewerkt en getoetst kan worden, daarmee het fundament voor de beantwoording van deelvraag 2. De koppeling maken tussen de herziene taxonomie en de te beheersen redeneerwijzen, vakdoelen en vaardigheden was een moeizaam proces. De redeneerwijzen, vakdoelen en vaardigheden zijn op een abstract niveau geformuleerd en geldend voor zowel havo als vwo- leerlingen. Daarbij zijn de redeneerwijzen, vakdoelen en vaardigheden middels verschillende cognitieve activiteiten te bereiken. Uiteindelijk is er een abstracte koppeling gekomen tussen de verschillende componenten. Deze is in deelvraag 2 geconcretiseerd,

Bij deelvraag 2 stond centraal het omzetten van de ontworpen matrijzen uit deelvraag 1 in concrete toetsvragen. Dimensies en subdimensies ‘*diagnosticeren*’ en ‘*analyseren*’ stond bij de beantwoording centraal. Allereerst zijn bestaande, afgenomen toetsen en resultaten daarvan geanalyseerd. Er is specifiek gekeken naar het resultaat van leerlingen op de zogenoemde ‘extra-vragen’. Denkfouten van leerlingen zijn getracht te achterhalen en te analyseren door te onderzoeken op welk werk- denkniveau de leerlingen fouten hebben gemaakt. Tevens is bij de analyse de herziene taxonomie van Bloom gebruikt, om bepaalde vragen en antwoorden te categoriseren in de taxonomie om daarmee de vervolgstappen van de beantwoording van de deelvraag te vergemakkelijken, hiermee is afgeweken van het onderzoeksplan waarin geen sprake was van een start- analyse, naar feedback van de onderzoeksbegeleider is hiervoor gekozen. Met de verkregen informatie vanuit de toetsanalyse heb ik samen met mijn vakcoach onderdelen uit de taxonomie geselecteerd. Er zijn toetsrubrics ontworpen waarin de matrijzen uit de voorgaande deelvraag leidend waren, hierbij heb ik gebruik gemaakt van feedback van mijn vakcoach op de te verwerken historische vaardigheden vanuit de gebruikte lesmethode. Ieder toetsdoel bevat een directe koppeling met de taxonomie in termen van werk- denkniveau. De koppeling van de dimensies uit de taxonomie werden omgezet in concrete toetsvragen. Bij de eerste toets waren zes vragen specifiek gekenmerkt als ‘vwo-vragen’ waarin beroep werd gedaan op hogere denkvaardigheden en procedurele kennis, met deze toetsrubric is de toets zelf voor een groot deel al opgezet. Er is een controle- instrument ontwikkeld om het proces van diagnosticeren en analyseren

te vergemakkelijken. Per beheersingsdoel van elementen uit de herziene taxonomie van Bloom is het verwachte toetsgedrag uitgewerkt. Hiervoor is gekozen om daarmee gericht inzicht te krijgen in bepaalde denkfouten van leerlingen, zodat daar in de toekomst gericht op geoefend kan worden. Tevens daarmee inzichtelijk maken welke specifieke denkfouten havo's en vwo's maken wat daarin het onderscheid is tussen beiden. Hiermee is afgeweken van het onderzoeksplan, waarin er nog geen sprake was van een controle- instrument. Gedurende het onderzoeksproces werd duidelijk dat dit nodig was.

Binnen deelvraag 3 stonden de toetsresultaten centraal en het effect van de ontworpen en afgenomen instrumenten. De dimensies en subdimensies die centraal stonden waren '*vaststellen scores*', '*meten behaalde resultaten*', '*feedback*' en '*plaatsing havo/vwo*'. Aan de hand van de toetsrubric en het controle- instrument op de vwo-vragen, is de toets nagekeken en zijn de resultaten geanalyseerd, de scores op de vwo- vragen zijn daarmee vastgesteld. De toets is afgenomen bij twee brugklassen. Er is bij de analyse van toets 1 gelet op twee extreme vragen. Een vraag waarop havo's hoog scoorden en een vraag waarop vwo's laag scoorden, dit naar feedback van mijn onderzoeksbegeleider in verband met de haalbaarheid van het onderzoek. Tijdens een eerste analyseproces was namelijk gebleken dat de gekozen methode tijdrovend was en er problemen waren met gegevens ordenen. De behaalde resultaten op twee extreme vragen werden zowel per klas als de gehele onderzoeksgroep gemeten en geanalyseerd. Er is aan de hand van het controle- instrument gekeken naar veelgemaakte denkfouten binnen de dimensies van de taxonomie, hiermee zijn de ontworpen instrumenten zelf ook getoetst. Via de stageschool was er een determinatieadvies voor het vak geschiedenis bekend, dit advies is verwerkt bij de analyse door een vergelijking met het determinatieadvies en de behaalde resultaten, hiermee is afgeweken van het onderzoeksplan waarin er geen sprake was van determinatievergelijking, tijdens het onderzoek werd duidelijk dat deze vergelijking betekenisvol kon wezen voor de validiteit van het onderzoek. Na de toets zijn de resultaten met de leerlingen gesproken en hebben zij feedback gehad op hun werk en is er gekeken waar mogelijkheden tot groei zijn. Deze feedback ging gemakkelijker doordat er vanuit het controle- instrument zichtbaar werd waar leerlingen denkfouten hebben gemaakt. Vanuit de verkregen analyse is er een tweede toets opgesteld met drie 'vwo-vragen'. De veel gemaakte denkfouten binnen zowel historisch redeneren, historische vaardigheden als de dimensies van de herziene taxonomie van Bloom uit toets 1, werden nogmaals getoetst in een andere vorm van toetsvraag of toetsgedrag. De stappen uit deelvraag 2 en 3 werden bij het ontwerpen, afnemen en analyseren van de toets herhaald. Vanuit de gehele diagnose en analyse van beide toetsen is er een conclusie gekomen of de instrumenten betekenisvol zijn geweest om leerlingen te kunnen plaatsen op havo of vwo.

H5: Resultaten

Deelvraag 1: “Hoe kunnen de cognitieve dimensie en kennisdimensie uit de herziene taxonomie van Bloom gekoppeld worden aan de vakdoelen en vakvaardigheden van de gebruikte geschiedenis lesmethode?”

5.1 Ontwikkeling onderzoeksinstrumenten

Het doel van deze deelvraag is onderdelen uit de herziene taxonomie van Bloom koppelen aan de vakdoelen en vakvaardigheden van het vak geschiedenis en de lesmethode. ‘*Analyse*’ is de subdimensie, betreffende analyse van enquêteresultaten. Allereerst heb ik bij collega- docenten een enquête afgenomen waarin wordt gevraagd welk niveau van historisch redeneren van brugklasleerlingen wordt verwacht en in welke mate zij bepaalde historische vaardigheden dienen te beheersen. Daarbij wordt in de enquête ook gevraagd op welke wijze daarin onderscheid gemaakt kan worden tussen havo en vwo. Vervolgens zijn er twee matrixen ontwikkeld dewelke beschouwd kunnen worden als een soort syllabus voor het vak geschiedenis in de brugklas van onze school. Vanuit deze opzet kan er gewerkt worden aan het onderwijsprogramma en toetsing.

De enquête analyserend valt te concluderen dat er veel overeenkomsten zijn waar te nemen. Bij het eerste gedeelte over historische redeneerwijzen verschillen de enquêtes op vijf beheersingsniveaus van historische begrippen (bijlage 1, p. 39 & 44) Echter deze verschillen zijn mijns inziens overbrugbaar doordat ik namelijk een koppeling heb gemaakt met selecties uit redeneerwijzen vanuit de lesmethode die wij op school gebruiken. De vraag die daarin centraal stond was in hoeverre de redeneerwijzen aansloten bij de lesmethode, wanneer dit niet het geval was, heb ik die buiten beschouwing gelaten. Uiteindelijk zijn er in de verwerking van de vijf verschillen twee verschillen buiten mijn onderzoeksinstrument gevallen omdat deze beheersingsniveaus van historische begrippen te weinig raakvlakken boden met de lesmethode die wij gebruiken. Met betrekking tot het tweede gedeelte, het beheersingsniveau van de historische vaardigheden, waren de verschillen zeer nihil (bijlage 1 & 2, p. 40-41, 45, & 48-49) Docent 1 gaf aan dat een vwo-leerling wel uitgebreider moet kunnen verklaren, docent 2 gaf daarbij aan voor havo- en vwo leerlingen in mindere mate. Docent 2 gaf aan dat alle leerlingen nauwkeurig en accuraat dienen te zijn, docent 1 gaf aan dat dit in grote mate voor een vwo-leerling geldt.

Uit de enquête is gebleken dat er met betrekking tot de beheersing van de historische redeneerwijzen en vaardigheden, weinig tot geen verschil bestaat tussen havo en vwo. Weliswaar wordt er van een vwo’er wel verwacht over meer historische (oriëntatie)kennis te beschikken, echter volgens de geschiedenisdocenten komt het verschil tussen havo- en vwo het best tot uiting in de wijze waarop leerlingen getoetst worden, de daadwerkelijke toetsvragen zelf waarin specifiek gedrag van leerlingen wordt gevraagd. Bij vwo zou meer beroep kunnen worden gedaan op inzichtelijk vermogen in historische teksten en/of afbeeldingen. Ook wordt er van een vwo-leerling verwacht uitgebreider, meer onderbouwd en accuraat te antwoorden. Tevens wordt er van de vwo-leerling verwacht zelf verbanden en denkstappen te kunnen zetten. We spreken hier dus voornamelijk over het toetsgedrag van leerlingen en in mindere mate de te beheersen kennis en vaardigheden. Deze

uitkomsten komen overeen met de uitkomsten van het onderzoeksrapport van de Hogeschool van Amsterdam waarin gebleken is dat het verschil in bepaald (leer)gedrag van de leerlingen zit, zie ook theoretisch kader (HVA, 2010).

Tweede stap was de uitkomsten combineren met onderdelen van de herziene taxonomie van Bloom. Dit vormt de basis voor deelvraag 2 waarin de uiteindelijke vormgeving van de toets aan bod komt. Getracht is een juiste combinatie te zoeken door aan te sluiten op bepaald gedrag dat van leerlingen wordt verwacht (cognitieve dimensie) en welk denkproces vanuit de herziene taxonomie van Bloom daar goed bij aansluit (kennisdimensie). Bij het opstellen van een toetsrubric in deelvraag 2, wordt deze abstracte basis omgezet in een concreet toetsplan. In dit vervolg per matrijs een korte toelichting.

Matrijs 1: Historisch redeneren (bijlage 3: p. 51)

De matrijs betreft het onderdeel historisch redeneren. Niveaus van historisch redeneren vanuit de lesmethode 'Geschiedenis Werkplaats' wordt gekoppeld aan bijbehorende redeneerwijze vanuit de theorie uit 'Geschiedenisdidactiek' (Wilschut, 2011) welke geselecteerd zijn uit de enquêteresultaten. In de enquête is gevraagd welk begrip leerlingen bij iedere redeneerwijze dienen te beheersen, deze begrippen zijn ook in de matrijs uitgewerkt. Op deze manier is getracht verschillende componenten met elkaar te combineren. Daarbij is ook aangegeven welke mogelijke cognitieve- en kennisdimensies uit de taxonomie bij de betreffende redeneerwijze passen. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen havo en vwo.

Afbeelding 4- kort voorbeeld matrijs 1

Historisch redeneren lesmethode Geschiedenis Werkplaats	Historisch redeneren op basis van enquête en de theorie van 'Geschiedenisdidactiek' (Wilschut, 2011)
Bruikbaarheid van bron bepalen + Informatie beoordelen	Redeneerwijze verzamelen: Bron: Leerlingen kunnen uitleggen wat bedoeld wordt met een bron: een overblijfsel uit het verleden dat gebruikt wordt om iets over het verleden te weten te komen. Beseffen dat men alleen iets over het verleden te weten kan komen met behulp van bronnen. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele kennis • Begrijpen Relevantie: Leerlingen kunnen duidelijk maken dat niet iedere bron bruikbaar (relevant) is voor iedere vraag. Toepassing herziene taxonomie van Bloom:

Matrijs 2: Historische vaardigheden (bijlage 4: p. 56)

De matrijs betreft historische vaardigheden vanuit de theorie van 'Geschiedenisdidactiek' van Arie Wilschut. In de enquête is gevraagd in hoeverre van leerlingen wordt verwacht deze vaardigheden te beheersen. De uitkomsten zijn weergegeven in *grote mate*, *mindere mate/beperkt* en *niet*. Verder wordt aangegeven welke mogelijke cognitieve- en kennisdimensies uit de herziene taxonomie van Bloom bij de betreffende vaardigheid passen. Tot die koppeling ben ik gekomen door te analyseren welke denkprocessen bij een bepaalde vaardigheid passen en daarbij een passende koppeling te maken naar de herziene taxonomie van Bloom. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen havo en vwo, met uitzondering van vaardigheid 1 waarin een vwo'er over meer historische (oriëntatie)kennis dient te beschikken.

Afbeelding 5- kort voorbeeld matrijs 2

++: grote mate +: mindere mate/beperkt -: niet

Historische vaardigheden	++	+	-	Koppeling herziene taxonomie Bloom
1. Leerlingen beheersen een groeiende hoeveelheid historische (oriëntatie)kennis.				• Feitenkennis • Herinneren
2. Leerlingen kunnen ordenen, patronen signaleren, samenvatten en generaliseren, hoofd- en bijzaken onderscheiden.				• Feitenkennis • Conceptuele kennis • Procedurele kennis • Begrijpen • Toepassen • Analyseren

Deelvraag 2: "Op welke wijze kan de koppeling van de herziene taxonomie van Bloom met de vakdoelen en vakvaardigheden van de gebruikte geschiedenis lesmethode omgezet worden in concrete toetsvragen waarin beroep wordt gedaan op verschillende werk- en denkniveaus van leerlingen?"

5.2 Toetsanalyses

Vanuit de eerste deelvraag is een basis gelegd voor de uiteindelijke toetsen die centraal staan in tweede deelvraag. Dimensies en subdimensies zijn 'diagnosticeren' en 'analyseren'. Vanuit een toetsanalyse van bestaande en gemaakte toetsen kan achterhaald worden op welke typen vragen leerlingen denkfouten maken en op welke wijze daarin een verschil zichtbaar wordt tussen havo- en vwo'ers. Het eerste instrument binnen deze vraag is een toetsrubric met toetsdoelen waarin duidelijk wordt gemaakt welke kennis leerlingen moeten beheersen en welke actie zij daarmee moeten kunnen uitvoeren; het uiteindelijk werk- en denkniveau. De eerste stap daarin is gezet door een aantal bestaande toetsen te analyseren op toetsvragen en een mogelijke koppeling met de taxonomie van Bloom te maken. Van twee toetsen beschik ik over de behaalde toetsresultaten. Binnen die toetsen hebben wij gebruik gemaakt van basis- vragen en extra- vragen. Leerlingen die hoog scoren op de extra- vragen zien wij als een vwo-leerling. Op die manier is ook getracht het determinerend effect van de toets te versterken. Met betrekking tot het determinerend effect daarvan is gebleken dat het onderscheid tussen havo- en vwo- leerlingen vooral tot uiting kwam in toetsvragen waarin leerlingen een bron moesten gebruiken als hulpmiddel bij de beantwoording, bijvoorbeeld het geven en onderbouwen van een verklaring. Leggen we de herziene taxonomie van Bloom daarnaast, dan vallen dit type vragen onder procedurele kennis waarbij leerlingen bepaalde vakspecifieke vaardigheden kunnen inzetten. Dergelijke verklarende vragen vallen onder het cognitieve proces *begrijpen* waarin een beroep wordt gedaan op bijvoorbeeld classificeren, verklaren, kenmerken benoemen en kunnen vergelijken. Leerlingen die frequent hoog scoorden op de extra- vragen kunnen gezien worden als een vwo- leerling. Binnen de extra- vragen wordt met name een beroep gedaan op het zelf kunnen inzetten van bepaalde denkstappen. Dit komt ook overeen met de enquêteresultaten en het theoretisch kader (HVA, 2010). Afbeelding 6 en 7 geven een voorbeeld van twee typen determinerende vragen.

24

Afbeelding 6- voorbeeld determinerende vragen

1. Lees eerst de onderstaande bron

Bron 3

De Griek Plato schreef over de Atheense democratie:

"Ik waarschuw dat deze overdreven vrijheid voor de burger zal omslaan in tirannie. Het volk heeft het liefst één man als zijn leider en wil hem volgen en almachtig maken. De man die deze eer van het volk krijgt zal bedwelmd raken door macht, zoals een dier bedwelmd raakt door zijn bloeddorst. Zo zal uit democratie een tirannie voortkomen en de tiran zal zijn medeburgers doden om de macht te behouden".

- Welk standpunt had Plato over de Atheense democratie? Leg zijn argumenten uit! (2)
- Wat vind jij van het standpunt van Plato? Beargumenteer je eigen standpunt doe dit als volgt: neem één van de onderstaande uitspraken over en vul deze aan met je eigen standpunt (2)

"Ik ben het met Plato eens omdat...."

"Ik ben het niet met Plato eens omdat...."

Afbeelding 7- voorbeeld determinerende vragen

Bron 5- Thucydides: Alleen de feiten

Ik geef alleen de feiten waarvan ik zelf de getuige was. De feiten die ik van anderen vernam, geef ik slechts, na ze zo nauwkeurig mogelijk punt voor punt onderzocht te hebben.

Bron: Geschiedenis Werkplaats 1 HV Werkboek

Vraag: Geef één verklaring waarom de bovenstaande bron kenmerkend is voor de verandering die de Griekse filosofen teweegbrachten vanaf de 6^e eeuw v. Chr. **(1)**

5.3 Ontwikkelen toetsinstrumenten

Op basis van de toetsanalyse zijn er toetsdoelen opgesteld met daarbij een rubric waarin binnen elk toetsdoel een directe koppeling aanwezig is met de herziene taxonomie van Bloom. De twee matrijzen uit deelvraag 1, vormden samen met de lesstof de basis van waaruit de toets opgebouwd zou worden; historisch redeneren en beheersing van historische vaardigheden staan daarbij centraal. Bij toets 1 zijn zes toetsvragen gekenmerkt als 'vwo-vragen'. Deze vragen kenmerken zich door een hogere denkvaardigheid op voornamelijk het procedurele niveau waarbij leerlingen zelf denkstappen moeten zetten. Er wordt meer beroep gedaan op inzichtelijk vermogen door een beroep te doen op het vermogen te kunnen toepassen in nieuwe situaties, analyses en evaluaties te kunnen uitvoeren en zelfstandig tot een eigen antwoord kunnen komen. Onderstaand geeft weer hoe de toetsrubric (bijlage 5: p. 58) eruit ziet.

25

Afbeelding 8- korte weergave toetsrubric

Toetsrubric toets 1 – De Romeinen

			Toetstaxonomie Bloom (Krathwohl, 2002)					
Type vragen:			Reproductie		Productie			
			Herinneren	Begrijpen	Toepassen	Analyseren	Evalueren	Creëren
Doelstellingen	H/V	Kennisniveau Bloom en historisch redeneerwijze						
Leerlingen weten de kenmerkende aspecten van de verschillende tijdvakken en kunnen deze ordenen.	HV	Conceptueel	X	X				
		Ordenen						
Leerlingen weten op welke manier de Romeinse provincies bestuurd werden. Zij kunnen daarvan de voor- en nadelen benoemen.	HV	Conceptueel	X	X	X			
		Procedureel						
		Beeldvormen						

Bij doelstellingen wordt aangegeven welke kennis leerlingen dienen te beheersen en welke activiteit zij daarmee dienen toe te passen. Elke doelstelling is gekoppeld aan een toetsvraag zodat duidelijk wordt of een leerling een leerdoel wel, niet of deels gehaald heeft. Daarbij is weergegeven of het een havo/vwo vraag is of specifiek vwo. In de rubric is de koppeling met de kennisdimensie uit de herziene taxonomie van Bloom evenals de bijpassende historische redeneerwijze vanuit matrix 1 uit deelvraag 1 weergegeven. Tot slot wordt aangegeven welke van de zes beheersingsniveaus van de taxonomie getoetst worden bij de betreffende vraag, bij enkele vragen betreft dit meerdere beheersingsniveaus, hiermee is gelijk een koppeling gemaakt met de historische vaardigheden vanuit matrix 2 uit deelvraag 1.

Om het proces van diagnosticeren en analyseren te vergemakkelijken, is er een controle-instrument ontwikkeld. Per vraag wordt uitgewerkt waar de beheersing van het kennis- en cognitieve niveau van de herziene taxonomie van Bloom aan moet voldoen. Daarmee wordt gemeten in hoeverre leerlingen de historische vaardigheden beheersen en daarmee op niveau zijn van historisch redeneren zoals bijvoorbeeld in vraag 1; 'beeldvormen'. Onderstaand geeft een weergave van het controle instrument bij toets 1 (bijlage 6: p. 62). Na analyse van toets 1 (bijlage 7: p.65) is er een tweede toets afgenomen met drie specifieke vwo- vragen waarin uitkomsten van analyse van toets 1 nader onderzocht en getoetst werden. Ook bij toets 2 is er eerst weer een rubric opgesteld met daarbij een controle- instrument (bijlagen 9 & 10: p. 71-73).

Afbeelding 9- korte weergave controle instrument toets 1

Vraag	Toepassing herziene taxonomie Bloom (Kathwohl, 2002)
3	<u>Conceptueel:</u> kunnen relateren van relaties tussen inhoud van een bron en een onderzoeksvraag. <u>Procedureel:</u> kunnen toepassen van een vakspecifieke vaardigheid; bruikbaarheid van een bron bepalen; verband kunnen leggen tussen het gebruik van kennis. <i>Begrijpen:</i> kunnen interpreteren van de inhoud van de bron. <i>Toepassen:</i> gebruik kunnen maken van de inhoud van de bron met betrekking tot de gestelde onderzoeksvraag. <i>Analyseren:</i> bruikbare informatie vanuit een tekstbron kunnen signaleren, patronen kunnen herkennen en informatie kunnen herleiden.
4b	<u>Conceptueel:</u> kunnen relateren van relaties tussen inhoud van een bron en de achtergrond van de schrijver. <u>Procedureel:</u> vakspecifieke vaardigheid; duidelijk kunnen maken waar een betrouwbare bron aan moet voldoen. <i>Begrijpen:</i> kunnen interpreteren van een tekstbron op basis van bepaalde kenmerken daarvan de relatie kunnen inzien tussen de inhoud en maker van de bron. <i>Toepassen:</i> verbanden kunnen leggen tussen gebruik van kennis; in eigen woorden kunnen aangeven op welke wijze de informatie van de bron bepaald is door de achtergrond van de maker.

Deelvraag 3: “Zijn er over de twee klassen genomen duidelijke verschillen waarneembaar in de scores van leerlingen met betrekking tot de havo- en vwo vragen van de toets of is daar alleen sprake van op individueel niveau? Wanneer waarneembaar, waarin uit zich dat?”

5.4 Resultaten en analyse toets 1

In deze deelvraag worden toetsresultaten gepresenteerd en geanalyseerd. De dimensies en subdimensies zijn ‘analyse’ middels zichtbare scores in diagrammen ‘vaststellen scores’, ‘meten behaalde resultaten’ door de scores op de specifieke havo of vwo- vragen te meten ‘feedback’ middels toetsbespreking en ‘plaatsing havo/vwo’ middels analyse op basis van toetsscores en het determinatieadvies van de school, leerlingen voor het vak geschiedenis te ‘kenmerken’ als havist of vwo’er. De eerste toets bevat achttien vragen waarvan zes op vwo- niveau. We richten ons op die zes onderscheidende vragen waarin wordt gekeken of de vragen determinerend genoeg zijn geweest. Verder wordt gekeken in hoeverre de resultaten van leerlingen corresponderen met het determinatieadvies van de school voor geschiedenis op basis van de resultaten tot en met februari 2016. De toetsen zijn bij twee brugklassen afgenomen onderstaande tabellen 1 en 2 geven een overzicht van de resultaten van toets 1 op de vwo- vragen.

Tabel 1- resultaten toets 1 klas B12

toetsvraag	Aantal leerlingen 0 punten op vwo-vragen
3	14
4B	19
8	6
11C	20
14B	14
15	10

Tabel 2- resultaten toets 1 klas B13

toetsvraag	Aantal leerlingen 0 punten op vwo-vragen
3	13
4B	17
8	4
11C	18
14B	2
15	14

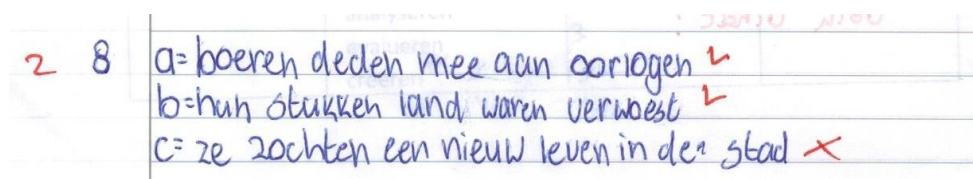
Voor vwo- vragen konden de leerlingen twee of meer punten verdienen, het is dus mogelijk dat leerlingen één of anderhalf punt hebben gekregen. Uit praktische overwegingen is gekozen om in deze fase van het onderzoek te focussen op toetsvragen waarin geen punten zijn behaald. In eerste oogopslag zien we dat de resultaten tussen beide klassen redelijk overeenkomstig zijn, het grootste verschil tussen de twee klassen zit in het behaalde resultaat bij vraag 14B. Om de determinatie verder te onderzoeken worden twee extreme vragen in detail onderzocht namelijk vraag 8 en 11C. Het determinatieadvies van de school geldt daarbij als uitvalsbasis, leerlingen worden bij de analyse gecategoriseerd op hun determinatie. Op deze wijze is er getracht nader te onderzoeken of de vraag inderdaad aansluit bij het (voorlopige) determinatieadvies. Vraag 8 is een vraag die ook door havisten goed is gemaakt, vraag 11C is een vraag die slecht is gemaakt, ook door vwo’ers, zie tabel 3. Zijn deze vragen voldoende determinerend geweest?

Tabel 3- overzicht scores extreme vragen

Aantal havisten punten behaald vraag 8		Aantal vwo'ers geen punten behaald vraag 11C	
Klas B12: 16 van 22	Klas B13: 11 van 14	Klas B12: 3 van 4	Klas B13: 7 van 13
Aantal havisten gedeeltelijke puntentoekenning vraag 8 ¹			
Klas B12: 12 van 16	Klas B13: 10 van 14		

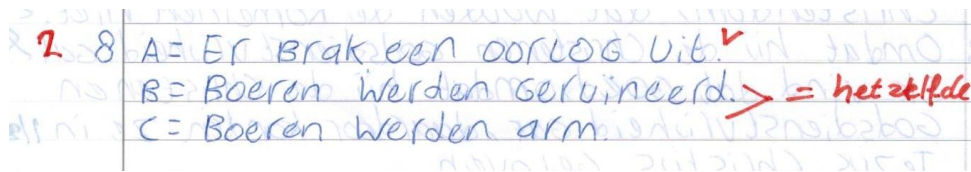
Vraag 8 is een vraag waarin het verschil gemaakt dient worden in het toepassen van de beheerste historische kennis in een chronologisch- causaal verband. Leerlingen moesten historische ontwikkelingen in een chronologisch- causaal verband zetten, waarvan het laatste gevolg gegeven was, zij moesten zelfstandig naar dat gevolg toewerken. (bijlage 7: p.67) In de vraag werden diverse dimensies van de herziene taxonomie van Bloom getoetst namelijk: *begrijpen*, *toepassen*, *analyseren* en *creëren*, beoordelingsuitwerking bijlage 6: p.62. Er werd beroep gedaan op *conceptueel* en *procedureel* kennisniveau. Uit de toetsanalyse is gebleken dat de havisten die een gedeeltelijke puntentoekenning hebben gekregen, met name goed scoorden op de dimensie *begrijpen*. Over het algemeen scoren zij matig tot slecht op de cognitieve dimensies *conceptueel* en *procedureel*. Afbeeldingen 10ab geven een voorbeeld van twee typische 'havo- antwoorden'. Leerlingen beschikken geheel of gedeeltelijk over de historische kennis die nodig is voor het ordenen van de gebeurtenissen, maar weten daarin niet tot beperkt een ordeningspatroon aan te brengen (*conceptueel* en *procedureel*), weten geen goed onderscheid te maken tussen verandering en continuïteit (*toepassen*) waardoor structureren (*analyseren*) en het zelfstandig tot een antwoord kunnen komen lastig wordt (*creëren*). Het gegeven dat zij toch redelijk scoren op deze vwo- vraag, hebben zij dus te danken aan het feit dat ze wel beschikken over de historische kennis. Echter weten zij niet hoe zij dit zelfstandig, methodologisch en gestructureerd in productie moeten omzetten, de hogere denkvaardigheden. Zoals uit de enquête en de theorie gebleken is, behoren vwo'ers over het algemeen over meer historische oriëntatiekennis te beschikken dan havisten (HVA, 2010). Hiermee is indirect verklaard dat de havisten bij vraag 8 met name punten hebben gehaald op het vwo-onderdeel *historische oriëntatiekennis*, dimensie *begrijpen*.

Afbeelding 10a- representatief voorbeeld antwoorden havisten vraag 8



¹ Met gedeeltelijke puntentoekenning wordt bedoeld een toekenning van punten van 0,5 punt t/m 2,5 punt.

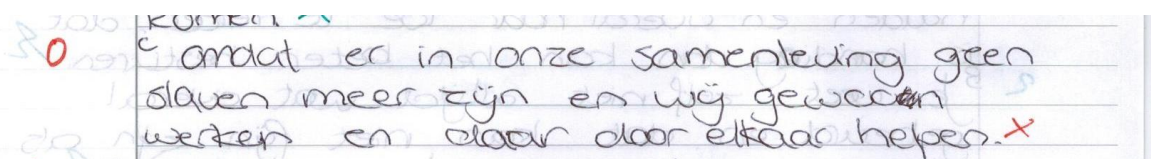
Afbeelding 10b- representatief voorbeeld antwoorden havisten vraag 8



Bij vraag 11C staat redeneerwijze 'beeldvormen' centraal. In deze vraag dienen leerlingen aan te geven waarom het voor ons lastig is slavernij als normaal te beschouwen. Het verschil tussen havo- en vwo dient vooral gemaakt te worden in de weergave van verschillen tussen de Romeinen en onze huidige maatschappij in termen van normen en waarden. Van belang is een juiste en volledige argumentatie om daarmee de stelling te onderbouwen. (bijlage 7: p. 67) De dimensies die worden getoetst binnen deze vraag zijn: *begrijpen*, *toepassen* en *evalueren*. Er wordt beroep gedaan op *procedurele* kennis. Uit de toetsanalyse is gebleken dat veel leerlingen, waaronder ook vwo'ers, vrijwel op iedere dimensie van de herziene taxonomie van Bloom laag scoren. De dimensie waarop het minst fouten zijn gemaakt is *begrijpen*. Binnen deze dimensie geven veel leerlingen aan dat wij slavernij niet gewend zijn, slaven slecht behandeld worden, het verboden is, wij geen slaven meer hebben of geen slaven meer nodig zijn. Dit is slechts één kant van de dimensiebeheersing, zaken uit verschillende tijdvakken worden onvoldoende met elkaar gerelateerd. Het effect is cumulatief: er wordt geen historisch juist antwoord gegeven waarin verschil tussen normen en waarden worden geduid (*toepassen*) en meningen en/of waardes worden niet op een historisch juiste wijze vergeleken, met elkaar in verband gebracht en geïnterpreteerd in relatie tot eigen normen en waarden (*evalueren*). Daardoor wordt ook het *procedurele* aspect onvoldoende beheerst: de leerling laat niet zien op verschillende wijzen tot een antwoord te kunnen komen en vakspecifieke vaardigheden worden onvoldoende aangetoond. Zowel havisten als vwo'ers die de vraag foutief hebben beantwoord, maken dezelfde denkfout, zie onderstaande afbeeldingen. Voor een uitgebreidere weergave van de antwoorden zie bijlage 8: p. 70. Daaruit blijkt ook dat zowel havisten als vwo'ers die de vraag wel correct hebben beantwoord, een beantwoording van dezelfde orde hebben gegeven overeenkomstig het correctiemodel, het verschil tussen havo en vwo is in deze vraag dus klein. Mogelijk komt dit door de getoetste redeneerwijze 'beeldvormen' waarin het aspect van inleving een belangrijke rol speelt. Zoals bij vraag 11C het geval is en ook in het theoretisch kader beschreven staat, moet een leerling kunnen inzien of een bepaald idee in een nieuwe of andere situatie ook toepasbaar is en waarom wel of niet. Een mogelijkheid zou kunnen zijn dat sommige vwo'ers de structuur en basisbeginselen die nodig zijn voor een goede beantwoording van de vraag onvoldoende beheersen of dat de complexiteit van de vraag nog te omvangrijk is.

29

Afbeelding 11a- foutief antwoord vwo'er



Afbeelding 11b- foutief antwoord havist



In diagram 1 is het verschil tussen havisten en vwo'ers over beide klassen zichtbaar. Vwo'ers scoren over het algemeen hoger dan havisten, bij klas B12 is dit verschil drie punten, bij klas B13 is dit verschil één punt. Tevens valt waar te nemen dat de vwo'ers bij klas B12 een punt hoger scoren dan de vwo'ers in klas B13, daar de havisten van B13 weer een punt hoger scoren dan de havisten in B12. Kijken we naar de determinatiegegevens van de school, diagram 2, dan zien we dat het verschil tussen havisten en vwo'ers bij klas B13 klein is. Een tweede toetsmoment kan bijdragen aan betere filtering van leerlingen en daarmee de onderzoeksbetrouwbaarheid.

Diagram 1- Gemiddelde scores

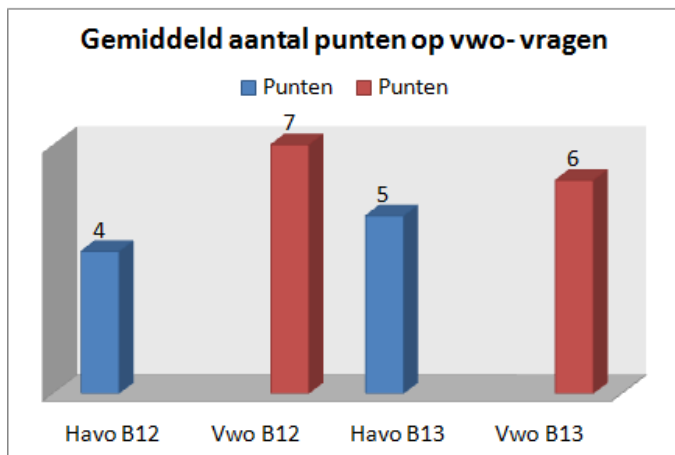
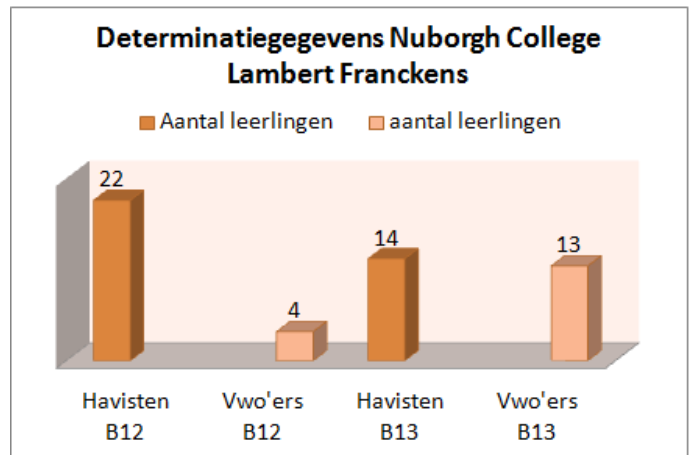


Diagram 2- Determinatiegegevens februari 2016



5.5 Resultaten en analyse toets 2

Toets 2 bestond uit drie vwo-vragen, zie bijlage 11: p. 74-75. Er is meer nadruk gelegd op hogere denkvaardigheden *toepassen, analyseren, evalueren en creëren*. Historische oriëntatiekennis werd als uitvalsbasis genomen vanwaar leerlingen binnen nieuwe situatie moesten toepassen middels bronanalyse of hypothetisch denken. Redeneerwijzen *verklaren* en *beeldvormen* stonden centraal, naar aanleiding van de analyse van toets 1 waaruit bleek dat het niveauverschil daarin wellicht niet voldoende werd gecreëerd zie bijlage 9: p. 71 voor de toetstaxonomie. Door toepassing van meer hogere denkvaardigheden is getracht dit effect in toets 2 zoveel mogelijk te voorkomen. Toets 2 is ook bedoeld in kader van betrouwbaarheid voor beantwoording van de hoofdvraag. Diagrammen 3 en 4 geven de vastgestelde scores op de vwo- vragen weer.

Diagram 3- gemiddelde scores toets 2 B12

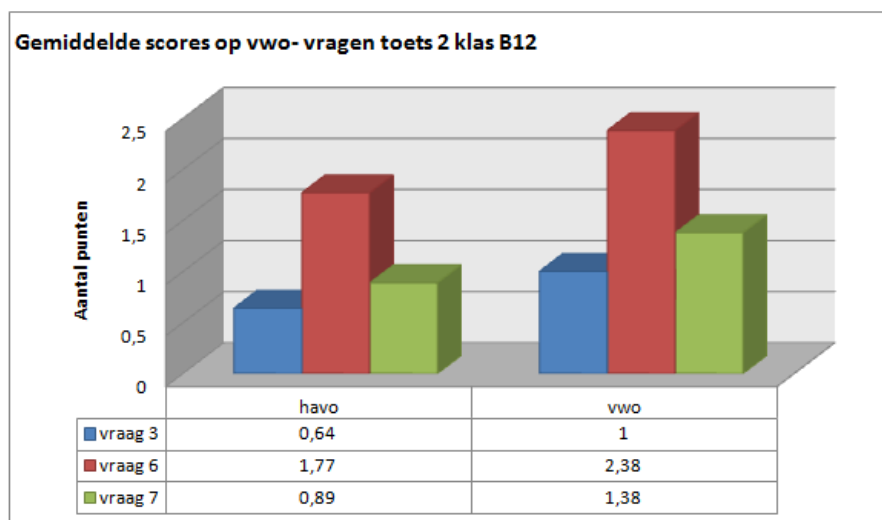
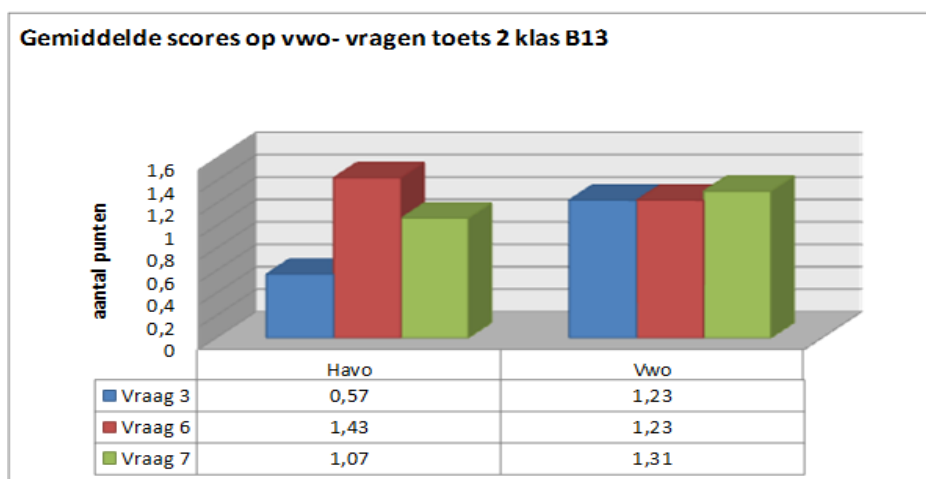


Diagram 4- gemiddelde scores toets 2 B13



De gegevens bij klas B12 laten een verschil zien tussen havisten en vwo'ers. Bij klas B13 zijn de verschillen klein en scoren havisten op vraag 6 hoger dan vwo'ers. Bij klas B13 valt op dat leerling 6,8,9 en 23 zowel op toets 1 als 2 zeer laag scoren op de vwo- vragen (bijlagen 12 & 13: p. 78-79). Zij zijn voor geschiedenis gedetermineerd op vwo maar behalen minder dan de helft van de haalbare punten op de vragen. Bezien de algemene determinatie, valt op dat leerling 6,9 en 23 twijfelgevallen zijn voor havo of vwo (bijlage 14: p.80) . Bij de havisten valt op dat leerling 15, 25 en 26 hoog scoren op de vwo- vragen. Leerling 25 heeft op toets 2 het maximaal haalbare punten behaald (bijlage 13: p. 79). Bezien de algemene determinatie, valt op dat leerling 15 een twijfelgeval is voor havo of vwo. Leerling 25 en 26 zijn in de algemene determinatie gedetermineerd op vwo. Afsluitend valt op dat leerling 16 in beide toetsen nul punten heeft behaald op de vwo-vragen, leerling 16 staat voor geschiedenis gedetermineerd op havo.

5.6 Analyse op toepassing herziene taxonomie Bloom

Zowel bij B12 als bij B13 scoren vwo'ers zichtbaar hoger op vraag 3 en 7 dan havisten. Deze vragen zouden voldoende determinerend kunnen zijn. Vraag 3 was *procedureel* gericht en ging over bronbetrouwbaarheid. Leerlingen moesten enkele bronnen analyseren en concluderen welke bron volgens hen het meest betrouwbaar was, daar komen hogere onderzoeksvaardigheden bij kijken, dimensies *analyseren* en *evalueren*, zie controle- instrument bijlage 10: p.73. Onderstaand een verschil tussen havist en vwo'er. De vwo'er weet de criteria van bronbetrouwbaarheid en past dit in argumentatie toe.

Afbeelding 12a- antwoord havist

13 a, met de meeste details dus denk ik dat je dat het beste kan zien x 1/2

Afbeelding 12b- antwoord vwo'er

3 A, omdat het gemaakt is door iemand die Karel de Grote kent, dus die weet precies hoe Karel er uit zag - 2

32

Bij vraag 7 kwam redeneerwijze 'beeldvormen' weer aan bod, in gestructureerde setting. Leerlingen moeten zich inleven in een historische rol. Hoofd- en bijzaken van elkaar onderscheiden (*analyse*) informatie beoordelen (*evaluatie*) en koppelen aan historische kennis en tot een hypothese komen middels argumentatie (*creëren*), de vraag is *procedureel* gericht. Op afbeelding 13ab een verschil tussen havist en vwo'er. De vwo'er is sterker in koppeling met historische (oriëntatie)kennis en procedureel aspect om methodologisch te beantwoorden.

Afbeelding 13a- antwoord havist

7 Relik wieën, omdat de Germanen dan een geschenk krijgen en bij de andere twee zijn het allemaal dingen waar je aan mee moet doen en waar je je aan moet houden x

Afbeelding 13b- antwoord vwo'er

2. ⑦
Reikwijdte want het germaanse
volk was bsgelovig en dus hadden
ze grote kans dat de germanen
zouden instemmen want die wouden
dat hun wensen vervuld werden.

Bezien de toetsresultaten is er verschil waarneembaar tussen havisten en vwo'ers over de gehele onderzoeksgroep en individueel niveau. De resultaten van klas B12 komen overeen met het determinatieadvies. Bij klas B13 zijn de verschillen minder absoluut. Leerlingen die afwijkend scoren van het determinatieadvies scoren wel constant op de toetsvragen van beide toetsen.

H6: Conclusie en discussie

6.1 Conclusie

Vanuit een abstracte basis van matrijzen waarin toetsgedrag gekoppeld is aan de cognitieve- en kennisdimensie van de herziene taxonomie van Bloom kunnen toetsdoelen- en vragen opgesteld worden. Daarin staat de verwachting van kennisbeheersing en toetsgedrag. Dit toetsgedrag komt tot stand op basis van dimensies uit de taxonomie. Een controle- instrument draagt bij aan het proces van diagnosticeren en analyseren. Uit de toetsresultaten is gebleken dat er over de gehele onderzoeksgroep duidelijke verschillen waarneembaar zijn op vwo- vragen. De verschillen bij klas B13 zijn kleiner, dit blijkt ook uit de determinatiegegevens.

In dit onderzoek is onderzocht in hoeverre toepassing van de herziene taxonomie van Bloom bijdraagt aan het verkrijgen van inzichten in het determinerend karakter van geschiedenistoetsen voor een meer rechtmatig determinatieproces van brugklasleerlingen. Onderzoeksresultaten bevestigen dat de herziene taxonomie van Bloom een bijdrage levert aan het verkrijgen van determinerende inzichten. Geschiedenisdidacticus Booth gaf aan dat priori raamwerken bijdragen aan determineren van cognitieniveau (Booth, 1983). Dit is bevestigd, de rubric en het controle- instrument diagnosticeren denkfouten. Zowel uit de theorie als de enquête is gebleken dat vwo'ers sterker zijn in toepasbare kennis, meer historische (oriëntatie)kennis hebben, sterker zijn in bronanalyses en vergelijkingen. Vwo'ers kunnen beter onderbouwen, hebben meer tekstinzicht en kunnen relaties leggen tussen verschillende aspecten door patronen te signaleren. Havisten zijn daarentegen minder sterk in toepassen in theoretische situaties en het omgaan met bronnen (HVA, 2010). De onderzoeksresultaten bevestigen deze gegevens. Vwo'ers zijn binnen de taxonomie namelijk sterker op dimensies *toepassen*, *analyseren*, *evalueren* en *creëren* en beschikken over meer *procedurele* kennis. Het vermogen zelfstandig denkstappen te zetten kenmerkt de vwo'er. De kleine verschillen bij klas B13 zijn verklaarbaar, mogelijk zijn enkele leerlingen bij geschiedenis verkeerd gedetermineerd. Havisten die hoog scoorden op vwo vragen bleken in de algemene brugklasdeterminatie vwo'ers te wezen, vwo'ers die laag scoorden bleken twijfelgevallen te wezen. Hiermee is aangetoond dat de toegepaste toetsmethodiek meer inzicht heeft geboden voor het determinatieproces. Wanneer bij klas B13 verschuivingen plaatsvinden op basis van de twee toetsen, zal het verschil meer absoluut worden. Tot slot is middels twee verschillende beeldvormende vragen aangetoond dat leerlingen op eigen niveau historisch redeneren. Zoals Booth en Bruner beschrijven, is het aanleren van juiste basisbeginselen, denkstructuren, contexten en vaardigheden daarbij van belang (Booth, 1983) (Bruner, 1966).

6.2 Discussie:

Dit onderzoek draagt bij aan ontwikkeling van toetsen binnen geschiedenisonderwijs. Het biedt namelijk mogelijkheden in methodes tot determineren en verkrijgen van inzichten in het leerproces van de individuele leerling. De onderzoeksinstrumenten zijn daarbij leidend. Leerlingen worden rechtvaardiger gedetermineerd. Uitgebreider onderzoek is nodig om de bevindingen krachtiger te maken. Er zou gekeken kunnen worden naar de rechtvaardigheid van het cumulatieve aspect van de

taxonomie. Leerlingen met minder beschikbare historische kennis zijn namelijk niet volledig in staat aan de verwachtingen van hogere denkvaardigheden en het procedurele aspect te voldoen. Zijn er binnen de herziene taxonomie van Bloom niet- cumulatieve mogelijkheden om nog beter te determineren?

H7: Reflectie

Onderzoek doen vind ik een spannend en leerzaam tegelijk. Maar ik kan terugkijken op een leerzaam en waardevol onderzoeksproces waarin ik mijzelf ontwikkeld heb in de rol van docent- onderzoeker. Als docent ben ik ontwikkelingsgericht en wil ik bijdragen aan verbetering van onderwijs. Vanuit het onderzoeksplan heb ik onderzoeksinstrumenten ontwikkeld. Hetgeen ik lastig vond was informatieordening. Doordat ik veel informatie kreeg middels diverse instrumenten, verzandde ik in de ordening daarvan, dit beschrijf ik ook in mijn logboek (bijlage 18: p. 87). In de nabespreking met mijn stageschool kwam ook naar voren dat het aantal instrumenten veel is en daardoor de complexiteit toeneemt. Met feedback van mijn onderzoeksbegeleider is er gekozen voor een effectievere methode om het onderzoek haalbaar te houden, waarvoor dank. Het onderzoek heeft mij nieuwe inzichten geleverd voor de onderwijspraktijk. Als docent weet ik nu beter hoe inzicht te verkrijgen in het individuele leerproces van leerlingen en wat mij dat als docent oplevert voor de onderwijspraktijk. De ontworpen instrumenten dragen daaraan bij. Ik ben onderzoeksvaardiger geworden door toepassing van triangulatie, ik weet beter informatie en resultaten met elkaar te verbinden om zo onderzoeksresultaten te versterken. Het kort verwoorden van bevindingen blijf ik lastig vinden, maar ben daarin al effectiever dan voorheen. Betreffende het onderwerp toetsing ben ik nog niet uitgeleerd en zal mij in de toekomst verder gaan verdiepen ten behoeve van het onderwijs en mijn eigen functioneren.

Literatuurlijst

- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Booth, M. (1983). Skills, concepts and attitudes: The development of adolescent childrens's historical thinking. *History and theory* , 101-117.
- Bruner, J. (1966). *The process of education*. Cambridge: Harvard University press.
- Coenders, H. (1990). *Het Kramers Nieuw Woordenboek Nederlands*. Den Haag: Uitgeversmaatschappij Argus B.V.
- Conklin, J. (2005). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. *Educational Horizons* , 154-159.
- College voor Examens. (2014, april). *Geschiedenis Havo- syllabus centraal examen 2016 Domein A en B van het Examenprogramma*. https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2016-geschiedenis-havo/2016/havo/f=/geschiedenis_havo_def_versie_2016.pdf (27 december 2015)
- Forehand, M. (z.d.). *Bloom's Taxonomy*. http://www4.edumoodle.at/gwk/pluginfile.php/109/mod_resource/content/5/forehand_bloomschetaxonomie02.pdf (3 december 2015)
- Geerts, W., & van Kralingen, R. (2012). *Handboek voor leraren*. Bussum: Couthinho.
- Heer, R. (2009) *A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. <http://www.celt.iastate.edu/teaching-resources/effective-practice/revised-blooms-taxonomy/> (7 december 2015)
- Hogeschool van Amsterdam. (2010). *Geschiedenis examineren op niveau*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding. http://www.expertisecentrum-geschiedenis.nl/cms_data/publicatie_geschiedenis_2010_losse_paginas.pdf (4 december 2015)
- Krathwohl, D. R. (2002). A reversion of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into practice* , 212-218.
- Kwakernaak, E. (2013). RTTI, Obi, Bloom en het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine* , 10-17.
- Plaat van der, A. (z.d.). *Bloom Klassiek*. <https://metismatters.nl/klasseke-talen/schema/> (1 februari 2016)
- Sniekers, J., Jansma, N. van Lanschot Hubrecht, V., (z.d.). *Een instrumentarium voor determinatie in de theoretische leerweg van het vmbo* http://www.slo.nl/voortgezet/vmbo/themas/theoretische_leerweg/Determinatie/Determinatie_instrument_-_Toelichting.docx/ . (1 januari 2016)
- Struyf, E. (2000). *Evalueren: een leerkans voor leraren en leerlingen?: over de evaluatiepraktijk in de klas en evaluatiebeleid op school*. Leuven: Leuven University Press.

ThiemeMeulenhoff. (z.d.). *Wat is OBIT?* <https://www.thiememeulenhoff.nl/voortgezet-onderwijs/toetsen/toetsen-voortgezet-onderwijs/toetsen-voortgezet-onderwijs/taxonomieen/obit/obit-achtergrond> (17 november 2015)

van der Wal, J., & de Wilde, J. (2011). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum: Coutinho.

van Kleef, B.-J. (2015,). *Het gebruik van Socrative als evaluatiemiddel in de geschiedenisles*. <https://hbo-kennisbank.nl/record/oai:repository.samenmaken.nl:smpid:57508> (7 december 2015)

van Straaten, D., Claassen, R., Groot, F., & Raven, A. W. (2012). *Historisch denken*. Assen: Koninklijke van Gorcum BV.

Wilschut, A. (2011). *Geschiedenisdidactiek*. Bussum: Coutinho.

Wineburg, S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *The Phi Delta Kappan* , 488-499.

Bijlage 1: Enquêteresultaten

docent 1

Enquête determinerende geschiedenistoetsen in de brugklas

Naam:	Graad:	Aantal jaren actief in het onderwijs:	Aantal jaren lesgevend in leerjaar 1:
B. Pol	2	3	3

Historisch redeneren:

Vraag 1: <i>In het geschiedenisonderwijs wordt er gebruikt gemaakt van de vier historische redeneerwijzen (zie bijlage 1). Zou u voor elke redeneerwijze kunnen aangeven in welke mate u van <u>alle</u> brugklasleerlingen (geen niveauonderscheid) verwacht daar aan te voldoen? Wanneer er redeneerwijzen zijn die u <u>niet</u> van brugklasleerlingen verwacht, laat u de categorie onbeantwoord.</i>
Verzamelen: Aspecten: 1,3,4,5, 6
Ordenen: 1,2,3,4,5,6,7
Verklaren: 1,2,4
Beeldvormen: 1,2,3

39

Vraag 2: <i>Waarin zou volgens u het onderscheid moeten liggen tussen havo- en vwo- leerlingen met betrekking tot het beheersingsniveau van de vier historische redeneerwijzen? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld (Bij de beantwoording van deze vraag kan gebruik worden gemaakt van bijlage 1).</i>		
Havo:	Verzamelen: Ordenen: Verklaren: Beeldvormen:	
Vwo:	Verzamelen: Ordenen: Verklaren: Beeldvormen:	Ik verwacht van Vwo dat de beantwoording uitgebreider en meer onderbouwd is dan van een Havo- leerling. Ook in de bronnen kan verschil zitten, ik verwacht meer inzicht in historische teksten en afbeeldingen van een Vwo- leerling dit in combinatie met standplaatsgebondenheid en gevolgen op de korte en lange termijn.

Vraag 3a: *Op welke manier(en) laat u de vier historische redeneerwijzen terugkomen in de geschiedenistoetsen die u bij brugklasleerlingen afneemt? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld (vul alleen iets in bij de redeneerwijzen waarbij dit van toepassing is).*

Na beantwoording van deze vraag, ga door naar vraag 4.

Wanneer dit bij u niet van toepassing is, ga door naar vraag 3b.

Verzamelen: Bronnen: ik laat leerlingen vragen beantwoorden over de inhoud van de bron, in hoeverre de maker van de bron een betrouwbare schrijver is en of het representatief is voor een bepaald onderwerp.

Ordenen: Jaartallen leren, gebeurtenissen op een goede volgorde kunnen plaatsen, duidelijke verandering aangeven tussen bepaalde periodes (terugkoppeling naar andere lesperiodes)

Verklaren: Naar oorzaak, gevolg en aanleiding vragen

Beeldvormen: Als ik naar een mening vraag moet er een duidelijk argument zijn genoemd. Niet alleen het is slecht of goed. Dus altijd uitleg over je mening. Hier laten de leerlingen zien dat ze zich inleven in de persoon wat weer aansluit bij standplaatsgebondenheid.

Vraag 3b: *Op welke manier(en) kunnen de vier historische redeneerwijzen volgens u in de geschiedenistoetsen bij de brugklas verwerkt worden? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld.*

Verzamelen:

Ordenen:

Verklaren:

Beeldvormen:

40

Historische vaardigheden:

Vraag 4: *Leerlingen leveren bij het maken van toetsen prestaties om aan te tonen dat zij de lesstof beheersen. Geschiedenisdidacticus Arie Wilschut somt een aantal prestaties op welke leerlingen bij het maken van geschiedenistoetsen dienen te leveren (zie bijlage 2). De prestaties zijn genummerd (1 t/m 9). Zou u voor elk nummer kort kunnen aangeven in welke mate u van alle leerlingen (geen niveauonderscheid) verwacht daaraan te voldoen? Wanneer er prestaties zijn die u niet van brugklasleerlingen verwacht, laat u het nummer onbeantwoord.*

1	Grote mate
2	Mindere mate
3	Mindere mate (alleen tijdvakken die behandeld zijn)

4	Niet
5	Niet, te moeilijk
6	In zeer beperkte mate (vwo meer dan havo)
7	Mindere mate (vwo grote mate)
8	In heel veel mindere mate
9	Niet

Vraag 5: *Waarin zou volgens u het onderscheid moeten liggen tussen havo- en vwo- met betrekking tot het beheersingsniveau van de historische vaardigheden? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld (Bij de beantwoording van deze vraag kan gebruik worden gemaakt van bijlage 1 en 2).*

Havo:

Vwo: Er zit wel degelijk onderscheid tussen deze twee groepen. Zoals aangegeven bij vraag 4 verwacht ik sommige zaken meer in antwoorden terug te vinden bij vwo- dan bij havo- leerlingen

Vraag 6a: *Op welke manier(en) laat u de historische vaardigheden terugkomen in de geschiedenistoetsen die u bij brugklasleerlingen afneemt? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld (vul alleen iets in bij de nummers waar bij dit van toepassing is).*

Na beantwoording van deze vraag, ga door naar vraag 7.

Wanneer dit bij u niet van toepassing is, ga door naar vraag 6b.

1	In de vorm van kennisvragen (reproductie) bijvoorbeeld de definitie van begrippen leren
2	Gebeurtenissen in goede volgorde plaatsen.
3	Slaven, verschil Grieken en Romeinen.
4	Niet
5	Niet
6	Waarom geeft de bronnenschrijver een bepaalde mening ipv alleen de mening te reproduceren.
7	In de argumentatie duidelijk het punt aangeven waar het om gaat. Goed lezen van de vraag.
8	Incidenteel
9	Niet

Vraag 6b: *Op welke manier(en) kunnen de historische vaardigheden volgens u in de geschiedenistoetsen bij de brugklas verwerkt worden? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld.*

1	
2	
3	
4	
5	
6	

7	
8	
9	

Toetsvragen:

Vraag 7a: *Wat voor type toetsvragen zijn volgens u geschikt voor havo- leerlingen? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld².*

Op alle niveaus van toetsvragen.

Vraag 7b: *Wat voor type toetsvragen zijn volgens u geschikt voor vwo- leerlingen? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld³.*

Van vwo- leerlingen verwacht ik bij sommige vragen een uitgebreider antwoord. Dieper doordacht of beter uitgelegd en verbanden gelegd.

Het schoolvak geschiedenis in de brugklas:

Vraag 8: *Bent u van mening dat leerlingen op vwo-niveau over meer historische (oriëntatie)kennis dienen te beschikken? Waarom wel/niet? Beargumenteer uw keuze (verwijder wat niet van toepassing is).*

Wel, de meer complexere onderwerpen die niet op havo niveau worden besproken.

Vraag 9: *Bestaat er in de brugklas bij het vak geschiedenis volgens u een typische havo – en vwo-leerling? Zo ja, waarin uit zich dat? Zo nee, beargumenteer uw standpunt.*

Tijdens de les stel ik meer vragen en vraag ik meer door. De leerlingen die (aangewezen) dit sneller beantwoorden zijn vaak meer een vwo-leerling. Toch zijn het altijd de uitzonderingen die de regel bevestigen.

Input en feedback:

Vraag 10: *Op welke wijze zou volgens u middels geschiedenistoetsen het onderscheid tussen havo- en vwo-leerlingen moeten worden aangebracht/zichtbaar worden? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld.*

² Denk hierbij bijvoorbeeld aan het voorstructureren van het antwoord door tussenstapjes of verschillen in handelingen die leerlingen dienen uit te voeren; (verklaren, benoemen, beredeneren etc.).

³ Zie bovenstaande voetnoot nr. 1.

Het zelf zetten van bepaalde denkstappen speelt hierin een belangrijke rol. OBIT is bijvoorbeeld toepasbaar maar wel op een aangepast niveau.

Vragen en/of opmerkingen en suggesties:

Geen

Enquêteresultaten docent 2

Enquête determinerende geschiedenistoetsen in de brugklas

Naam: <i>Chantal v. Gelder</i>	Graad: <i>2/1</i>	Aantal jaren actief in het onderwijs: <i>12 jaar</i>	Aantal jaren lesgevend in leerjaar 1: <i>12 jaar</i>
-----------------------------------	----------------------	---	---

Historisch redeneren:

Vraag 1: In het geschiedenisonderwijs wordt er gebruikt gemaakt van de vier historische redeneerwijzen (zie bijlage 1). Zou u voor elke redeneerwijze kunnen aangeven in welke mate u van alle brugklasleerlingen (geen niveauonderscheid) verwacht daar aan te voldoen? Wanneer er redeneerwijzen zijn die u niet van brugklasleerlingen verwacht, laat u de categorie onbeantwoord.

Verzamelen:	<i>aspecten 1, 3, 4, 6 → vaardigheden die lln onder de 2, 5 → komt in klas 2 lln moeten hebben</i>
Ordenen:	<i>aspecten 1, 2, 3, 4, 5, 6 → moeten beheersen 6, 7, 8 → komen later, klas 2</i>
Verklaren:	<i>aspecten 1, 2 → moeten ze beheersen 3, 4, 5 komen later, klas 2</i>
Beeldvormen:	<i>aspect 1 2, 3, 4 komen later.</i>

Vraag 2: Waarin zou volgens u het onderscheid moeten liggen tussen havo- en vwo- leerlingen met betrekking tot het beheersingsniveau van de vier historische redeneerwijzen? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld (Bij de beantwoording van deze vraag kan gebruik worden gemaakt van bijlage 1).

Havo:	Verzamelen:	1, 3, 4, 6	} basis aspecten die havo/vwo lln moeten kunnen ↓
	Ordenen:	1, 2, 3, 4, 5	
	Verklaren:	1, 2	
	Beeldvormen:	1	
Vwo:	Verzamelen:	Het verschil zit vooral in het	
	Ordenen:	① <u>toepassen</u> → lln kunnen iets	
	Verklaren:	toevoegen → denkstappen worden	
	Beeldvormen:	niet (volledig) gegeven → vraagt om een creatief denkproces	

② Integreren → koppelen nieuwe kennis aan bestaande kennis. meerdere denkstappen worden gegeven.

ik koppel de redeneerwijzen aan de vaardigheden die worden besproken → die vraag ik terug

Vraag 3a: Op welke manier(en) laat u de vier historische redeneerwijzen terugkomen in de geschiedenistoetsen die u bij brugklasleerlingen afneemt? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld (vul alleen iets in bij de redeneerwijzen waarbij dit van toepassing is). Na beantwoording van deze vraag, ga door naar vraag 4. Wanneer dit bij u niet van toepassing is, ga door naar vraag 3b.

Verzamelen: nr 1 + 3 toets 1 en 2 nr 4 + 6 → later het jaar

Ordenen: komt aan de orde in h.1 toets.

Verklaren: later in het jaar

Beeldvormen: nr1 → later het jaar.

zie hierboven

Vraag 3b: Op welke manier(en) kunnen de vier historische redeneerwijzen volgens u in de geschiedenistoetsen bij de brugklas verwerkt worden? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld.

Verzamelen:

Ordenen:

Verklaren:

Beeldvormen:

Historische vaardigheden:

Vraag 4: Leerlingen leveren bij het maken van toetsen prestaties om aan te tonen dat zij de lesstof beheersen. Geschiedenisdidacticus Arie Wilschut somt een aantal prestaties op welke leerlingen bij het maken van geschiedenistoetsen dienen te leveren (zie bijlage 2). De prestaties zijn genummerd (1 t/m 9). Zou u voor elk nummer kort kunnen aangeven in welke mate u van alle leerlingen (geen niveauonderscheid) verwacht daaraan te voldoen? Wanneer er prestaties zijn die u niet van brugklasleerlingen verwacht, laat u het nummer onbeantwoord.

1	grote mate
2	mindere mate, moeten ze nog leren
3	is wel lastig voor ze → hoeft dus niet
4	—
5	—
6	mindere mate

7	grote mate
8	mindere mate → moeten ze nog leren
9	—

Vraag 5: Waarin zou volgens u het onderscheid moeten liggen tussen havo- en vwo- met betrekking tot het beheersingsniveau van de historische vaardigheden? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld (Bij de beantwoording van deze vraag kan gebruik worden gemaakt van bijlage 1 en 2).

Havo:

2te vraag 2

Vwo:

gehoppeld aan de vaardigheden die in dat hf terug komen.

Vraag 6a: Op welke manier(en) laat u de historische vaardigheden terugkomen in de geschiedenistoetsen die u bij brugklasleerlingen afneemt? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld (vul alleen iets in bij de nummers waar bij dit van toepassing is).

Na beantwoording van deze vraag, ga door naar vraag 7.

Wanneer dit bij u niet van toepassing is, ga door naar vraag 6b.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	

door daar de juiste vragen bij de zoeken

Vraag 6b: Op welke manier(en) kunnen de historische vaardigheden volgens u in de geschiedenistoetsen bij de brugklas verwerkt worden? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	door bepaalde stappen nog aan te geven → doe dit of benoem dat
8	
9	

ik vind deze his. vaardigheden wel heel belangrijk →
zie vraag 4

3

Toetsvragen:

Vraag 7a: Wat voor type toetsvragen zijn volgens u geschikt voor havo- leerlingen? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld ¹.

onthouden - begrijpen - integreren > met tussenstapjes
toepassen

Vraag 7b: Wat voor type toetsvragen zijn volgens u geschikt voor vwo- leerlingen? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld ².

integreren + > focus op het leggen van relaties tussen versch.
toepassen aspecten van wat er geleerd moet worden
en het gebruik van de opgedane kennis in
nieuwe situaties.
Het schoolvak geschiedenis in de brugklas:

Vraag 8: Bent u van mening dat leerlingen op vwo-niveau over meer historische (oriëntatie)kennis dienen te beschikken? Waarom wel/niet? Beargumenteer uw keuze (verwijder wat niet van toepassing is).

Wel/niet: die bredere kennis helpt hen bij het maken
v.d. vwo vragen (zie 7b)

Vraag 9: Bestaat er in de brugklas bij het vak geschiedenis volgens u een typische havo – en vwo-leerling? Zo ja, waarin uit zich dat? Zo nee, beargumenteer uw standpunt.

Denk het wel: de vwo'ln heeft vaak z'n spul bij voor
elkaar, stelt veel vragen / weet veel → heeft veel kennis
die kan, als je doorvraagt, ook moeilijker vragen
beantwoorden!

Input en feedback:

Vraag 10: Op welke wijze zou volgens u middels geschiedenistoetsen het onderscheid tussen havo- en vwo-leerlingen moeten worden aangebracht/zichtbaar worden? Waar mogelijk uw antwoord (kort) toelichten met een voorbeeld.

dat zit vooral in de vragen gericht op
integreren en toepassen. En die zelf de
stapjes kunnen zetten!

Vragen en/of opmerkingen en suggesties:

¹ Denk hierbij bijvoorbeeld aan het voorstructureren van het antwoord door tussenstapjes of verschillen in handelingen die leerlingen dienen uit te voeren; (verklaren, benoemen, beredeneren etc.).

² Zie bovenstaande voetnoot nr. 1.

Bijlage 2: Bijlagendocument behorend bij enquête (Wilschut, 2011)

HISTORISCHE REDENEERWIJZEN

Bij het leren van geschiedenis gaat het – behalve om oriëntatiekennis als referentiekader en de beheersing van abstracte begrippen – om het kunnen hanteren van een aantal redeneerwijzen die het vak typeren. Dit overzicht geeft alle gebruikelijke redeneerwijzen, zonder niveau-aanduidingen. Het zal echter duidelijk zijn dat sommige denkwijzen een hoog niveau vertegenwoordigen en daarom niet voor iedere leerling op elk niveau haalbaar zullen zijn.

Aspecten	Begrippen
Verzamelen	
1 Kunnen uitleggen wat bedoeld wordt met een bron: een overblijfsel uit het verleden dat gebruikt wordt om iets over het verleden te weten te komen. Beseffen dat men alleen iets over het verleden te weten kan komen met behulp van bronnen.	bron
2 Onderzoeksvragen kunnen formuleren, bijvoorbeeld na het zien van een afbeelding of het lezen van een tekst. Zich realiseren dat informatie uit een bron afhankelijk is van de vraag die daarbij gesteld wordt.	vraagstelling
3 Duidelijk maken dat niet iedere bron bruikbaar (relevant) is voor iedere vraag.	relevantie
4 Duidelijk maken dat bronnen meer of minder betrouwbaar kunnen zijn.	betrouwbaarheid
5 Duidelijk maken dat bronnen meer of minder representatief kunnen zijn.	representativiteit
6 Uitleggen wat bedoeld wordt met een feit: een uitspraak waarvoor voldoende betrouwbare bronnen bestaan. Uitleggen waarom geschiedenis gebaseerd moet zijn op feiten.	feit
Ordenen	
1 Basisbegrippen van chronologie kunnen hanteren: jaren, eeuwen, perioden, tijdvakken, enzovoort.	chronologie eeuwen
2 Jaartellingen, in het bijzonder de christelijke jaartelling, kunnen hanteren.	
3 Beschikken over een kader van periodes (oudheid, middeleeuwen, vroeg-moderne tijd, moderne tijd) en tijdvakken als referentiekader. Perioden en tijdvakken kunnen typeren met kenmerkende aspecten.	perioden tijdvakken
4 Kunnen uitleggen dat in de geschiedenis sommige dingen veranderen terwijl tegelijkertijd andere dingen niet of bijna niet veranderen.	verandering
5 Op grond van het onderscheid verandering/continuïteit een bepaalde periodisering kunnen beredeneren.	continuïteit
6 Zaken uit verschillende perioden en/of culturen met elkaar kunnen vergelijken met behulp van sleutelbegrippen en basisinzichten.	vergelijking
7 Factoren kunnen onderscheiden die veranderingen bevorderen en factoren die veranderingen afremmen of bemoeilijken.	factoren van verandering
8 Kunnen uitleggen dat veranderingen als verbeteringen of verslechtingen kunnen worden uitgelegd en dat één en dezelfde verandering door sommigen als verbetering en door anderen als verslechting wordt uitgelegd.	

Aspecten	Begrippen
Verklaren	
1 Met behulp van de begrippen 'oorzaak' en 'gevolg' een verklaring kunnen geven voor een historisch verschijnsel, daarbij beseffend dat voor iedere historische gebeurtenis of elk verschijnsel meerdere oorzaken zijn aan te wijzen, nooit één.	oorzaak gevolg (geen) monocausaliteit
2 Structurele en incidentele oorzaken kunnen onderscheiden. Sommige incidenten kunnen onderscheiden als aanleidingen.	structureel incidenteel aanleiding
3 Opvattingen, waarden, belangen en bedoelingen van mensen kunnen herkennen als oorzaken.	
4 Gevolgen op korte en langere termijn kunnen onderscheiden.	korte en lange termijn
5 Bedoelde en onbedoelde gevolgen kunnen onderscheiden.	bedoeld en onbedoeld
Beeldvormen	
1 Kunnen uitleggen wat bedoeld wordt met normen, waarden en belangen en kunnen uitleggen hoe deze een rol kunnen spelen in een bepaalde historische situatie.	waarde norm
2 Kunnen uitleggen wat bedoeld wordt met 'standplaatsgebondenheid'.	standplaatsgebondenheid
3 Zich kunnen verplaatsen in de positie van anderen in heden en verleden en daarmee rekening houden bij het vormen van een oordeel.	interpretatie
4 Kunnen oordelen op grond van expliciete waarden en geldige argumenten.	objectiviteit

Evaluatie zou dus een alledaags onderdeel van het geschiedenisonderwijs moeten zijn dat zowel de leerlingen als de leraar informatie aanreikt over wat er beter kan en op welke wijze.³ Hoe meer verschillende evaluatiemiddelen daarbij worden gebruikt, hoe meer recht gedaan wordt aan verschillen tussen leerlingen in leerstijl en intelligentie.⁴ Levstik en Barton noemen dit 'constructieve evaluatie': meervoudige manieren waarop leerlingen kunnen tonen wat ze beheersen.⁵ Evaluatie wint aan kracht wanneer ze constructief is en daarbij put uit zo veel mogelijk bewijzen. De hamvraag is natuurlijk wat er dan bewezen moet worden. Belangrijke aanwijzingen dat leerlingen prestaties leveren in geschiedenis zijn:

- 1 • Zij beheersen een groeiende hoeveelheid historische (oriëntatie)kennis.
- 2 • Zij kunnen ordenen, patronen signaleren, samenvatten en generaliseren, hoofd- en bijzaken onderscheiden.
- 3 • Zij kunnen verbindingen leggen tussen kwesties uit verschillende tijdvakken, inclusief het heden.
- 4 • Zij kunnen zich richten op onderwerpen met bewustzijn van de relevantie en de bredere betekenis ervan.
- 5 • Zij kunnen van concrete naar abstracte concepten overschakelen.
- 6 • Zij kunnen verklaren in plaats van alleen beschrijven.
- 7 • Zij kunnen en willen nauwkeurig en accuraat zijn.
- 8 • Zij kunnen zelfstandig denken, vragen stellen, hypothesen formuleren, en gebruikmaken van verschillende manieren om antwoorden te vinden.
- 9 • Zij tonen een gezonde dosis wantrouwen ('informed scepticism'), hebben de neiging om altijd voorbehouden te maken – maar zijn bereid conclusies te trekken.⁶

Bijlage 3: Matrijs 1: Historisch redeneren

Historisch redeneren lesmethode Geschiedenis Werkplaats	Historisch redeneren op basis van enquête en de theorie van 'Geschiedenisdidactiek' (Wilschut, 2011)
Bruikbaarheid van bron bepalen + Informatie beoordelen	Redeneerwijze verzamelen: Bron: Leerlingen kunnen uitleggen wat bedoeld wordt met een bron: een overblijfsel uit het verleden dat gebruikt wordt om iets over het verleden te weten te komen. Beseffen dat men alleen iets over het verleden te weten kan komen met behulp van bronnen. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele kennis • Begrijpen Relevantie: Leerlingen kunnen duidelijk maken dat niet iedere bron bruikbaar (relevant) is voor iedere vraag. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele en/of procedurele kennis • Begrijpen • Toepassen Betrouwbaarheid: Leerlingen kunnen duidelijk maken dat bronnen meer of minder betrouwbaar kunnen zijn. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele kennis • Begrijpen Representativiteit Leerlingen kunnen duidelijk maken dat bronnen meer of minder representatief kunnen zijn. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele kennis en procedurele kennis

	• Begrijpen • Toepassen • Analyseren
	Feit: Leerlingen kunnen uitleggen wat bedoeld wordt met feit: een uitspraak waarvoor voldoende betrouwbare bronnen bestaan. Uitleggen waarom geschiedenis gebaseerd moet zijn op feiten. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele kennis • Begrijpen
Historische indelingen	Redeneerwijze ordenen:
	Chronologie: Leerlingen kunnen basisbegrippen van chronologie hanteren: jaren, eeuwen, perioden, tijdvakken enzovoort. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele en procedurele kennis • Herinneren • Begrijpen • Toepassen • Analyseren • Evalueren • Creëren
	Eeuwen: Leerlingen kunnen jaartellingen, in het bijzonder de christelijke jaartelling, hanteren. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele en procedurele kennis • Herinneren • Begrijpen • Toepassen • Analyseren • Evalueren • Creëren
	Perioden en tijdvakken: Leerlingen beschikken over een kader van perioden en tijdvakken als referentiekader. Zij kunnen perioden en tijdvakken typeren met kenmerkende aspecten.

	Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Feiten, conceptuele en procedurele kennis • Herinneren • Begrijpen • Toepassen • Analyseren • Evalueren • Creëren
Vergelijken in de tijd	Redeneerwijze ordenen:
	Vergelijking: Leerlingen kunnen zaken uit verschillende perioden en/of culturen met elkaar vergelijken met behulp van sleutelbegrippen en basisinzichten. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Feiten, conceptuele en procedurele kennis • Begrijpen • Toepassen • Analyseren
Ontwikkelingen	Redeneerwijze ordenen:
	Verandering: Leerlingen kunnen uitleggen dat in de geschiedenis sommige dingen veranderen terwijl tegelijkertijd andere dingen niet of bijna niet veranderen. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele kennis • Begrijpen
	Continuïteit: Leerlingen kunnen op grond van het onderscheid verandering/continuïteit een bepaalde periodisering beredeneren. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele kennis • Begrijpen • Toepassen • Analyseren
Oorzaken en gevolgen	Redeneerwijze verklaren:
	Oorzaak en gevolg: Leerlingen kunnen met behulp van de begrippen 'oorzaak' en 'gevolg' een verklaring

	geven voor een historisch verschijnsel, daarbij beseffend dat voor iedere historische gebeurtenis of elk verschijnsel meerdere oorzaken zijn aan te wijzen, nooit één. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele en procedurele kennis • Begrijpen • Toepassen • Analyseren • Creëren
	Structureel en incidenteel: Leerlingen kunnen structurele en incidentele oorzaken onderscheiden. Sommige incidenten kunnen zij onderscheiden als aanleiding. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele en procedurele kennis • Begrijpen • Toepassen • Analyseren • Creëren
	Korte en lange termijn: Leerlingen kunnen gevolgen op korte en lange termijn onderscheiden. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele en procedurele kennis • Begrijpen • Toepassen • Analyseren • Evalueren
Gedrag en ideeën	Redeneerwijze beeldvormen:
	Waarde en norm: Leerlingen kunnen uitleggen wat bedoeld wordt met normen, waarden en belangen en kunnen uitleggen hoe deze een rol kunnen spelen in een bepaalde historische situatie. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele en procedurele kennis • Begrijpen • Toepassen • Evalueren
	Interpretatie:

	Leerlingen kunnen zich verplaatsen in de positie van anderen in heden en verleden en daarmee rekening houden bij het vormen van een oordeel Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele en procedurele kennis • Begrijpen • Toepassen • Analyseren • Evalueren
Conclusies	Overkoepelend aspect; is geïntegreerd bij alle redeneerwijzen. Met name bij de redeneerwijze 'verzamelen' waarin leerlingen brongebruik dienen te beheersen. Toepassing herziene taxonomie van Bloom: • Conceptuele en procedurele kennis • Begrijpen • Toepassen • Analyseren • Evalueren

Bijlage 4: Matrijs 2: Historische vaardigheden

++: grote mate +: mindere mate/beperkt -: niet

Historische vaardigheden	++	+	-	Koppeling herziene taxonomie Bloom
1. Leerlingen beheersen een groeiende hoeveelheid historische (oriëntatie)kennis.				- Feitenkennis - Herinneren
2. Leerlingen kunnen ordenen, patronen signaleren, samenvatten en generaliseren, hoofd- en bijzaken onderscheiden.				- Feitenkennis - Conceptuele kennis - Procedurele kennis - Begrijpen - Toepassen - Analyseren
3. Leerlingen kunnen verbindingen leggen tussen kwesties uit verschillende tijdvakken inclusief het heden.				- Conceptuele kennis - Procedurele kennis - Begrijpen - Toepassen - Analyseren
4. Leerlingen kunnen zich richten op onderwerpen met bewustzijn van de relevantie en bredere betekenis daarvan.				Niet van toepassing
5. Leerlingen kunnen van concrete naar abstracte concepten overschakelen.				Niet van toepassing
6. Leerlingen kunnen verklaren in plaats van alleen beschrijven.				- Conceptuele kennis - Procedurele kennis - Begrijpen - Toepassen
7. Leerlingen kunnen en willen nauwkeurig en accuraat zijn.				- Metacognitieve kennis - Evalueren - Creëren
8. Leerlingen kunnen zelfstandig denken, vragen stellen, hypothesen formuleren, en gebruikmaken van verschillende manieren om antwoorden te vinden.				- Procedurele kennis - Metacognitieve kennis - Analyseren

				• Evalueren • Creëren
9. Leerlingen tonen een gezonde dosis wantrouwen, zij hebben de neiging om altijd voorbehouden te maken- maar zijn bereid conclusies te trekken.				Niet van toepassing

Bijlage 5: Toetsrubric toets 1 – De Romeinen

			Toetstaxonomie Bloom (Kathwohl, 2002) (Plaat van der, z.j.)					
Type vragen:			Reproductie		Productie			
			Herinneren	Begrijpen	Toepassen	Analyseren	Evalueren	Creëren
Doelstellingen	H/V	Kennisniveau Bloom en historisch redeneerwijze						
Leerlingen weten de kenmerkende aspecten van de verschillende tijdvakken en kunnen deze ordenen.	HV	Conceptueel	X	X				
		Ordenen						
Leerlingen weten op welke manier de Romeinse provincies bestuurd werden. Zij kunnen daarvan de voor- en nadelen benoemen.	HV	Conceptueel	X	X	X			
		Procedureel						
		Beeldvormen						
Leerlingen kunnen op basis van een tekstbron conclusies trekken met betrekking tot een standpunt van een schrijver. Zij kunnen de informatie vanuit een bron toepassen op een mogelijk bruikbare onderzoeksvraag	V	Conceptueel		X	X	X		
		Procedureel						
		Verzamelen						
		Beeldvormen						
Leerlingen kunnen op basis van een tekstbron conclusies trekken met betrekking tot een standpunt van een schrijver. Zij kunnen hun argumentatie ondersteunen doormiddel van de bron	HV	Conceptueel		X	X			
		Verzamelen						
		Verklaren						
		Beeldvormen						
Leerlingen kunnen middels een tekstbron verklaren waarom en op welke wijze een persoon is beïnvloed door zijn eigen achtergrond en hoe dat tot uiting komt in bijvoorbeeld een tekstbron.	V	Conceptueel		X	X	X		
		Procedureel						
		Verzamelen						
		Verklaren						
		Beeldvormen						
Leerlingen weten waardoor het Romeinse rijk zich snel uitbreidde. Zij kunnen dit	HV	Feiten	X	X				
		Conceptueel						

reproducen		Verklaren						
Leerlingen weten de sociale indeling van het Romeinse rijk, zij kunnen deze indeling reproducen en herkennen.	HV	Feiten Conceptueel	X	X				
		Beeldvormen						
Leerlingen weten dat de Romeinse samenleving een landbouwstedelijke samenleving was. Zij kunnen dit begrip in eigen woorden toepassen middels een bron. En daarvoor een verklaring geven.	HV	Feiten Conceptueel Procedureel		X	X	X		
		Verzamelen Verklaren Beeldvormen						
Leerlingen weten hoe de Romeinen over rijkdom dachten. Zij kunnen deze gedachte in eigen woorden uitleggen	HV	Feiten	X	X				
		Verklaren Beeldvormen						
Leerlingen weten op welke wijze de Romeinse boeren afzakten tot het proletariaat. Zij kunnen dit proces middels aanwijzingen reproducen en uiteenzetten	V	Conceptueel Procedureel		X	X	X		X
		Ordenen Verklaren						
Leerlingen weten op welke manieren multiculturalisme zichtbaar werd in het Romeinse rijk, zij kunnen daarvan bepaalde kenmerken herkennen	HV	Feiten Conceptueel	X	X				
		Verklaren Beeldvormen						
Leerlingen kunnen het begrip slavernij in het Romeinse rijk toepassen aan de hand van een tekstbron in termen van conclusies, verandering en continuïteit.	HV	Conceptueel Procedureel		X	X	X		
		Verzamelen Ordenen Verklaren						
Leerlingen weten dat door veranderende normen en waarden het voor ons lastig is de Romeinse slavernij als normaal te beschouwen. Zij kunnen dit beargumenteren.	V	Procedureel		X	X		X	
		Verklaren Beeldvormen						
		Verzamelen						
Leerlingen weten dat ondanks de multiculturele samenleving van de Romeinen, de Romeinse burgers zich toch verbonden met elkaar voelden. Zij kunnen in eigen woorden daarvan een voorbeeld geven.	HV	Feit	X	X	X		X	
		Conceptueel Procedureel						
		Beeldvormen						

Leerlingen weten dat het Nederlands rechtssysteem voor een groot deel gebaseerd is op het Romeins rechtssysteem. Zij kunnen daarvan enkele voorbeelden reproduceren en herkennen.	HV	Feit	X	X		X		
		Conceptueel						
Leerlingen weten dat de Romeinse samenleving godsdienstige verdraagzaamheid kende, leerlingen kunnen in eigen woorden beschrijven wat daarmee bedoeld wordt.	HV	Verzamelen	X	X				
		Ordenen						
Leerlingen kunnen verklaren waarom godsdienstige verdraagzaamheid vanuit Romeins perspectief het meest voor de handliggend is in vergelijking tot godsdienstvrijheid.	V	Beeldvormen		X	X	X		
		Conceptueel						
Leerlingen kunnen op basis van een afbeelding over de Grieks- Romeinse mengcultuur categoriseren, organiseren en hun keuze beargumenteren.	V	Verklaren			X	X	X	X
		Beeldvormen						
Leerlingen weten op welke wijze het Christendom haar opkomst heeft gekend. Zij kunnen deze op aanwijzingen in chronologische volgorde zetten.	HV	Procedureel	X	X	X			
		Verzamelen						
Leerlingen weten dat zowel Joden als Christenen streng vervolgd werden onder het regime van keizer Nero, ook kunnen zij aangeven dat daarin verschil gemaakt werd tussen Joden en Christenen en beargumenteren waarom dat zo was.	HV	Ordenen	X	X				
		Feiten						
Leerlingen weten dat Constantijn de Grote door sommige Oosters- Orthodox christenen gezien wordt als een heilige, zij kunnen verklaren waarom dit zo is en daarover hun eigen mening geven.	HV	Verzamelen	X	X	X		X	
		Conceptueel						
Leerlingen kunnen zich inleven in de tijd en verbanden leggen tussen meningen of	HV	Verklaren		X	X	X	X	
		Beeldvormen						
	HV	Procedureel		X	X	X	X	
		Conceptueel						

waardes van mensen uit het verleden en op basis daarvan middels een bron conclusies trekken en deze beargumenteren.		Verzamelen Verklaren Beeldvormen						
Leerlingen kunnen aangeven in hoeverre een bron betrouwbaar is voor een bepaalde onderzoeksvraag. Zij kunnen hun keuze beargumenteren	HV	Conceptueel Procedureel		X	X	X		
		Verzamelen Verklaren Beeldvormen						

Bijlage 6: Controle- instrument vwo- vragen toets 1

Vraag	Toepassing herziene taxonomie Bloom (Krathwohl, 2002) (Plaat van der, z.j.)
3	<u>Conceptueel</u>: kunnen relateren van relaties tussen inhoud van een bron en een onderzoeksvraag. <u>Procedureel</u>: kunnen toepassen van een vakspecifieke vaardigheid; bruikbaarheid van een bron bepalen; verband kunnen leggen tussen het gebruik van kennis. <i>Begrijpen</i>: kunnen interpreteren van de inhoud van de bron. <i>Toepassen</i>: gebruik kunnen maken van de inhoud van de bron met betrekking tot de gestelde onderzoeksvraag. <i>Analyseren</i>: bruikbare informatie vanuit een tekstbron kunnen signaleren, patronen kunnen herkennen en informatie kunnen herleiden.
4b	<u>Conceptueel</u>: kunnen relateren van relaties tussen inhoud van een bron en de achtergrond van de schrijver. <u>Procedureel</u>: vakspecifieke vaardigheid; duidelijk kunnen maken waar een betrouwbare bron aan moet voldoen. <i>Begrijpen</i>: kunnen interpreteren van een tekstbron op basis van bepaalde kenmerken daarvan de relatie kunnen inzien tussen de inhoud en maker van de bron. <i>Toepassen</i>: verbanden kunnen leggen tussen gebruik van kennis; in eigen woorden kunnen aangeven op welke wijze de informatie van de bron bepaald is door de achtergrond van de maker. <i>Analyseren</i>: Informatiekenmerken vanuit een tekstbron kunnen herleiden, benoemen en contrasteren in termen van beeldvormen en bronbetrouwbaarheid.
8	<u>Conceptueel</u>: kennis van structuren: het inzien van chronologisch- causale verbanden. Kennis met elkaar kunnen relateren. <u>Procedureel</u>: vakspecifieke vaardigheid: het kunnen ordenen van historische gebeurtenissen in chronologisch- causaal verband. Kennis van criteria om een bepaalde ordeningsprocedure uit te voeren. <i>Begrijpen</i>: het kunnen weergeven en rangschikken van historische gebeurtenissen. <i>Toepassen</i>: vakspecifieke vaardigheid toepassen in een nieuwe situatie; zelfstandig een patroon kunnen signaleren en aanbrengen in een chronologisch- causaal verband. Daarmee gebruik maken van verandering en continuïteit en structurele en incidentele oorzaken. <i>Analyseren</i>: het organiseren en structureren van oorzakelijke verbanden en daarmee op verschillende manieren tot een antwoord kunnen komen.

	<i>Creëren:</i> het zelfstandig kunnen denken door op verschillende manieren tot een antwoord kunnen komen. Zelfstandig op basis van feitelijke, chronologisch- causale informatie tot een eigen geformuleerd antwoord kunnen komen.
11c	<u>Procedureel:</u> vakspecifieke vaardigheid; zelfstandig kunnen denken en gebruik maken van verschillende manieren om tot een antwoord te komen, nauwkeurig en accuraat zijn in formulering. Verbinding kunnen leggen tussen verschillende tijdvakken. <i>Begrijpen:</i> kenmerken van feitelijke informatie over normen en waarden bij de Romeinen kunnen benoemen en deze in eigen woorden kunnen relateren aan onze eigen visie op normen en waarden. <i>Toepassen:</i> Het kunnen formuleren van een historisch juist antwoord waarin een verschil tussen normen en waarden wordt weergegeven; nauwkeurig en accuraat zijn <i>Evalueren:</i> Het kunnen vergelijken van meningen of waardes en daarin op een historisch verantwoorde wijze een verband in kunnen aanleggen. Het interpreteren van een waarde of een mening en daarmee een eigen standpunt kunnen onderbouwen.
14b	<u>Conceptueel:</u> het kunnen relateren van informatie in een bredere historische context, vakvaardigheid; van abstract naar concreet kunnen denken door een eigen geformuleerd voorbeeld te geven van de wijze waarop godsdienstige verdraagzaamheid tot uiting kwam. <i>Begrijpen:</i> feitelijke informatie in een historisch- maatschappelijke context in eigen woorden kunnen uitleggen. <i>Toepassen:</i> verbanden kunnen leggen tussen het gebruik van kennis door informatie in een bredere context te kunnen plaatsen en dit zo ook te formuleren. Vakspecifieke vaardigheid: patronen kunnen signaleren en hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden door rekening te houden met de wijze waarop Romeinen of religie en de plaats van de keizer dachten. <i>Analyseren:</i> samenhang inzien tussen de historisch- maatschappelijke context van de Romeinen en de wijze waarop godsdienstige verdraagzaamheid daarin beperkt was. En dit in eigen woorden kunnen illustreren. Organiseren en structureren; verklaren van oorzakelijke verbanden.
15	<u>Conceptueel:</u> kennis van classificaties, vakspecifieke vaardigheid; informatie kunnen ordenen en patronen signaleren. Kunnen schakelen van concreet naar abstract; door abstracte begrippen in een concrete situatie te kunnen plaatsen aan de hand van een afbeelding. <u>Procedureel:</u> vakspecifieke vaardigheid: kunnen samenvatten en daarbij hoofd- en bijzaken van elkaar kunnen onderscheiden. Gebruik kunnen maken van verschillende manieren om tot een antwoord te kunnen komen.

	<i>Toepassen:</i> verband kunnen leggen tussen gebruik van kennis en dit kunnen demonstreren: het kunnen uitvoeren van het zelfstandig denken middels de inductieve methode; op basis van afbeelding en gegeven begripscategorieën tot een keuze en logische verklaring kunnen komen. <i>Analyseren:</i> op basis van een afbeelding en opties voor begripscategorieën informatie kunnen determineren en overeenkomsten en verschillen kunnen duiden. Op basis daarvan bepaalde samenhang kunnen inzien en deze informatie op een gestructureerde wijze kunnen samenbrengen; gebruik maken van verschillende manieren om tot een antwoord te komen. <i>Evalueren:</i> het kunnen onderbouwen van gemaakte categoriekeuze aan de hand van gegeven begrippen; zelfstandig denken. <i>Creëren:</i> gegevens met elkaar kunnen combineren, informatie kunnen organiseren en categoriseren en op basis van de uitgevoerde analyse tot een eigen antwoordconstructie kunnen komen.
--	--

Bijlage 7: Toets 1- De Romeinen

Toets actieweek 3:

Geschiedenis

paragraaf 4.1/4.2/4.3/4.4

Let op: Lees de instructies eerst goed door voordat je een antwoord geeft! Achter elke vraag staat hoeveel punten je kunt verdienen. Veel succes!

1. Hieronder staan zes kenmerkende aspecten en historische ontwikkelingen (A-F) welke drie kenmerkende aspecten en/of historische ontwikkelingen horen bij de tijd van Grieken en Romeinen? Noteer alléén de letters. **(2)**

- A) Ontwikkeling van burgerschap en wetenschappelijk denken.
- B) Het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen.
- C) De opkomst van het Christendom.
- D) Het ontstaan van de eerste stedelijke gemeenschappen.
- E) De leefwijze van jager- verzamelaars.
- F) Het ontstaan van een mengcultuur.

2. De gebieden buiten Italië werden Romeinse provincies. Deze werden bestuurd door Romeinse gouverneurs.

- A) Welk voordeel heeft de Romeinse keizer bij deze manier van provinciebestuur? Geef in eigen woorden één voordeel, beargumenteer waarom dat een voordeel is. **(2)**
- B) Welk nadeel heeft de Romeinse keizer bij deze manier van provinciebestuur? Geef in eigen woorden één nadeel, beargumenteer waarom dat een nadeel is. **(2)**

3. Lees bron 1 en beantwoord de volgende vraag: voor welke van de onderstaande onderzoeksvragen is bron 1 bruikbaar? (één antwoord mogelijk) **(2)**

- A) Waarom hebben de Galliërs verschillende godsdienstige gewoontes?
- B) Welke mening heeft Caesar over de Gallische bevolking?
- C) Om welke reden was er in het Romeinse Rijk geen godsdienstige eenheid?
- D) Op welke manier probeerde Caesar een godsdienstige eenheid van zijn rijk te maken?

Bron 1 Fragment uit *De Bello Gallico* van Caesar

De gehele Gallische natie is buitengewoon bijgelovig. Daarom brengen zij, die door een zware ziekte zijn bezocht, en zij, die gevechten en gevaren tegemoet gaan, mensenoffers, of leggen een gelofte af, dat te zullen doen, waarbij dan de Druïden [priesters] de godsdienstige plechtigheden hebben te verrichten. Zij menen namelijk, dat de majesteit der onsterfelijke goden niet kan worden bevredigd, als niet voor een mensenleven een ander wordt in de plaats gegeven. Ook van staatswege vinden zulke offers regelmatig plaats. Anderen hebben modellen van ontzaggenlijke grootte, waarvan de van

65

vlechtwerk gevormde ledematen met levende mensen worden opgevuld; dan steekt men ze van onderen aan en de mensen komen in de vlammen om. Terechtstellingen van dieven, straatrovers, of andere zware misdadigers houden zij voor aangename voor de goden; maar, als het aan dergelijke mensen ontbreekt, dan neemt men ook wel onschuldigen als slachtoffers.

4. Lees nogmaals bron 1.

- A) Bron 1 is een fragment uit *'De Bello Gallico'* van Caesar. Wat vindt Caesar van de Galliërs? Maak in je antwoord gebruik van onderdelen uit de bron. **(2)**
- B) Leg in eigen woorden uit dat de mening van Caesar over de Galliërs bepaald is door zijn eigen achtergrond. Maak in je antwoord gebruik van onderdelen uit de bron. **(2)**

5. Welke verklaring(en) zijn er te geven voor het succes van de vele Romeinse overwinningen? (meerdere antwoorden mogelijk) **(2)**

- A) Er waren overal in Europa goede wegen waardoor het Romeinse leger zich gemakkelijk kon verplaatsen.
- B) Veel volken lieten zich overheersen door de Romeinen vanwege de vele voordelen van de Pax Romana.
- C) De Romeinse keizer had ook buiten Italië veel aanzien, men durfde niet in opstand te komen.
- D) De Romeinen hadden een heel sterk leger bestaand uit gedreven soldaten.

66

6. Wat is de juiste volgorde van de Romeinse sociale indeling gezien van hoog naar laag? **(1)**

- A) Keizer- ambachtslieden in de stad- senatoren- boeren met eigen stuk grond- slaven- proletariërs pachtboeren
- B) Senatoren- keizer- boeren met eigen stuk grond- pachtboeren- ambachtslieden in de stad- proletariërs- slaven.
- C) Keizer- senatoren- ambachtslieden in de stad- boeren met eigen stuk grond- pachtboeren- proletariërs- slaven.
- D) Keizer- senatoren- boeren met eigen stuk grond- ambachtslieden in de stad- pachtboeren- proletariërs- slaven.

7. Lees eerst bron 2 en beantwoord daarna de vraag.

Bron 2- Romeins straatbeeld

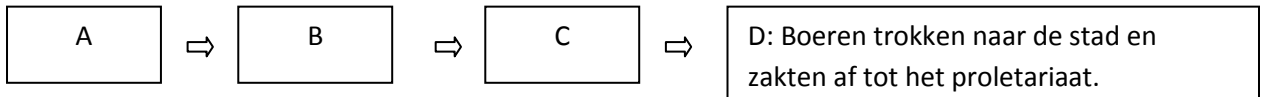
Afstud

- A) *'Winkels in Romeinse steden kwamen uit op straat. 's Morgens vroeg maakte de winkelier de hangsloten los die de luiken aan de stoep bevestigden. Sommige winkels hadden uithangborden die duidelijk maakten om welke zaak het ging, een varkenspoot voor een slager bijvoorbeeld. In de meeste Romeinse winkels werden de producten ter plekke gemaakt. Als je vers brood ging kopen, dan zag je hoe het graan tot meel gemalen werd, hoe het deeg gekneet werd en hoe het brood gebakken werd in de ovens. Graan en andere levensbehoeften die de miljoenen boeren in het rijk produceerden, werden door de handelaren naar de steden vervoerd.'*

A) voor soort samenleving was de Romeinse samenleving volgens bron 2? Maak in je antwoord gebruik van onderdelen uit de bron. (2)

B) Het soort samenleving van de Romeinen heeft te maken met de manier waarop rijke Romeinen over rijkdom dachten. Leg dit in eigen woorden uit. (2)

8. Vanaf de 3^e eeuw voor Christus zakten de Romeinse boeren af tot het proletariaat. Onderstaand vind je een schema waarvan alleen het laatste gevolg gegeven is. Vul zelf de eerste drie oorzaken en gevolgen in. Doe dit als volgt: A=.... B=.... C=.... (3)



9. Welke uitspraak is géén voorbeeld van een multiculturele samenleving? (één antwoord mogelijk) (1)

- A) Buiten de grenzen van het rijk lag een lappendeken van verschillende volken.
- B) In het Romeinse rijk werd één taal geschreven en gesproken.
- C) Diverse etnische en culturele variaties leefden samen in het Romeinse rijk.
- D) Verspreid over het Romeinse rijk vereerde men verschillende goden.

10. Lees eerst de onderstaande bron over slavernij en beantwoord daarna de vraag.

67

Bron 3- Tekst van een Romein uit de 2^e eeuw

Slaven zijn het bezit van hun meesters en vallen onder hun macht. Net als bij andere volkeren beschikken meesters over leven en dood van hun slaven. Maar tegenwoordig is het Romeinse burgers en andere personen binnen het rijk niet meer toegestaan zonder reden buitengewoon streng op te treden tegen hun slaven. In een wet van keizer Antonius (keizer van 138 t/m 161) staat dat hij, die zijn slaaf zonder reden doodt, even verantwoordelijk is als iemand die de slaaf van een ander doodt. Ooit beval hij dat als de strengheid van een meester ondraaglijk was, hij gedwongen moest worden zijn slaven te verkopen. Hij had gelijk, want we moeten ons recht niet verkeerd gebruiken.

Naar: Gaius, Institutiones (2^e eeuw)

Vraag: Welke conclusie(s) kun je trekken over slavernij in het Romeinse rijk? (meerdere antwoorden mogelijk) (2)

- A) De Romeinse overheid heeft zich altijd met slavernij bemoeid.
- B) Slaven hadden aan het einde van de 2^e eeuw rechten.
- C) Slaven konden tot in de 2^e eeuw streng behandeld worden door hun eigenaar.
- D) Slaveneigenaren hadden in de 2^e eeuw bepaalde rechten voor het houden van slaven.

11. Lees nogmaals bron 3 over slavernij in het Romeinse rijk. In de bron is sprake van verandering en continuïteit.

- A) Over welke verandering gaat deze bron? Maak in je antwoord gebruik van bron 3. **(1)**
- B) Over welke continuïteit gaat deze bron? Maak in je antwoord gebruik van bron 3. **(1)**
- C) Waarom is het voor ons lastig om de slavernij van de Romeinen als 'verkeerd' te veroordelen? Beargumenteer je antwoord. **(2)**

12. Uitspraak: *“Een groot multicultureel rijk zoals het Romeinse rijk kan nooit goed functioneren, het is namelijk onmogelijk om daarin eenheid te behouden.”*

Ben je het eens of oneens met deze uitspraak? Kies één van beide mogelijkheden en beargumenteer je standpunt aan de hand van twee argumenten. **(2)**

13. Wat is een goed voorbeeld van het Romeins rechtssysteem in onze huidige samenleving? (*één antwoord mogelijk*) **(1)**

- A) Alleen mensen met Nederlands burgerrecht hebben rechten en worden beschermd door de wet.
- B) Jury rechtspraak zorgt voor een onafhankelijk oordeel.
- C) Alle mensen in Nederland worden beschermd door de wet.
- D) Alleen mensen met een Nederlands burgerrecht hebben recht op een advocaat.

14. A) In de Romeinse multiculturele samenleving was sprake van godsdienstige verdraagzaamheid. Leg in eigen woorden het begrip verdraagzaamheid uit. **(1)**

B) De godsdienstige verdraagzaamheid in de Romeinse samenleving was beperkt. Leg uit wat daarmee wordt bedoeld. **En:** geef één argument waarom de Romeinen voor deze beperkte vorm kozen. **(2)**

15. Bekijk de afbeelding hiernaast. Welke van de onderstaande begripscategorieën passen bij de bron? Noteer één nummer **en** beargumenteer je keuze. (*wat hebben die begrippen met elkaar te maken?*) **(2)**

Categorie	Categorie 2	Categorie 3
1	Romanisering	Timpaan
Fries	Mengcultuur	Bogen
Gladiatoren	Gladiatoren	Mengcultuur
Grieks-	Klassiek	Romeins



Romeins Klassiek		
---------------------	--	--

16. Onderstaand is de ontwikkeling van het Christendom weergegeven zet deze in de juiste tijdsvolgorde (A-F). **(3)**

- A) De Romeinen verbieden het Christendom
- B) Er ontstaat een christelijke organisatie: de kerk met bisschoppen en een paus
- C) Het Christendom wordt Romeins staatsgodsdienst; andere geloven werden verboden.
- D) Het Christendom verspreidt zich tot in Rome.
- E) Keizer Constantijn geeft de Christenen godsdienstvrijheid.
- F) Volgelingen van Jezus Christus stichten het Christendom.

17. Zowel Joden als Christenen werden door keizer Nero streng vervolgd.

- A) Christenen werden strenger vervolgd dan de Joden, geef daarvoor één verklaring. **(1)**
- B) Veel Christenen in het Oosten zien keizer Constantijn als een heilige, geef één verklaring waarom zij dat doen. **(1)**
- C) Wat vind jij ervan dat veel Christenen in het Oosten keizer Constantijn als een heilige zien? Beargumenteer je standpunt. **(2)**

69

18. De afbeelding hiernaast is getekend op de muur van Rome, rond 200. Links staat een man en aan het kruis een man met een ezelskop. Er staat bij geschreven: “*Alexamenos eert zijn god*”

- A) Door wie zou deze tekening gemaakt zijn? Neem één van de onderstaande keuzes over en vul deze aan met je argumentatie. **(2)**

“Door een Christen omdat....”

“Door een niet- Christen omdat....”

- B) Gebruik nogmaals bron 4. Stel, je doet onderzoek naar de verspreiding van het Christendom in het Romeinse rijk. Is de afbeelding hiernaast dan een betrouwbare bron? Beargumenteer je antwoord. **(2)**



EINDE

Bijlage 8: Weergave antwoorden havisten en vwo'ers toets 1- vraag 11C

Foutieve antwoorden vwo'ers:

0 c omdat er in onze samenleving geen slaven meer zijn en wij gewoon werken en daarvoor elkaar helpen. x

0 c ^{desert} ~~omdat~~ het niet meer mag, de slaven ~~zijn~~ ^{worden mishandeld en} moesten heel zwaar werk doen. → En wat vinden wij daarvoor?

Foutieve antwoorden Havisten:

0 c wij zijn niet opgevoed met slavernij x
ze zijn er nu niet meer → En waarom?

0 c bij ons is het niet normaal omdat het bij ons verboden is ^{worden.} +

Correcte antwoorden vwo'ers

2 c) wij leven nu in een heel andere cultuur waar geen slavernij is dat komt omdat iedereen de zelfde rechten heeft. x

2 c omdat wij gewoon ~~zijn~~ ^{zitten} zijn dat het niet normaal is en dat wij vinden dat iedereen gelijke rechten heeft en vroeger was het normaal en je had veel meer lagen in verschillende soorten mensen x

Correcte antwoorden havisten:

2 c wij zien elkaar allemaal met de zelfde rechten misschien zie je er anders uit maar we zijn allemaal mensen met dezelfde rechten. x

2 c Kun vinden het normaal omdat het langs gekomen waren wij niet want nu zijn we erachter gekomen dat het wreed is om mensen in bezit te hebben x

Bijlage 9: Toetsrubric toets 2- Vroege Middeleeuwen

			Toetstaxonomie Bloom (Krathwohl, 2002) (Plaat van der, z.j.)					
Type vragen:			Reproductie		Productie			
			Herinneren	Begrijpen	Toepassen	Analysen	Evalueren	Creëren
Doelstellingen	H/V	Kennisniveau Bloom en historisch redeneerwijze						
Leerlingen weten in welke periode de tijd van monniken en ridders valt en kunnen deze periodisering toepassen middels ordening.	HV	Feiten	X	X	X			
		Conceptueel Ordenen						
Leerlingen weten welke verplichtingen de leenheer en leenman binnen het leenstelsel hadden. Zij kunnen deze kennis reproduceren.	HV	Feiten	X	X				
		Conceptueel Verzamelen						
Leerlingen kunnen een eigen mening vormen over de werking van het leenstelsel en kunnen dit beargumenteren.	HV	Conceptueel		X	X		X	
		Procedureel Verklaren Beeldvormen						
Leerlingen kunnen op basis van een brontekst een conclusie trekken met betrekking tot de betrouwbaarheid daarvan. Zij kunnen deze keuze op een historisch juiste wijze beargumenteren	V	Conceptueel		X	X	X	X	
		Procedureel Verzamelen Verklaren Beeldvormen						
Leerlingen weten op welke wijze burchten, kastelen en een ridderscultuur is ontstaan. Zij kunnen daarin een chronologisch-causale ordening aanbrengen.	HV	Conceptueel	X	X	X			
		Procedureel Ordenen Verklaren						
Leerlingen beheersen enkele begrippen die te maken hebben met de kerstening	HV	Feiten Conceptueel	X	X				

van Europa, zij kunnen daarin een juiste koppeling maken doormiddel van classificatie.		Verzamelen						
Leerlingen weten op welke wijze er samenwerking plaatsvond tussen de Europese vorsten en de paus. Zij kunnen middels een tekstbron aangeven wat daarin ieders rol was en de daarbij behorende voordelen voor de betrokken partijen.	V	Feiten Conceptueel Procedureel	X	X	X	X		
		Verzamelen Verklaren Beeldvormen						
Leerlingen zijn in staat zich te kunnen inleven in zowel de rol van missionaris als Germaan. Zij kunnen beargumenteren waarom op welke wijze het kersteningproces het meest vruchtbaar zou zijn.	V	Conceptueel Procedureel		X	X	X		X
		Verzamelen Verklaren Beeldvormen						

Bijlage 10: Controle- instrument vwo-vragen toets 2

Vraag	Toepassing herziene taxonomie Bloom (Krathwohl, 2002) (Plaat van der, z.j.)
3	<u>Conceptueel</u>: kennis van theorieën: het kunnen relateren van bronbeschrijvingen in relatie tot de betrouwbaarheidswaarde daarvan. <u>Procedureel</u>: kunnen toepassen van een vakspecifieke vaardigheid; betrouwbaarheid van een bron bepalen en deze op zodanige wijze kunnen verantwoorden en beargumenteren. <i>Begrijpen</i>: het kunnen interpreteren van de inhoud van een bron en deze inhoud kunnen categoriseren in mate van betrouwbaarheid. <i>Toepassen</i>: gebruik kunnen maken van de inhoud van de bron met betrekking tot de betrouwbaarheid daarvan. Verband kunnen leggen tussen gebruik van reeds bestaande kennis en vaardigheden en deze in een nieuwe context kunnen toepassen, namelijk betrouwbaarheidswaarde bepalen. <i>Analyseren</i>: informatie vanuit een tekstbron kunnen signaleren, patronen herkennen en informatie kunnen herleiden en determineren. <i>Evalueren</i>: Zelfstandig kunnen denken, het kunnen vergelijken van verschillende soorten informatie en daar een oordeel over geven en keuze op een historisch juiste wijze kunnen onderbouwen.
6	<u>Feiten</u>: beheersen van feitelijke kennis vanuit de lesmethode <u>Conceptueel</u>: kennis van theorieën; het kunnen schakelen van abstract naar concreet door gebruik te kunnen maken van een tekstbron in relatie tot de te beheersen historische oriëntatiekennis. <u>Procedureel</u>: kennis van vakspecifieke vaardigheden; zelfstandig kunnen denken, in een tekstbron patronen kunnen signaleren en gebruik maken van verschillende manieren om tot een antwoord te komen en daarin een nauwkeurige en accurate formulering geven. <i>Herinneren</i>: feitelijke kennis vanuit de lesmethode kunnen reproduceren <i>Begrijpen</i>: feitelijke, historische oriëntatiekennis in een meer abstracte vorm in een tekstbron kunnen herkennen en deze kunnen kenmerken doormiddel classificatie. <i>Toepassen</i>: verbanden kunnen leggen tussen gebruik van kennis door feitelijke historische oriëntatiekennis toe te passen in een nieuwe situatie en daaruit conclusies kunnen trekken. Op basis van getrokken conclusies tot een historisch juist onderbouwd antwoord kunnen komen door een relatie te leggen tussen geleerde kennis over de plichten van de leenheer en leenman. Deze informatie kunnen ondersteunen middels informatie uit de tekstbron. <i>Analyseren</i>: samenhang zien tussen informatie vanuit een brontekst en de geleerde historische oriëntatiekennis, deze informatie kunnen structureren.
7	<u>Conceptueel</u>: kennis van principes door te kunnen schakelen van abstract naar concreet. Door relaties te kunnen leggen met gegeven broninformatie en de geleerde historische

	oriëntatiekennis. <u>Procedureel</u>: vakspecifieke vaardigheid: zelfstandig kunnen denken door hoofd- en bijzaken te kunnen onderscheiden en informatie kunnen ordenen. Kunnen verklaren in plaats van alleen begrijpen, hypothese kunnen formuleren en gebruik maken van verschillende manieren om tot een antwoord te kunnen komen. <i>Begrijpen</i>: broninformatie kunnen interpreteren op basis van bepaalde kenmerken in relatie tot de historische oriëntatiekennis. <i>Toepassen</i>: geleerde kennis in een nieuwe situatie kunnen toepassen door een verband te leggen tussen gebruik van kennis over de vermenging van de Germaanse en Christelijke cultuur. Op basis daarvan tot een keuze kunnen komen en deze kunnen beargumenteren. <i>Analyseren</i>: patronen signaleren en informatie uit een tekstbron kunnen selecteren in termen van hoofd- en bijzaken. Op basis daarvan overeenkomsten en verschillen kunnen herleiden in relatie tot de te beheersen historische oriëntatiekennis over de kerstening van Europa en de rol van vermenging van Germaanse- en Christelijke cultuur. <i>Creëren</i>: op basis van de bronanalyse in relatie tot de te beheersen historische oriëntatiekennis tot een hypothese kunnen komen met betrekking tot argumenten die gebruikt kunnen worden binnen het kersteningproces. Informatie met elkaar kunnen combineren en daarmee tot een gestructureerde argumentatie kunnen komen.
--	--

Bijlage 11: toets 2- Vroege Middeleeuwen

SO 1 havo/vwo paragraaf 5.1- 5.2

Deze toets bestaat uit 7 vragen, zowel open als meerkeuzevragen. Lees de instructies eerst goed door voordat je een antwoord geeft! Veel succes!

1. In welke periode valt het tijdvak van Monniken en ridders? Kies één van de onderstaande antwoorden. **(1)**
 - A) 500 n. Chr. – 1500 n. Chr.
 - B) 500 v. Chr. – 1500 n. Chr.
 - C) 1000 v. Chr.- 1000 n. Chr.
 - D) 500 n. Chr.- 1000 n. Chr.

2. West- Europa werd tijdens de Vroege- Middeleeuwen bestuurd doormiddel van het leenstelsel.
 - A) Geef één verplichting van de leenheer in het leenstelsel. **(1)**
 - B) Geef twee verplichtingen van de leenman in het leenstelsel. **(2)**
 - C) Wie zou volgens jou het meest voordeel hebben bij het leenstelsel? Kies leenheer of leenman en beargumenteer je keuze. **(2)**

3. Lees bron 1 en bestudeer de vier omschrijvingen van de bronnen (A-D) Beantwoord daarna de volgende vraag: Welke bron (A-D) over het uiterlijk van Karel de Grote is het betrouwbaarst? Noteer de letter van deze bron en beargumenteer je keuze. Doe dat als volgt: 'A, omdat....' **(2)**
 - A) *Vita Karoli*
 - B) Bronzen beeldje
 - C) Miniatuur uit de *Leges Barbarorum*
 - D) Portretten op munten

75

Bron 1 Over het uiterlijk van Karel de Grote

Hoe moeten we ons het uiterlijk van Karel de Grote voorstellen? Zijn biograaf en voormalig hoveling Einhard schetst in Vita Karoli een gedetailleerd beeld van Karels voorkomen. Karel de Grote was een forse man met lichtgekleurd haar, een lange neus, een dikke nek, en hij had een buikje. Hij ging gewoonlijk gekleed in typische Frankische dracht en hij droeg bijna altijd z'n zwaard bij zich. Een bronzen beeldje uit de negende eeuw geeft een indruk van hoe een Frankische vorst er in die tijd uitzag. Deze koning draagt een kroon met leliën, een mantel, een zwaard, beenwindsels, en versierde schoenen. Hij heeft een lange hangsnor en kort geknipt haar. Een miniatuur uit de Leges Barbarorum geeft ook een goede indruk. Hier is Karel de Grote weergegeven met een mijterkroon, een scepter, een hangsnor, een mantel, een zwaard, beenwindsels, en schoenen. Hetzelfde beeld krijgen we van een

contemporain mozaïek in Rome. Maar dit mozaïek is vaak gerestaureerd. Ten slotte kunnen we nog kijken naar de portretten op munten uit de periode van Karel de Grote, hoewel deze niet veel details laten zien en niet perse lijken. Op een zilveren munt uit Frankfurt is Karel de Grote in zijaanzicht afgebeeld, met kort haar, een lange, rechte neus en een snor.

Naar: www.reportret.info/nl/galerij/kareldegrote1.html (20 mei 2014).

4. Zet onderstaande ontwikkelingen in de juiste tijdsvolgorde (A-D) (2)

- A) Edelen gingen kastelen bouwen
- B) Er ontstond een onveilige tijd
- C) In 814 stierf Karel de Grote
- D) Edelen gingen oorlog met elkaar voeren

5. De volgende begrippen (A-D) hebben te maken met de kerstening van Europa, koppel deze aan de juiste omschrijving (1-5) er blijft één omschrijving over. (Bijvoorbeeld: A=1) (2)

- | | |
|-------------------|--|
| A= Missionarissen | 1= tot het Christendom bekeren |
| B= Monniken | 2= iemand die de opdracht heeft mensen te kerstenen |
| C= Bekeran | 3= geestelijke die rondtrekt om vorsten te ondersteunen |
| D= Kerstenen | 4= geestelijke die afgescheiden van de samenleving leeft |
| | 5= iemand over laten gaan naar een andere godsdienst |

76

6. Lees bron 2 en beantwoord daarna de vraag. De bron gaat over de samenwerking tussen de keizer en geestelijken.

- A) Benoem één voordeel van deze samenwerking voor de keizer en verwijs daarbij naar onderdelen uit de bron om je keuze te bewijzen (2)
- B) Benoem één voordeel van deze samenwerking voor de geestelijken en verwijs daarbij naar onderdelen uit de bron om je keuze te bewijzen (2)

Bron 2- Uit een brief van Karel aan de paus

Het is mijn taak om met hulp van God de heilige kerk van Christus met de wapenen te verdedigen tegen de aanvallen van de heidenen. Het is uw taak, heilige vader, om mij, met tot God opgeven handen, in de strijd te ondersteunen, opdat het Christelijke volk overal de overwinning behale op de vijanden van zijn heilige naam, en de naam van onze Heer Jezus Christus in de ganse wereld verheerlijkt worde.

Bron: Geschiedenis Werkplaats 1hv

7. De kerstening van Germaanse volken ging niet vanzelf. Er ontstond zelfs een vermenging van culturen. Lees de onderstaande drie argumenten: 'Relikwieën', 'De Heilige Drie-eenheid' en 'Mis'. Stel, je bent een missionaris: met welke van de onderstaande argumenten denk je het meest succes te hebben om de Germanen te bekeren? Kies één argument, noteer de titel van het argument en beargumenteer je keuze. (Bijvoorbeeld: 'De Heilige Drie-eenheid, omdat de Germanen.....) (2)

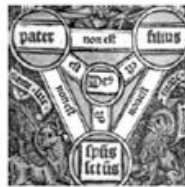
Relikwieën

De missionaris heeft een aantal overblijfselen van belangrijke christenen bij zich. Dit kunnen botten en stukjes kleding zijn. De christenen geloven dat door de bidden bij deze overblijfselen en ze aan te raken, dat hun wensen eerder vervuld worden.



De Heilige Drieëenheid

De missionaris vertelt dat hun ene god, de enige god is, maar niet zomaar één god. Hun god bestaat uit drie delen, namelijk: God de Vader, God de Zoon, en God de Heilige Geest. Deze drie zijn te onderscheiden, maar niet deelbaar. Als je ze als drie goden beschouwd, ben je een ketter.



Mis

In de verspreiding van het christendom wil je dagelijks hymnen zingen en een mis houden. In deze religieuze bijeenkomsten wordt de eucharistie gevierd, waarbij het Laatste Avondmaal centraal staat en God bedankt wordt voor alles wat hij heeft geschonken aan de mens.



Bijlage 12: Overzicht behaalde punten toets 1 en determinatieadvies geschiedenis februari 2016

Klas B12				Klas B13			
Naam	Behaalde punten		Determinatie advies geschiedenis	Naam	Behaalde punten		Determinatie advies geschiedenis
Leerling 1	H:23	V: 0	Havo	Leerling 1	H: 22	V: 5	Havo
Leerling 2	H: 23	V: 11	Vwo	Leerling 2	H: 17,5	V: 6	Vwo
Leerling 3	H: 19	V: 4	Havo	Leerling 3	H: 18	V: 5,5	Havo
Leerling 4	H: 18	V: 1	Havo	Leerling 4	H: 26	V: 7,5	Vwo
Leerling 5	H: 20,5	V: 2,5	Havo	Leerling 5	H: 26,5	V: 7	Vwo
Leerling 6	H: 21,5	V: 4,5	Havo	Leerling 6	H: 21,5	V: 1	Vwo
Leerling 7	H: 22	V: 5	Havo	Leerling 7	H: 27	V: 9	Vwo
Leerling 8	H: 21	V: 7	Vwo	Leerling 8	H: 26,5	V: 4,5	Vwo
Leerling 9	H: 10	V: 1	Havo	Leerling 9	H: 26,5	V: 5	Vwo
Leerling 10	H: 18	V: 7,5	Havo	Leerling 10	H: 20	V: 5,5	Havo
Leerling 11	H: 17	V: 5	Havo	Leerling 11	H: 22	V: 8,5	Vwo
Leerling 12	H: 20,5	V: 6	Havo	Leerling 12	H: 30	V: 8,5	Havo
Leerling 13	H: 26	V: 9	Havo	Leerling 13	H: 25	V: 6	Vwo
Leerling 14	H: 10,5	V: 4	Havo	Leerling 14	H: 23	V: 8	Vwo
Leerling 15	H: 24	V: 8,5	Vwo	Leerling 15	H: 22,5	V: 10	Havo
Leerling 16	H: 16	V: 2	Havo	Leerling 16	H: 21	V: 0	Havo
Leerling 17	H: 16	V: 3	Havo	Leerling 17	H: 23,5	V: 10	Vwo
Leerling 18	H: 22	V: 3,5	Havo	Leerling 18	H: 20	V: 3,5	Havo
Leerling 19	H: 18,5	V: 4	Havo	Leerling 19	H: 19,5	V: 4	Havo
Leerling 20	H: 16,5	V: 3	Havo	Leerling 20	H: 19	V: 6,5	Havo
Leerling 21	H: 13	V: 4,5	Havo	Leerling 21	H: 27	V: 7,5	Vwo
Leerling 22	H: 24	V: 6	Havo	Leerling 22	H: 24	V: 3	Havo
Leerling 23	H: 21,5	V: 3,5	Havo	Leerling 23	H: 25,5	V: 3,5	Vwo
Leerling 24	H: 19	V: 5	Havo	Leerling 24	H: 18,5	V: 2,5	Havo
Leerling 25	H: 27	V: 4	Vwo	Leerling 25	H: 25,5	V: 7,5	Havo
Leerling 26	H: 21,5	V: 3	Havo	Leerling 26	H: 22	V: 6	Havo
				Leerling 27	H: 18,5	V: 2,5	Havo

Bijlage 13: Overzicht behaalde punten toets 2 en determinatieadvies geschiedenis februari 2016

Klas B12				Klas B13			
Naam	Behaalde punten		Determinatie advies geschiedenis	Naam	Behaalde punten		Determinatie advies geschiedenis
Leerling 1	H:4	V: 4	Havo	Leerling 1	H: 6	V: 2	Havo
Leerling 2	H: 6	V: 6	Vwo	Leerling 2	H: 6	V: 4	Vwo
Leerling 3	H: 8,5	V: 2	Havo	Leerling 3	H: 8,5	V: 6,5	Havo
Leerling 4	H: 7	V: 8	Havo	Leerling 4	H: 8,5	V: 6	Vwo
Leerling 5	H: 6,5	V: 4	Havo	Leerling 5	H: 9	V: 8	Vwo
Leerling 6	H: 5	V: 3,5	Havo	Leerling 6	H: 5	V: 2	Vwo
Leerling 7	H: 4	V: 1	Havo	Leerling 7	H: 5	V: 2	Vwo
Leerling 8	H: 9,5	V: 6	Vwo	Leerling 8	H: 7,5	V: 2	Vwo
Leerling 9	H: 6	V: 3	Havo	Leerling 9	H: 9	V: 1	Vwo
Leerling 10	H: 7,5	V: 5	Havo	Leerling 10	H: 6	V: 2	Havo
Leerling 11	H: 7	V: 4	Havo	Leerling 11	H: 6,5	V: 2	Vwo
Leerling 12	H: 8	V: 5	Havo	Leerling 12	H: 9	V: 2	Havo
Leerling 13	H: 5	V: 5	Havo	Leerling 13	H: 7,5	V: 7	Vwo
Leerling 14	H: 2	V: 3	Havo	Leerling 14	H: 8	V: 4	Vwo
Leerling 15	H:7,5	V: 1,5	Vwo	Leerling 15	H: 4	V: 5,5	Havo
Leerling 16	H: 8	V: 2	Havo	Leerling 16	H: 6,5	V: 0	Havo
Leerling 17	H: 5,5	V: 2	Havo	Leerling 17	H: 7,5	V: 4	Vwo
Leerling 18	H: 5,5	V: 1	Havo	Leerling 18	H: 8,5	V: 2	Havo
Leerling 19	H: 6	V: 2	Havo	Leerling 19	H: 8	V: 4	Havo
Leerling 20	H: 6	V: 2	Havo	Leerling 20	H: 9	V: 0	Havo
Leerling 21	H: 3	V: 3	Havo	Leerling 21	H: 9	V: 3	Vwo
Leerling 22	H: 6	V: 1	Havo	Leerling 22	H: 9	V: 5	Havo
Leerling 23	H: 6,5	V: 5	Havo	Leerling 23	H:6,5	V: 4	Vwo
Leerling 24	H: 7	V: 0	Havo	Leerling 24	H: 8	V: 0	Havo
Leerling 25	H: 6	V: 5,5	Vwo	Leerling 25	H: 7,5	V: 8	Havo
Leerling 26	H: 5,5	V: 6	Havo	Leerling 26	H: 7	V: 5	Havo
				Leerling 27	H: 6,5	V: 1	Havo

Bijlage 14: Algemene determinatie specifieke leerlingen B13 februari 2016

Naam	Vak / Docent / Kolom											H	T
	NE	BN	WI	DU	FA	TK	N&G	AK	GS	BV	GEM		
	MEC Adv. R2	FLI Adv. R2	BEL Adv. R2	LEA Adv. R2	GOM Adv. R2	STB Adv. R2	2 doc. Adv. R2	KOO Adv. R2	3 doc. Adv. R2	MOA Adv. R2	- V		
leerling 6	H	T	H	...	H	V	H	H	V	H	2	8	1
leerling 8	H	V	H	...	V	V	V	V	V	H	8	3	0
leerling 9	H	H	V	...	V	V	V	H	V	H	5	4	0
leerling 15	H	V	H	...	V	V	V	V	H	H	5	4	0
leerling 16	H	V	V	...	V	V	H	V	H	H	5	4	0
leerling 23	H	H	V	...	H	H	V	H	V	H	3	6	0
leerling 25	V	V	V	...	V	V	V	V	H	V	8	1	0
leerling 26	H	V	V	...	V	V	V	V	H	V	7	2	0

Bijlage 15: Beoordeling onderzoeksplan

Beoordelings- en feedbackschema voor het Onderzoeksplan Afstudeeronderzoek (EN-VO-AFON / EN-VO-EIOZ)

Beoordeling
(niet voldaan / voldaan):

Naam student: Lucas Tuinman

Studentnummer: 1045966

Voorwaardelijk voor het kunnen beoordelen van het onderzoeksplan is dat er voldaan is aan de APA-richtlijnen en aan de richtlijnen voor de schriftelijke verslaglegging:

Literatuuroverzicht van en verwijzingen naar geraadpleegde bronnen	Volgens de APA-richtlijnen (zie bijlage A uit "Het Afstudeeronderzoek in stappen").		Voldaan
Wijze van verslaglegging	Correct en helder taalgebruik en een overzichtelijke lay-out (zie bijlage B uit "Het LIO onderzoek in stappen").	<u>Hou je zinnen kort genoeg!</u>	Voldaan

Inhoudelijke feedback

Onderdeel	Criteria	Feedback	Voldaan
1) Relevantie, context van het onderzoek en probleemstelling van het onderzoek	In het onderzoeksplan moet duidelijk gemaakt worden wat: A) De aanleiding is voor het onderzoek B) De relevantie is van het onderzoek (zowel persoonlijk als voor de onderwijspraktijk) C) De context waarbinnen het onderzoek zich zal afspelen D) De concrete probleemstelling	<u>Helder relatie</u>	voldaan
	Ad A De aanleiding voor het onderzoek dient onderbouwd te worden of uit een persoonlijke vraag of een verwijzing naar een aangetroffen probleem in de onderwijspraktijk of een onderbouwde keuze voor één van de aangeboden onderzoeksthema's.		
	Ad B Duidelijk wordt gemaakt wat de verwachte meerwaarde (het 'nut') van het onderzoek is voor de student maar ook in meer algemene zin voor		

	de beroepspraktijk (de school of directe collega's van de student). Ad C De context moet in het licht van de (later te formuleren) onderzoeksvraag adequaat beschreven worden. Ad D Hierin wordt in enkele zinnen het probleem en het gewenste doel van het onderzoek beschreven.		
2) Theoretische verdieping	In de theoretische verdieping moet worden ingegaan op de vraag waarom welke bronnen relevant worden geacht uitgaande van de gegeven probleemstelling en onderzoeksvraag. Daarnaast moet inzichtelijk worden gemaakt op welke manier naar bronnen is gezocht. In de theoretische verdieping wordt gebruik gemaakt van minimaal 5 actuele (semi)wetenschappelijke¹ literatuur of vakdidactische bronnen. Daarbij is 1 Engelstalige bron verplicht. Kernbegrippen zijn helder omschreven of gedefinieerd aan de hand van de bronnen.	Mooie bronnen	voldaan
3) Onderzoeksvraag en deelvragen	De onderzoeksvraag is een concretisering van de probleemstelling waarbij rekening wordt gehouden met de bevindingen uit de theoretische verdieping. Deelvragen (maximaal 3) worden afgeleid uit de onderzoeksvraag en hebben tot doel een onderdeel van deze onderzoeksvraag te beantwoorden. De onderzoeksvraag en deelvragen zijn concreet, scherp en nauwkeurig geformuleerd, niet voor verschillende uitleg vatbaar, bevatten geen tegenstrijdigheden en/of waardeoordelen.	Afgehoord	voldaan
4) Plan van aanpak	Het plan van aanpak geeft een onderbouwde beschrijving van het type onderzoek dat wordt gebruikt. Rekening houdend met deze keuze wordt per deelvraag aangegeven: - Bij welke personen het deelonderzoek wordt uitgevoerd en (indien relevant) hoe deze zijn geselecteerd; - Welk onderzoeksinstrument er gebruikt wordt en wat daarvoor de onderbouwing is (waarbij expliciete aandacht		voldaan

¹ (semi) wetenschappelijk: literatuur is relevant in relatie tot de probleemstelling en vraagstelling, literatuur is actueel.

	wordt gegeven aan de validiteit en de betrouwbaarheid van het gekozen instrument); - Wijze waarop de gegevens worden verzameld (zoals o.a. frequentie en organisatie) en verwerkt Het plan van aanpak bevat een planning van de werkzaamheden in de tijd. Het onderzoek en schrijven van het onderzoeksverslag is binnen de gestelde tijd (6 ec = 128 uur, denk aan ca. 1 dag per week tijdens blok-LIO) te realiseren. Het plan moet zo concreet zijn dat de lezer op basis hiervan een herhaling van het onderzoek kan doen.		
5) Interne validiteit	Het hele plan is consistent (zonder interne tegenstrijdigheden) van formulering van de probleemstelling tot en met het plan van aanpak. De beslissingen zijn geëxpliciteerd en waar mogelijk onderbouwd. Het is aannemelijk dat uitvoering van het onderzoeksplan ook leidt tot het doel zoals verwoord in de probleemstelling.		voldaan

Beslisregel:

Wanneer aan alle criteria het oordeel 'voldaan' is gegeven, kan dit oordeel 'voldaan' doorgegeven worden aan betrokkenen (student en stuvo).

Opmerking

Gedurende het onderzoek kan in overleg met studentbegeleider en onderzoeksdocent het plan bijgesteld worden.

**Beoordeling
voldaan**

Naam docent onderzoek:

Willem van der Vegt

Handtekening docent onderzoek:

[Handtekening]

Neem dit beoordelingsformulier als bijlage op in je onderzoeksverslag.

Datum:

Plaats:

12-2-16

raadens

Bijlage 17: Presentatiemateriaal en feedback eindpresentatie stageschool

Presentatiemateriaal te vinden in de volgende link: <https://drive.google.com/open?id=0By-1OCeLpGIXOWtWeHJoSUNEZTQ>

Feedbackschema Presentatie Afstudeeronderzoek LVO Windesheim (AFON/LIOP/EIOZ)

Dit feedbackschema kan worden ingevuld door medestudenten en door begeleiders/collega's in de opleidingsschool.

De student verwerkt de feedback in het verslag en neemt de ingevulde feedbackschema's als bewijsmaterialen op in het eindverslag.

Naam student-onderzoeker: *Lucas Tuinman*

Naam observator: *Chantal v. Belder*

Plaats, datum: *10 mei 2016*

Onderdeel	Criteria	Feedback	O / v / rv / g
1) Relevantie, context van het onderzoek en probleemstelling van het onderzoek	In het onderzoeksplan moet duidelijk gemaakt worden wat: A) De aanleiding is voor het onderzoek B) De relevantie is van het onderzoek (zowel persoonlijk als voor de onderwijspraktijk) C) De context waarbinnen het onderzoek zich zal afspelen D) De concrete probleemstelling	<i>helder, duidelijk!</i>	O / v / <u>rv</u> / g
2) Theoretische verdieping	Kernbegrippen zijn helder omschreven of gedefinieerd aan de hand van de bronnen. Het verband tussen theorie, onderzoeksvraag en opzet wordt duidelijk gemaakt.		O / v / <u>rv</u> / g
3) Onderzoeksvraag en deelvragen	Deelvragen (maximaal 3) worden afgeleid uit de onderzoeksvraag en hebben tot doel een onderdeel van deze onderzoeksvraag te beantwoorden. De onderzoeksvraag en deelvragen zijn concreet, scherp en nauwkeurig geformuleerd, niet voor verschillende uitleg vatbaar, bevatten geen tegenstrijdigheden en/of waardeoordelen.	<i>prima</i>	O / v / <u>rv</u> / g
4) Plan van aanpak	Het plan van aanpak geeft een onderbouwde beschrijving van het type onderzoek dat wordt gebruikt. Rekening houdend met deze keuze wordt per deelvraag aangegeven: - Bij welke personen het deelonderzoek wordt uitgevoerd en		O / v / <u>rv</u> / g

	(indien relevant) hoe deze zijn geselecteerd; - Welk onderzoeksinstrument er gebruikt wordt en wat daarvoor de onderbouwing is (waarbij expliciete aandacht wordt gegeven aan de validiteit en de betrouwbaarheid van het gekozen instrument); - Wijze waarop de gegevens worden verzameld (zoals o.a. frequentie en organisatie) en verwerkt		
5) Resultaten	- De resultaten worden overzichtelijk gepresenteerd en geven antwoord op de deelvragen. - De resultaten zijn helder en begrijpelijk geordend, waarbij rekening gehouden wordt met het publiek.	Overzichtelijk en helder	O/v/rv/g
6) Conclusie	- Er wordt kernachtig antwoord gegeven op de hoofdvraag op basis van de resultaten van de instrumenten. - Daarbij wordt verwezen naar de theoretische verdieping.	je geeft duidelijk weer waar een Havo en vwo 11n goed in is en waar ze moeite mee hebben → erg verhelderend!	O/v/rv/g
7) Discussie (met publek n.a.v. de presentatie)	- Tijdens de dsicussie na afloop van de presentatie geeft de student blijk van inzicht in de kwaliteiten en beperkingen van het eigen onderzoek. - Er worden aanbevelingen gedaan en/of vragen voor vervolgonderzoek geformuleerd. De student kan (kritische) vragen over het eigen onderzoek adequaat beantwoorden.		O/v/rv/g
8) Vorm van de presentatie	- De presentatie heeft een heldere structuur - De vorm van de presentatie is verzorgd en aansprekend voor het publiek. - De student is in staat om de belangrijkste uitkomsten en de betekenis van het onderzoek kernachtig te verwoorden en toegankelijk te maken voor de medestudenten en collega's uit de onderwijspraktijk.	Helder, heb veel van je onderzoek geleerd!	O/v/rv/g

Neem dit feedbackformulier als bijlage op in je onderzoeksverslag!
Gebruik de feedback bij het schrijven van je eindverslag.

Aanvullende opmerkingen:

Je hebt heel hard gewerkt en veel onderzoek gedaan!
Mooi om te zien dat jouw bevindingen ook overeenkomen
met het determinatie advies van de andere collega's.
De onderzoeks instrumenten waren dus prima! Chapeau!



Bijlage 18 logboekbeschrijvingen

Deelvraag 1	Enquête: geen grote of concrete verschillen tussen havo- vwo op gebied van historisch redeneren en historische vaardigheden. Verschil zit in de toetsvragen, waarbij vwo- leerlingen uitgebreider mogen antwoorden en zij zelf de denkstappen moeten zetten Koppeling met Bloom was lastig. In Bloom worden concrete acties gevraagd, dit is minder zichtbaar in de abstract geformuleerde vakdoelen, redeneerwijzen en vaardigheden. Per vakdoel, redeneerwijze en vaardigheid is wel gezocht naar een juiste combinatie binnen de herziene taxonomie van Bloom. Vragen die daar bij geldig waren: welk denkproces en cognitief proces (i.c.m.) bepaalde werkwoorden daarbij past. Koppeling van redeneerwijzen en vaardigheden uit de enquête en literatuur met de lesmethode was goed te doen.
Deelvraag 2	Toets 1 Bestaande toetsvragen en gemaakte toetsen analyseren op type vragen en daarbij herziene taxonomie van Bloom toepassen. Selectie maken van type vragen en onderdelen uit herziene taxonomie van Bloom + onderscheidende facetten tussen havo en vwo selecteren. Toetsdoelen maken + koppeling met Bloom Toetsdoelen omzetten in concrete toetsvragen, onderdelen uit deelvraag 1 koppelen door bijv. niveau van historisch redeneren aan te geven.

Deelvraag 3	Eerst per leerling een foutanalyse maken, was tijdrovend. Foutenanalyse maken: omschrijvingen van beheersingsniveau. In overleg gekozen voor de zes 'vwo- vragen'. Deze voor één klas uitgewerkt middels een schaalverdeling van 1-10. Bleek ook tijdrovend. In overleg besloten grofmazig kwantitatief te werk te gaan door alle gegevens te ordenen in een Excel- bestand en dan twee extreme vragen nader te onderzoeken. Twee extreme vragen nader onderzocht en bij analyse determinatieadvies gebruikt. Vervolgens toets 2 gemaakt inclusief controle- instrument. Toets 2 nagekeken en scores op vwo- vragen vastgesteld. Vergeleken met toets 1. Klas B13 nader onderzocht waardoor verschillen zo klein waren. Daarbij algemene brugklasdeterminatie en determinatie voor geschiedenis gebruikt.