

-
- Hoe denken examen-
- leerlingen havo/vwo
over het vak geschiedenis?

Aanvullende onderzoeksgegevens

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Hoe denken examenleerlingen havo/vwo over het vak geschiedenis?

Aanvullende onderzoeksgegevens

Maart 2016

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2016 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs: Albert van der Kaap en Elvira Folmer

Met medewerking van: Dirk Tuin

Informatie

SLO

Afdeling: tweede fase

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 661

Internet: www.slo.nl

E-mail: tweedefase@slo.nl

AN: 3.7409.688

1. Aanleiding en werkwijze

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

Hoewel het huidige examenprogramma geschiedenis dateert van 2007, is er pas vanaf 2015 sprake van een nieuw centraal examen. Tot dat moment gold een tijdelijke afwijking, die eruit bestond dat het centraal examen nog steeds betrekking had op twee thema's. Vanaf 2015 heeft het centraal examen voor het eerst (voor alle leerlingen) betrekking op domein A (historische vaardigheden) en B (oriëntatiekennis van de tien tijdvakken). Anders dan oorspronkelijk beoogd, heeft het centraal examen ook betrekking op een aantal historische contexten.

In 2013 heeft het ministerie van OCW het mogelijk gemaakt om te onderzoeken op welke wijze docenten hun onderwijs in voorbereiding op het nieuwe centraal programma inrichten, wat hun ervaringen daarmee zijn en in hoeverre docenten in de eerste examenresultaten aanleiding zien om hun onderwijs bij te stellen.

De resultaten van het onderzoek kunnen informatie bieden voor eventuele bijstellingen van het programma in de komende jaren en gebruikt worden bij volgende vakvernieuwingen.

Wat voorafging

Vooruitlopend op de landelijke invoering van het nieuwe examenprogramma startte in 2004 een pilot op havo om na te gaan of landelijke implementatie van het nieuwe examenprogramma mogelijk zou zijn. Deze pilot werd in 2007 uitgebreid met het vwo. Van beide pilots is een evaluatieverslag beschikbaar (Wilschut, 2006, 2010). Richtte de aandacht zich aanvankelijk op de pilotscholen, in 2009 inventariseerde SLO niet alleen bij de betrokken pilotdocenten maar bij alle geschiedenisdocenten die werkzaam waren in de tweede fase (havo en vwo) hoe op hun school invulling werd gegeven aan de vernieuwde tweede fase (Van der Kaap, 2009). De vragen hadden niet alleen betrekking op de organisatie van de vernieuwde tweede fase, maar ook op de ervaringen met het nieuwe programma.

Het huidige onderzoek

Als onderdeel van het onderzoek dat in 2013 van start ging werden docenten in de tweede fase in 2013 en 2014 opnieuw bevraagd naar hun ervaringen (Van der Kaap, 2014a, Van der Kaap & Folmer, hoofd2015). In 2014 werden voor het eerst ook leerlingen bevraagd over het nieuwe examenprogramma. De resultaten van dit onderzoek, dat betrekking had op klassen van dertig pilotscholen, zijn in het najaar van 2014 gepubliceerd (Van der Kaap, 2014b).

De bevraging onder leerlingen is in april 2015 herhaald, maar nu onder leerlingen van zowel pilotscholen als niet-pilotscholen. Scholen werden benaderd met de vraag of zij met (een deel van) hun leerlingen aan het onderzoek wilden meedoen. Negentien scholen, verspreid over het land, reageerden positief, waarvan er uiteindelijk zestien met (een deel van) hun examenleerlingen hebben meegedaan. De vragenlijsten zijn tijdens de geschiedenisles op de school ingevuld en automatisch ingelezen. De gegevens zijn vervolgens met SPSS geanalyseerd. De meeste scholen deden zowel met havo- als vwo-leerlingen mee, enkele alleen met havo-leerlingen, één school alleen met vwo-leerlingen en in één geval ging het om een categoriaal gymnasium. Een enkele school is al pilotschool sinds 2006, een paar andere sinds 2014. De overige scholen namen in 2015 voor het eerst het nieuwe centraal examen af.

1.2 Opzet van het onderzoek

1.2.1 Vraagstelling en theoretisch kader

Voor de theoretische achtergrond van het onderzoek is gebruik gemaakt van de typologie van curriculaire verschijningsvormen zoals Van den Akker (2003) die heeft beschreven.

Tabel 1. *Curriculaire verschijningsvormen en de gebruikte instrumenten.*

Beoogd	Visie/denkbeeldig	Het examenprogramma is gebaseerd op het werk van de Commissie De Rooy, zoals dat zijn neerslag kreeg in het rapport <i>Verleden, heden, toekomst</i> .
	Verwoord/geschreven	• Eindtermen • Syllabus • Handreiking • Methodes
Uitgevoerd	Geïnterpreteerd	Oordelen en interpretaties van docenten
	In actie	Het feitelijke onderwijsleerproces
Bereikt	Ervaren	Ervaringen van leerlingen
	Bereikt	Leerresultaten van leerlingen

In het onderzoek moest de volgende hoofdvraag beantwoord worden:

Op welke wijze wordt de beoogde vernieuwing van het centraal examen geschiedenis (op het niveau van het geschreven curriculum) geïmplementeerd en gerealiseerd in de onderwijspraktijk?

De beoogde vernieuwing heeft consequenties voor de inrichting van het hele examenprogramma. Dat wordt in verschillende documenten beschreven (zie tabel 2).

Tabel 2. *Documenten die het vernieuwde examenprogramma beschrijven.*

Niveau	Status: verplicht	Status: niet verplicht, ter inspiratie
Macro-niveau	• Vastgestelde examenprogramma • Syllabus voor het centraal examen	• Handreiking voor het schoolexamen; • Vragen uit de pilotexamens vanaf 2006; • SLO-brochures met betrekking tot de invoering van het examenprogramma; • Evaluaties van de pilotexamens.

De invoering van een nieuw centraal examen is van invloed op verschillende elementen van het leerplan die met elkaar samenhangen. De kern van een leerplan betreft doorgaans de doelen en inhouden van het leren. Veranderingen in die kern veronderstellen meestal ook wijzigingen in veel andere aspecten met betrekking tot het (plannen van) leren. Hoe deze leerplankundige aspecten met elkaar samenhangen wordt verbeeld in het curriculaire spinnenweb (zie figuur 1). In het onderzoek wordt aan zoveel mogelijk aspecten van dit spinnenweb aandacht besteed.



Figuur 1. Curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003).

1.2.2 Onderzoeksopzet

Voor het beantwoorden van de hoofdvraag is ingezoomd op verschillende deelvragen. Die zijn gekoppeld aan het uitgevoerde en gerealiseerde curriculum (zie tabel 3).

Tabel 3. *Deelvragen*

Beoogd Curriculum	Imaginaire	
	Geschreven	
Uitgevoerd curriculum	Geïnterpreteerd	1. Hoe ervaren docenten het centraal examen over tien tijdvakken en historische contexten? 2. Hoe ervaren andere betrokkenen (het veld) het nieuwe centraal examen?
	Uitgevoerd	3. Hoe richten de docenten hun examenprogramma in? 4. Welke knelpunten ervaren docenten en hoe lossen zij deze op? 5. Welke veranderingen brengen docenten aan in hun schoolexamen in de loop der jaren, als gevolg van: - o hun ervaringen in de klas - o de examenresultaten?
Gerealiseerd curriculum	Ervaren	6. Hoe ervaren leerlingen het examenprogramma? 7. Hoe ervaren leerlingen het nieuwe centraal examen?
	Geleerd	8. Welke resultaten behalen leerlingen op het schoolexamen en het centraal examen?

In Tabel 4 staan de deelvragen nader gespecificeerd in concrete vragen voor docenten en leerlingen. Ze zijn vertrekpunt geweest voor de ontwikkeling van docent- en leerlingvragenlijsten¹.

Tabel 4: *Onderzoeksvariabelen per deelvraag*

Deelvraag	Variabelen
1. Hoe ervaren docenten het centraal examen over tien tijdvakken en de historische contexten?	1. Zijn de docenten voldoende toegerust voor het nieuwe centraal examen? (vragen 5 t/m 13 van de vragenlijst)
	2. Ervaren de docenten knelpunten in het nieuwe examenprogramma? (vragen 14 t/m 18 van de vragenlijst)
	3. Hoe ervaren docenten de historische contexten? (vragen 23 t/m 40 van de vragenlijst)
2. Hoe ervaren andere betrokkenen (het veld) het nieuwe centraal examen?	1. Wat zijn de ervaringen van de examenmakers met het nieuwe centraal examen over tien tijdvakken en de historische contexten?
3. Hoe richten de docenten hun schoolexamen in?	1. Welke keuzes maken docenten m.b.t. tot de leerstof? (vragen 41 t/m 46 van de vragenlijst)
	2. Hoe wordt de leerstof voor het schoolexamen getoetst? (vragen 47 t/m 54 van de vragenlijst)
	3. Welke lesmethode(s) wordt/worden gebruikt? (vragen 55 t/m 60 van de vragenlijst)
4. Welke knelpunten ervaren docenten en hoe lossen zij deze op?	1. Met welke onderdelen van domein A (historische vaardigheden) hebben de leerlingen moeite? (vragen 19 t/m 22 van de vragenlijst)
	2. Hoe ervaren de docenten de aansluiting vmbo-tl-havo? (vragen 61 t/m 63 van de vragenlijst)
	3. Hoe ervaren de docenten de aansluiting onderbouw-bovenbouw? (vragen 64 t/m 66 van de vragenlijst)
	4. Welke (andere) knelpunten ervaren docenten? (vragen 14,15 en 18 van de vragenlijst)
5. Welke veranderingen brengen docenten aan in hun schoolexamen in de loop der jaren, als gevolg van: a. hun ervaringen in de klas b. de examenresultaten?	1. Gaan docenten meer gebruik maken van vragen uit pilotexamens en gaan zij meer cumulatief toetsen? 2. Besteden docenten meer tijd aan herhaling van de oriëntatiekennis?

¹ Zie voor het onderzoek onder docenten de publicatie van Van der Kaap uit 2014.

6. Hoe ervaren leerlingen de voorbereiding op schoolexamen en het nieuwe centraal examen?	1. Wat zijn de ervaringen van leerlingen in de voorbereiding op schoolexamen en het centraal examen? (onderdeel 1.2 van de leerlingenvragenlijst).
	2. Hoe denken de leerlingen over het vak geschiedenis? (onderdeel 1.3 van de leerlingenvragenlijst).
	3. Hoe denken de leerlingen over het nut van geschiedenis? (onderdeel 1.4 van de leerlingenvragenlijst).
	4. Hoe denken leerlingen over de tien tijdvakken? (onderdeel 1.5 van de leerlingenvragenlijst).
	5. Hoe denken leerlingen over de historische contexten? (onderdeel 1.6 van de leerlingenvragenlijst).
7. Welke leerresultaten behalen leerlingen op het centraal examen?	1. Welke ervaringen hebben de docenten met het centraal examen?
	2. Wat zijn de resultaten van het schoolexamen en het centraal examen in 2014 en 2015?

Onderzoeksinstrumenten

Naast vragenlijsten is voor de beantwoording van de vraag waar het in dit onderzoek om gaat ook gebruik gemaakt van

- (open/semi-open/gesloten) interviews met docenten en leerlingen;
- examenverslagen van Cito;
- resultaten van de jaarlijkse korte vragenlijst van Cito;
- resultaten van het eerste nieuwe centraal examen in 2015.

Tabel 5. *Onderzoeksactiviteiten per deelvraag*

Deelvraag	Onderzoeksactiviteiten
1. Hoe ervaren docenten het centraal examen over tien tijdvakken en de historische contexten?	Vragenlijstonderzoeken (2013, 2014 en 2015) onder geschiedenisdocenten, werkzaam in de tweede fase.
	Interviews met docenten.
	Gegevens uit het vragenlijstonderzoek dat Cito elk jaar publiceert op zijn website.
2. Hoe ervaren examenmakers het centraal examen over tien tijdvakken en de historische contexten?	Interview met de toetsdeskundige van Cito.
3. Hoe richten de docenten hun schoolexamen in?	Vragenlijstonderzoek onder docenten dat, in principe, drie keer wordt herhaald.
	Interviews met docenten.
4. Welke knelpunten ervaren docenten en hoe lossen zij deze op?	Vragenlijstonderzoek onder docenten dat, in principe, drie keer wordt herhaald.
	Interviews met docenten.
5. Welke veranderingen brengen docenten aan in hun schoolexamen in de loop der jaren, als gevolg van: a. hun ervaringen in de klas b. de examenresultaten	Vragenlijstonderzoek onder docenten en interviews met docenten.

6. Hoe ervaren leerlingen de voorbereiding op schoolexamen en het nieuwe centraal examen?	Vragenlijstonderzoek onder leerlingen.
	Interviews met leerlingen.
7. Welke leerresultaten behalen leerlingen op het centraal examen?	Onderzoeksgegevens Cito en scholen.
	Interview met toetsdeskundige van Cito.
	Gegevens van Cito en DUO/scholen.

1.3 Onderzoek onder leerlingen

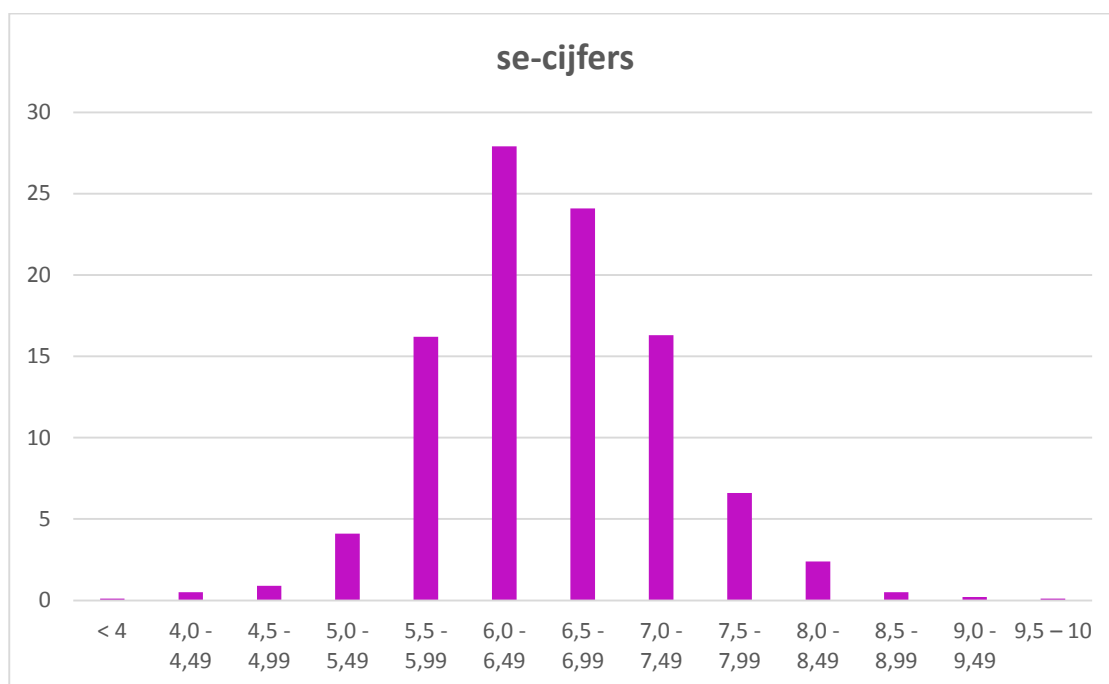
In totaal hebben 920 leerlingen van zestien scholen, verspreid over Nederland in 2015 de vragenlijst ingevuld: 555 havo-leerlingen en 365 vwo-leerlingen. Van hen heeft 22% een C&M-profiel, 65% een E&M-profiel en 10% een combinatie van beide profielen. Van de respondenten heeft 3% een N&G- of N&T-profiel. Meer meisjes (57%) dan jongens (43%) hebben de vragenlijst ingevuld. 96% van de leerlingen is geboren in Nederland. Dat geldt ook voor 88% van de vaders en 90% van de moeders. Van degenen die niet in Nederland zijn geboren, komen de meesten uit Azië.

Op het moment dat de vragenlijst werd afgenomen (april 2015), waren de schoolonderzoeken al achter de rug. In deze publicatie wordt gesproken van goede leerlingen als hun gemiddelde 7 of hoger is (26% van de leerlingen), van gemiddelde of minder goede leerlingen als het gemiddelde ligt tussen 5,5-7 (68%) en van zwakke leerlingen als die onvoldoende voor het vak staan (6%). Wij zijn ons er, uiteraard, van bewust dat het cijfer slechts één variabele is van wat een leerling tot een goede of zwakke leerling in het vak maakt.

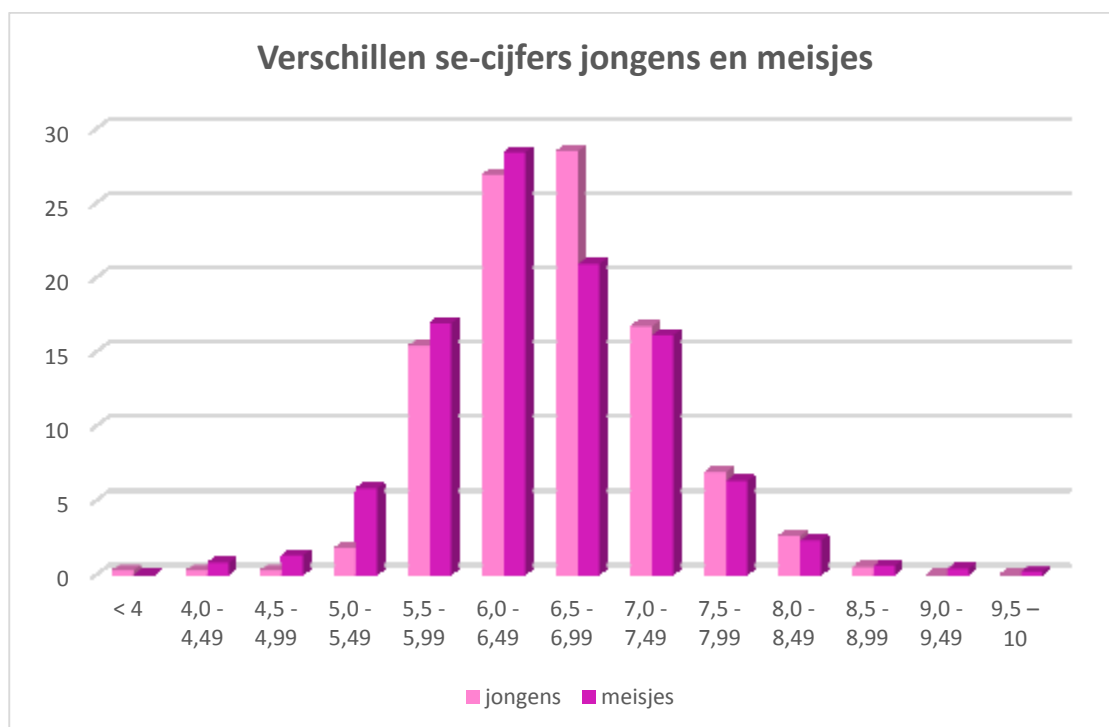
Tabel 6. *Overzicht van de respondenten*

havo	60%
vwo	40%
C&M	22%
E&M	65%
C&M en E&M	10%
N&G of N&T	3%
jongens	43%
meisjes	57%
geboren in Nederland	96%
niet geboren in Nederland	4%
Totaal aantal leerlingen	920

De resultaten van de totale responsgroep worden besproken in de hoofdpublikatie. In deze bijlage bij de [hoofdpublikatie](#) (Van der Kaap & Folmer, 2016a) worden de resultaten uitgesplitst naar havo- en vwo-leerlingen, naar goede, minder goede en zwakke leerlingen en naar jongens en meisjes. Ook wordt gekeken of leerlingen van wie een of beide ouders niet in Nederland zijn geboren tot andere oordelen komen dan de overige leerlingen. De verschillen worden alleen genoemd voor zover ze significant zijn.



Figuur 2. Cijfers voor het schoolexamen (alle leerlingen).



Figuur 3. Cijfers voor het schoolexamen uitgesplitst naar jongens en meisjes.



Figuur 4. Cijfers voor het schoolexamen uitgesplitst naar havo en vwo.

Vragenlijst

De leerlingen hebben de vragenlijst in april 2015, voorafgaand aan het centraal examen in mei, ingevuld. Hieronder volgt een overzicht van de thema's die in de lijst aan de orde kwamen.

De voorbereiding op schoolexamentoetsen en op het centraal examen

Een goede voorbereiding op het schoolexamen en centraal examen is altijd van groot belang. Door de extra onzekerheid bij een nieuw centraal examen geldt dit eens te meer, zowel voor docenten als leerlingen. Daarom is in dit onderzoek een onderdeel opgenomen met stellingen waarop de reacties een beeld geven van de wijze waarop leerlingen zich op het schoolexamen en het centraal examen geprepareerd hebben.

Het denken over het vak geschiedenis

Een opmerking die nog wel eens wordt gehoord als het over het geschiedeniscurriculum gaat, is dat het te veel Europacentrisch is. Daarom is in dit onderdeel van het onderzoek aan leerlingen gevraagd of zij dat ook vinden.

Opvattingen over de tien tijdvakken

Van een examen over twee thema's naar een examen over oriëntatiekennis van tien tijdvakken is een grote stap. In dit onderdeel van het vragenlijstonderzoek is de leerlingen gevraagd hoe zij hierover denken en wat hun oordeel is over de tien tijdvakken; welke vinden zij interessant en welke moeilijk?

Opvattingen over de historische contexten

Historische contexten, waarin oriëntatiekennis uit verschillende tijdvakken met elkaar wordt verbonden, is een nieuw fenomeen in het geschiedenisonderwijs. Daarom is aan leerlingen gevraagd welke historische contexten en tijdvakken zij interessant en welke moeilijk vinden. Ook is gevraagd welke nieuwe contexten eventueel op hun instemming zouden kunnen rekenen.

Het nut van het vak geschiedenis

De samenleving vindt geschiedenis, zo is in discussies de afgelopen jaren wel gebleken, een belangrijk vak. Maar vinden leerlingen dat ook en welke aspecten vinden zij met name belangrijk. Dit onderdeel van het onderzoek probeert op deze vragen een antwoord te geven.

Epistemologische opvattingen van leerlingen

Om goed voorbereid te zijn op deelname aan een moderne, multiculturele, democratische samenleving is het belangrijk dat leerlingen een historisch besef ontwikkelen. Zij moeten beseffen dat verhalen over het verleden elkaar kunnen tegenspreken, zonder onwaar te hoeven zijn. Zij moeten weten dat nieuw gevonden bewijs of opnieuw bestudeerd bewijs, getekend door de geest van de tijd, kan leiden tot telkens nieuwe interpretaties. Daarom is het belangrijk aandacht te besteden aan de *epistemological beliefs* van leerlingen, aan de opvattingen van leerlingen over de aard van onze kennis over het verleden. De opvattingen van leerlingen over (historische) kennis zijn in belangrijke mate bepalend voor de manier waarop zij met het verleden omgaan.

Een proefversie van de vragen in de vragenlijst is voorgelegd aan curriculum- en vakexperts. Ook enkele leerlingen hebben ze bekeken. Alle reacties zijn in de uiteindelijke versie verwerkt.

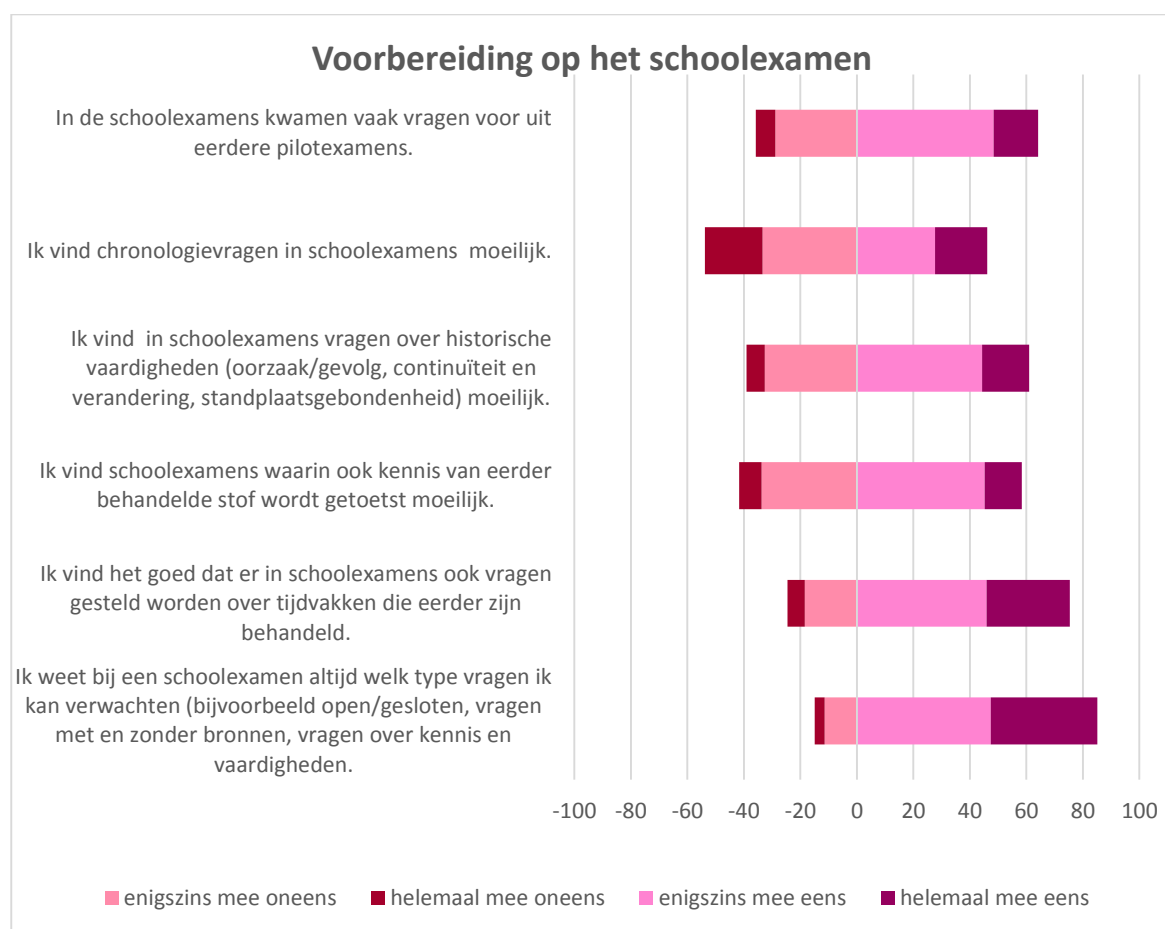
2. Voorbereiding op het examen

2.1 Zijn leerlingen goed voorbereid op het schoolexamen

Leerlingen weten wat hen in schoolexamens te wachten staat en zijn tevreden over het gebruik van toetsen waarin ook vragen over eerder behandelde tijdvakken worden gesteld.

Verreweg de meeste leerlingen blijken goed op de hoogte van het soort vragen dat zij in schoolexamentoetsen kunnen verwachten: bijvoorbeeld open/gesloten, vragen met en zonder bronnen, vragen over kennis en vaardigheden. Een ruime meerderheid vindt het een goede zaak dat er in schoolexamens ook vragen aan de orde komen over tijdvakken die eerder zijn behandeld, al vindt iets meer dan de helft van hen dat deze toetsen wel moeilijk zijn.

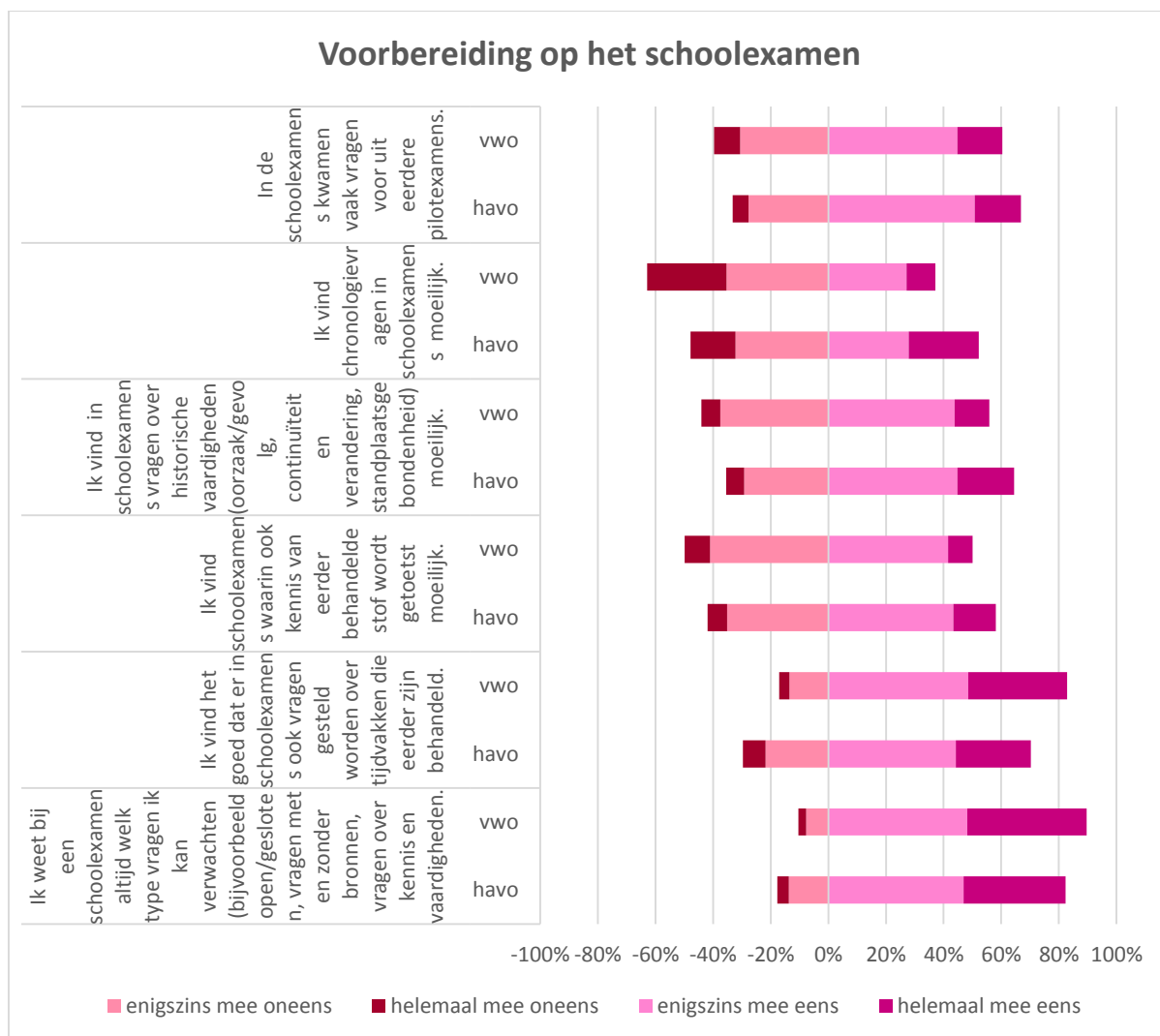
Moeilijk vindt een meerderheid ook vragen die betrekking hebben op historische vaardigheden. Over de vraag of chronologievragen in schoolexamens moeilijk zijn, verschillen de meningen. Een ruime meerderheid geeft aan dat in de schoolexamens vaak vragen voorkwamen uit eerdere pilotexamens (zie figuur 5).



Figuur 5. De mate waarin leerlingen te kennen geven voorbereid te zijn op het schoolexamen.

Verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen

Vwo-leerlingen blijken over het algemeen beter op de hoogte te zijn van het type vragen dat zij op schoolexamens kunnen verwachten dan havo-leerlingen. Zij tonen zich ook meer tevreden over het feit dat er in schoolexamens vragen over eerder behandelde tijdvakken worden gesteld dan havo-leerlingen. Die geven ook in hogere mate aan dat zij het eens zijn met de stelling dat vragen waarin kennis wordt getoetst van eerder behandelde stof moeilijk zijn. Hetzelfde geldt voor vragen over historische vaardigheden en voor chronologievragen (zie figuur 6).



Figuur 6. De mate waarin havo- en vwo-leerlingen te kennen geven voorbereid te zijn op het schoolexamen.

Verschillen tussen goede en minder goede leerlingen

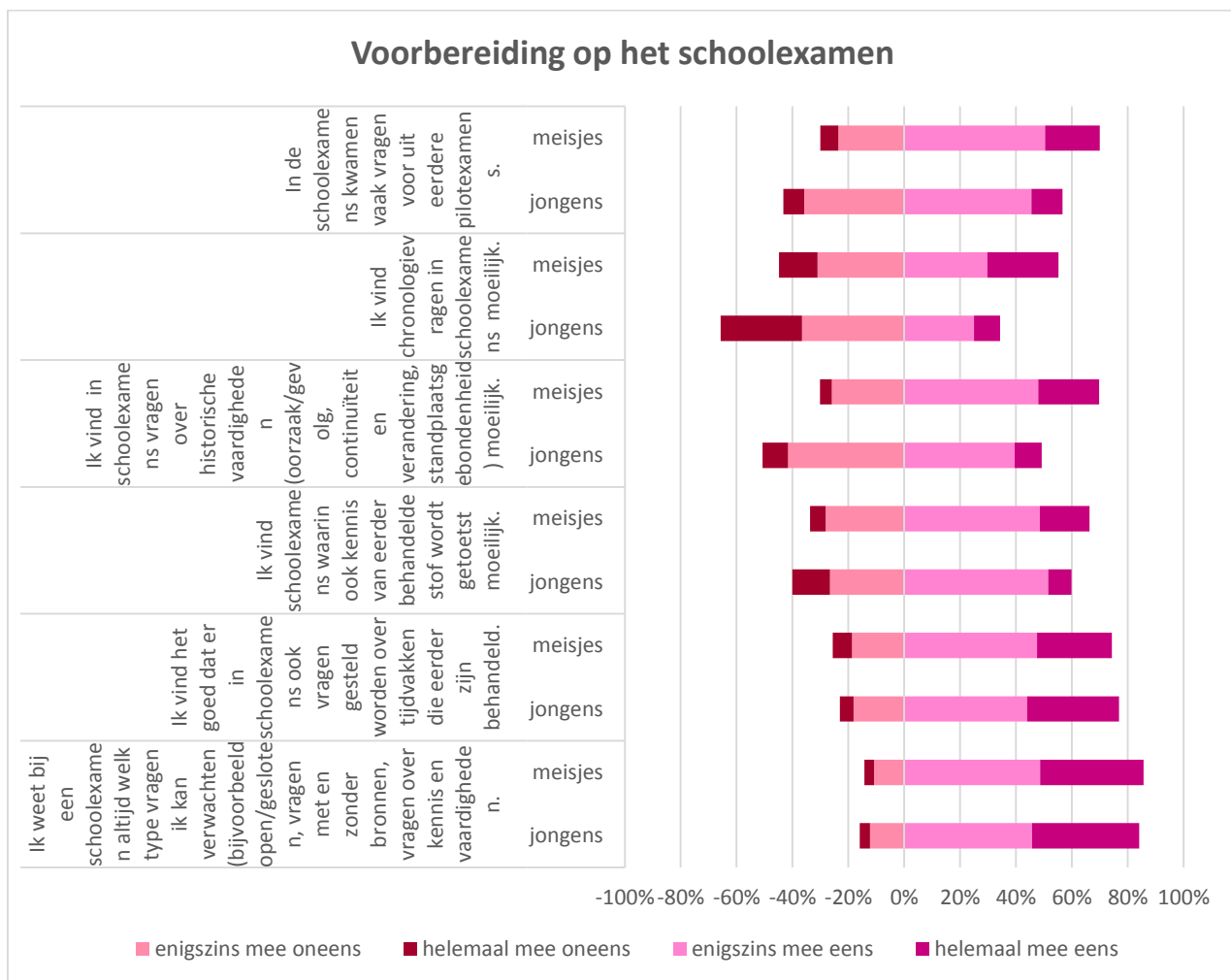
Goede leerlingen geven aan beter op de hoogte te zijn van het type vragen dat zij op schoolexamens kunnen verwachten dan minder goede en zwakkere leerlingen en zij zijn meer tevreden over het feit dat er in schoolexamens vragen over eerder behandelde tijdvakken worden gesteld dan. Zwakke leerlingen geven ook in hogere mate aan dat zij het eens zijn met de stelling dat vragen waarin kennis wordt getoetst van eerder behandelde stof moeilijk zijn, dan gemiddelde en goede leerlingen. Dit geldt ook vragen over historische vaardigheden en chronologievragen (zie figuur 7).



Figuur 7. De mate waarin goede, minder goede en zwakke leerlingen te kennen geven voorbereid te zijn op het schoolexamen.

Verschillen tussen jongens en meisjes

Meisjes zijn het meer dan jongens eens met stellingen over de moeilijkheidsgraad van vragen over eerder behandelde tijdvakken worden, over historische vaardigheden en chronologievragen dan jongens. Opvallend is dat meisjes veel meer dan jongens van mening zijn dat er in schoolexamens vaak vragen uit eerdere pilotexamens voorkwamen (zie figuur 8).



Figuur 8. De mate waarin jongens en meisjes te kennen geven voorbereid te zijn op het schoolexamen.

Verschillen tussen leerlingen met verschillende etnische achtergronden

Leerlingen van wie tenminste een van beide ouders in het buitenland is geboren (n= 145) denken over één stelling die betrekking heeft op de voorbereiding op het schoolexamen significant anders dan leerlingen die net als hun ouders in Nederland zijn geboren (zie tabel 1).

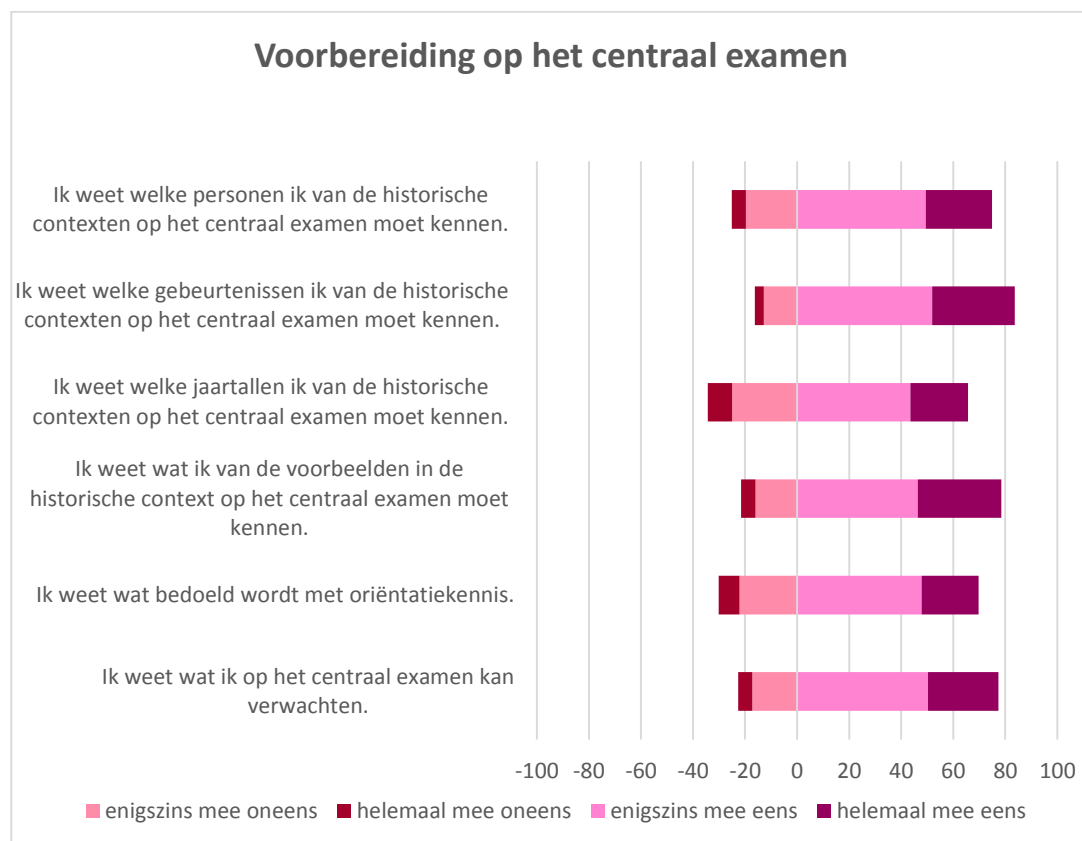
Tabel 7. Verschillen naar etnische achtergrond van leerlingen met betrekking tot de voorbereiding op schoolexamen en centraal examen.

		Ouders en leerling geboren in Nederland	Een van beide ouders geboren buiten Nederland
Ik vind chronologievragen in schoolexamens moeilijk.	oneens	52%	60%
	eens	48%	40%

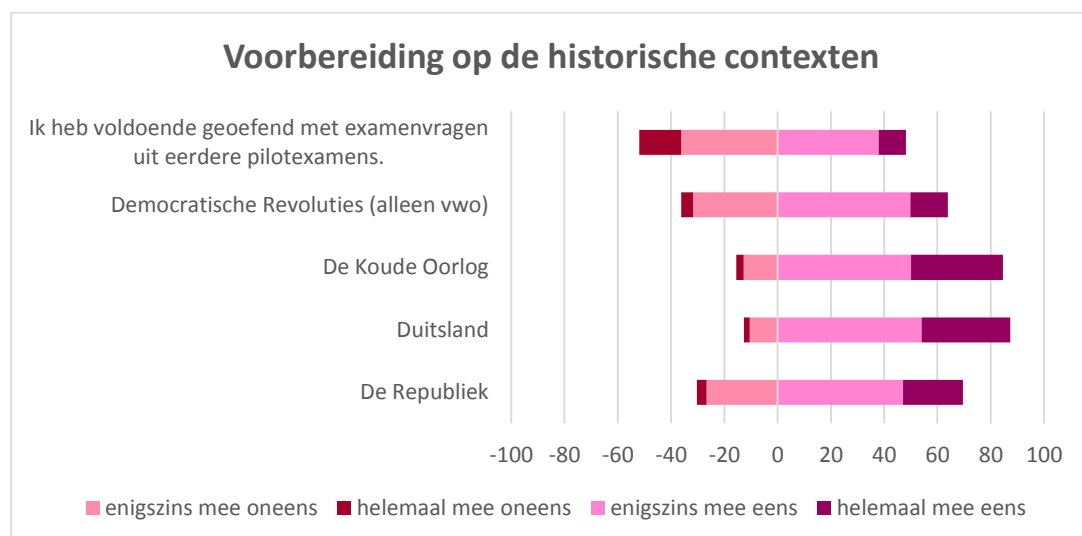
2.2 Zijn leerlingen goed voorbereid op het centraal examen?

Leerlingen zijn tevreden over hun voorbereiding op het centraal examen.

Leerlingen zeggen in ruime meerderheid goed voorbereid te zijn op het centraal examen. Wel voelen zij zich minder zeker over de contexten Democratische Revoluties en De Republiek. Ook bestaat er bij veel leerlingen nog wel enige twijfel of zij voldoende hebben geoefend met vragen uit eerdere pilotexamens (zie figuur 9 en 10).



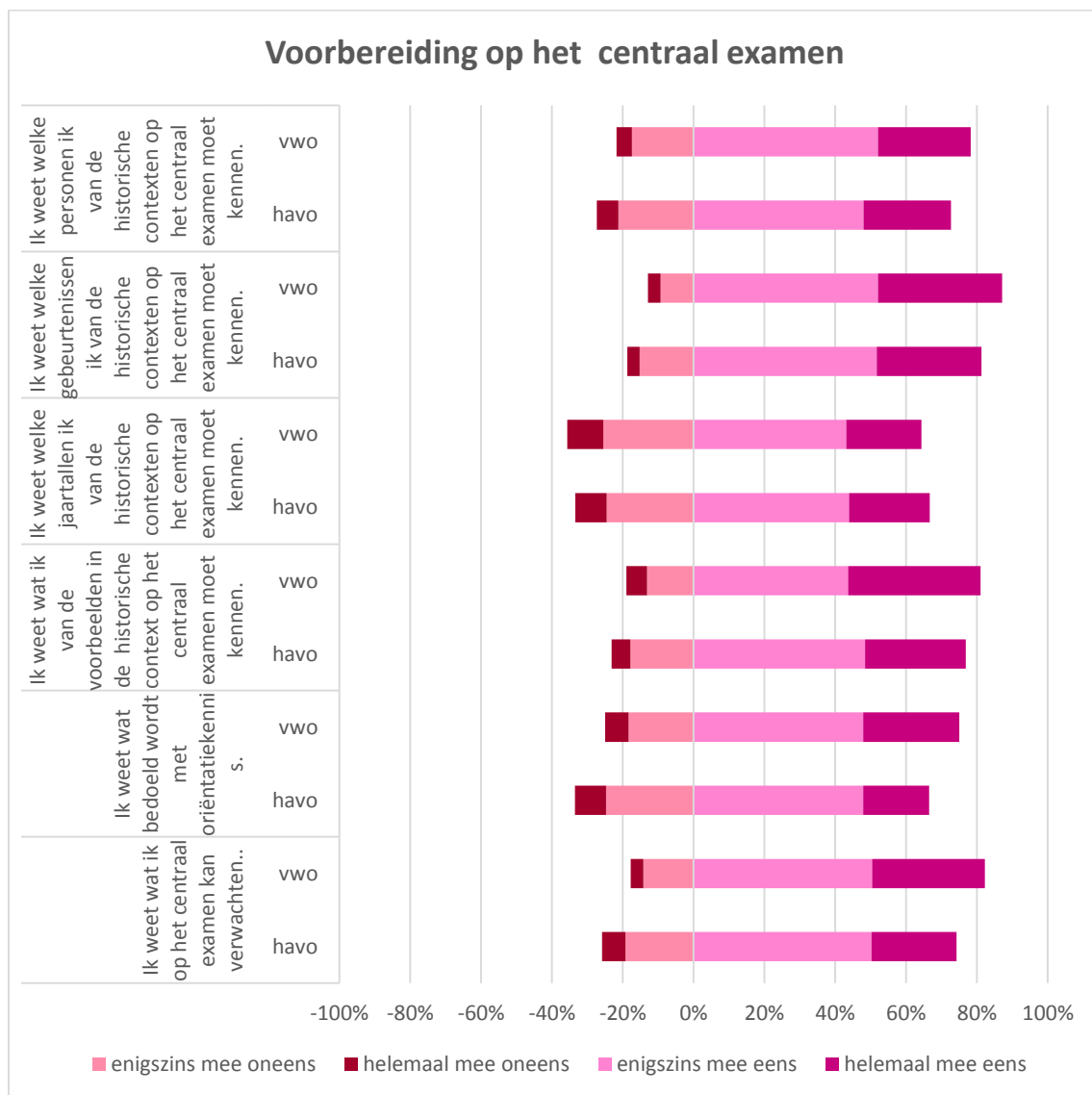
Figuur 9. De mate waarin leerlingen te kennen geven voorbereid te zijn op het centraal examen.



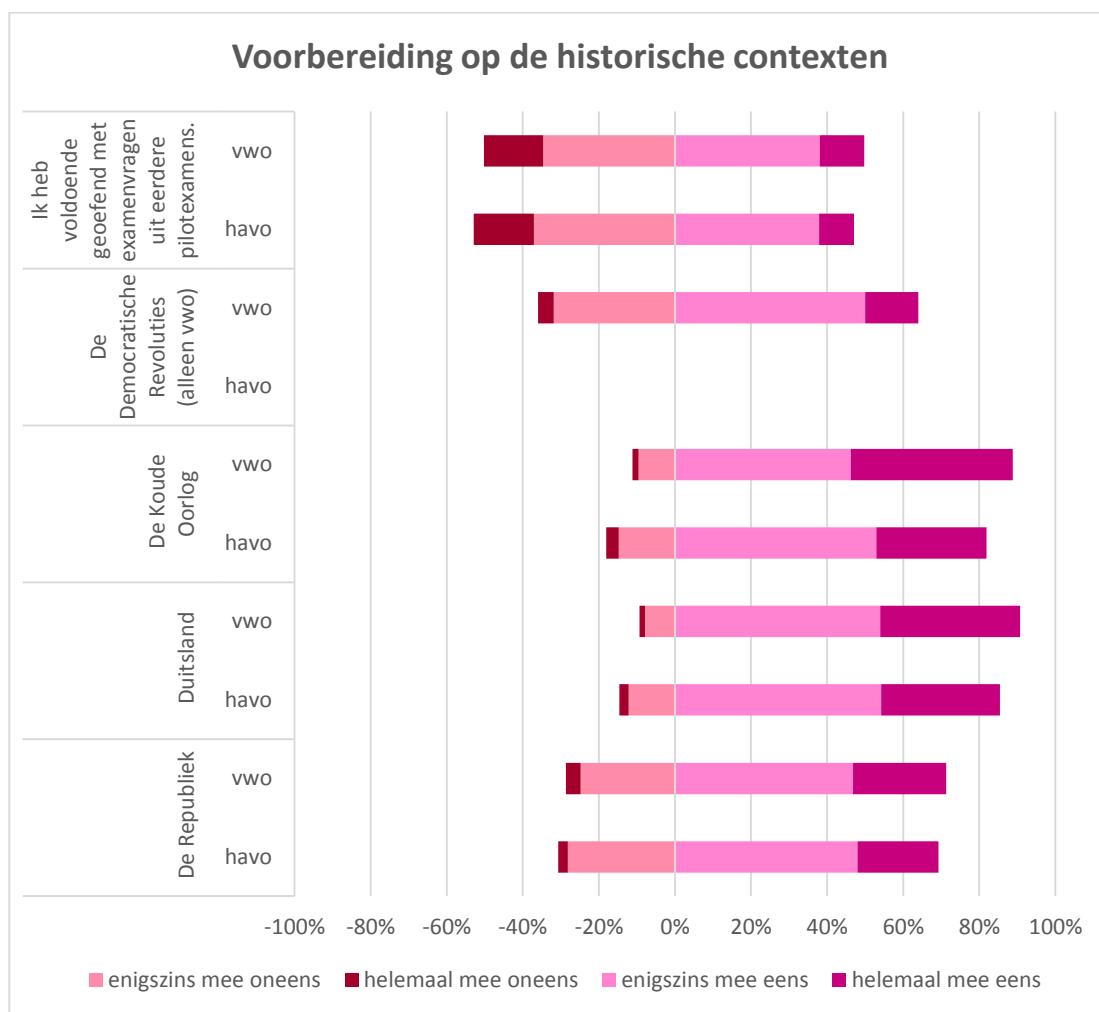
Figuur 10. De mate waarin leerlingen te kennen geven voorbereid te zijn op het centraal examen.

Verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen

Vwo-leerlingen weten beter wat hen op het centraal examen te wachten staat dan havo-leerlingen en zij begrijpen naar eigen zeggen beter wat verstaan moet worden onder oriëntatiekennis. Zij zeggen ook beter te weten welke gebeurtenissen zij van de historische contexten moeten kennen. Zij geven ook aan beter voorbereid te zijn op de historische contexten Duitsland en De Koude Oorlog (zie figuur 11 en 12).



Figuur 11. De mate waarin havo- en vwo-leerlingen te kennen geven voorbereid te zijn op het centraal examen.



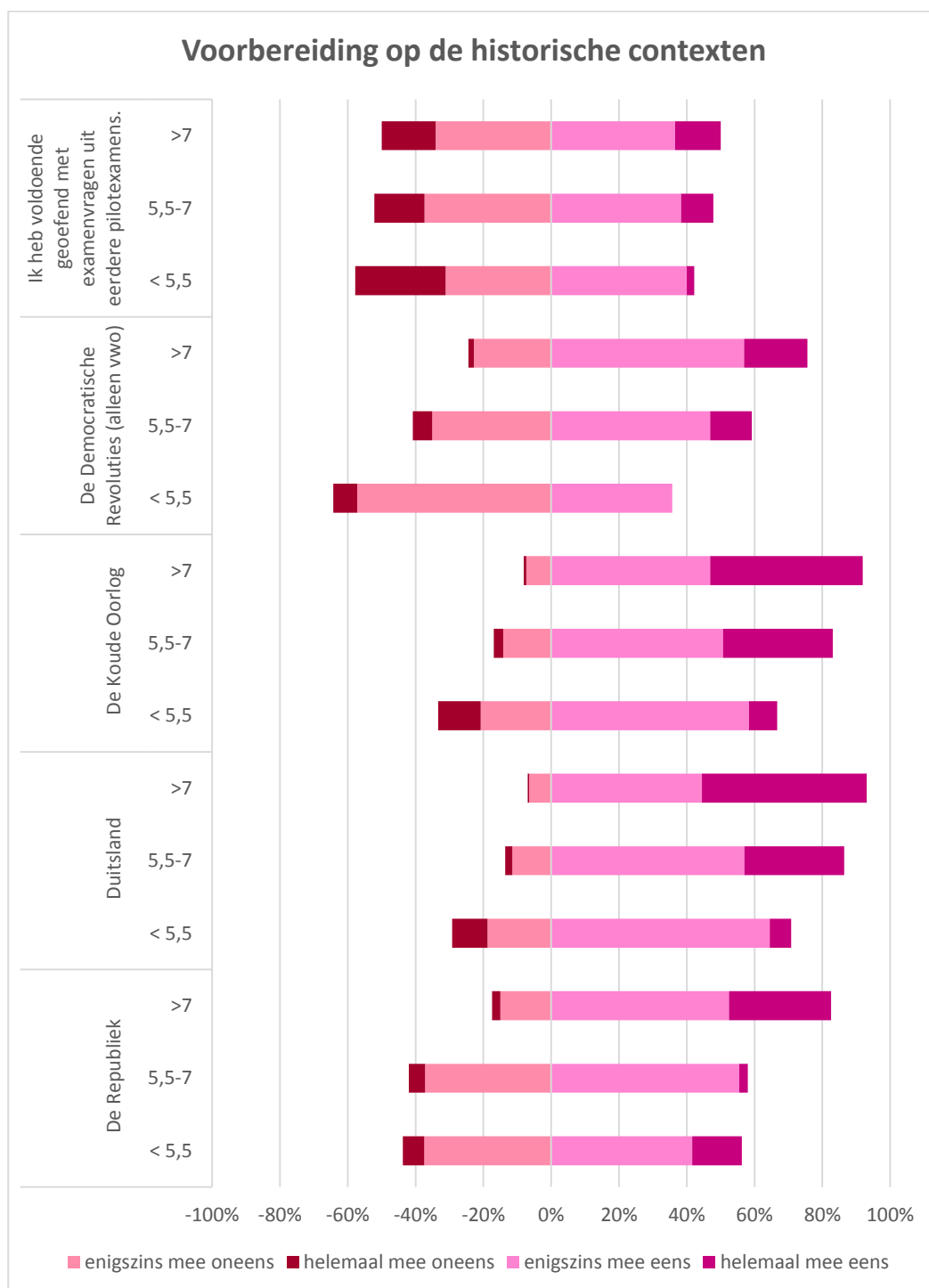
Figuur 12. De mate waarin havo- en vwo-leerlingen te kennen geven voorbereid te zijn op de historische contexten.

Verschillen tussen goede en minder goede leerlingen.

Goede leerlingen zeggen beter te weten wat ze op het centraal examen kunnen verwachten dan gemiddelde en zwakke leerlingen. Zij zijn, naar eigen zeggen, ook beter voorbereid op alle vier historische contexten. Ook menen zij beter te weten welke voorbeelden en gebeurtenissen zij van de historische contexten moeten kennen (zie figuur 13 en 14).



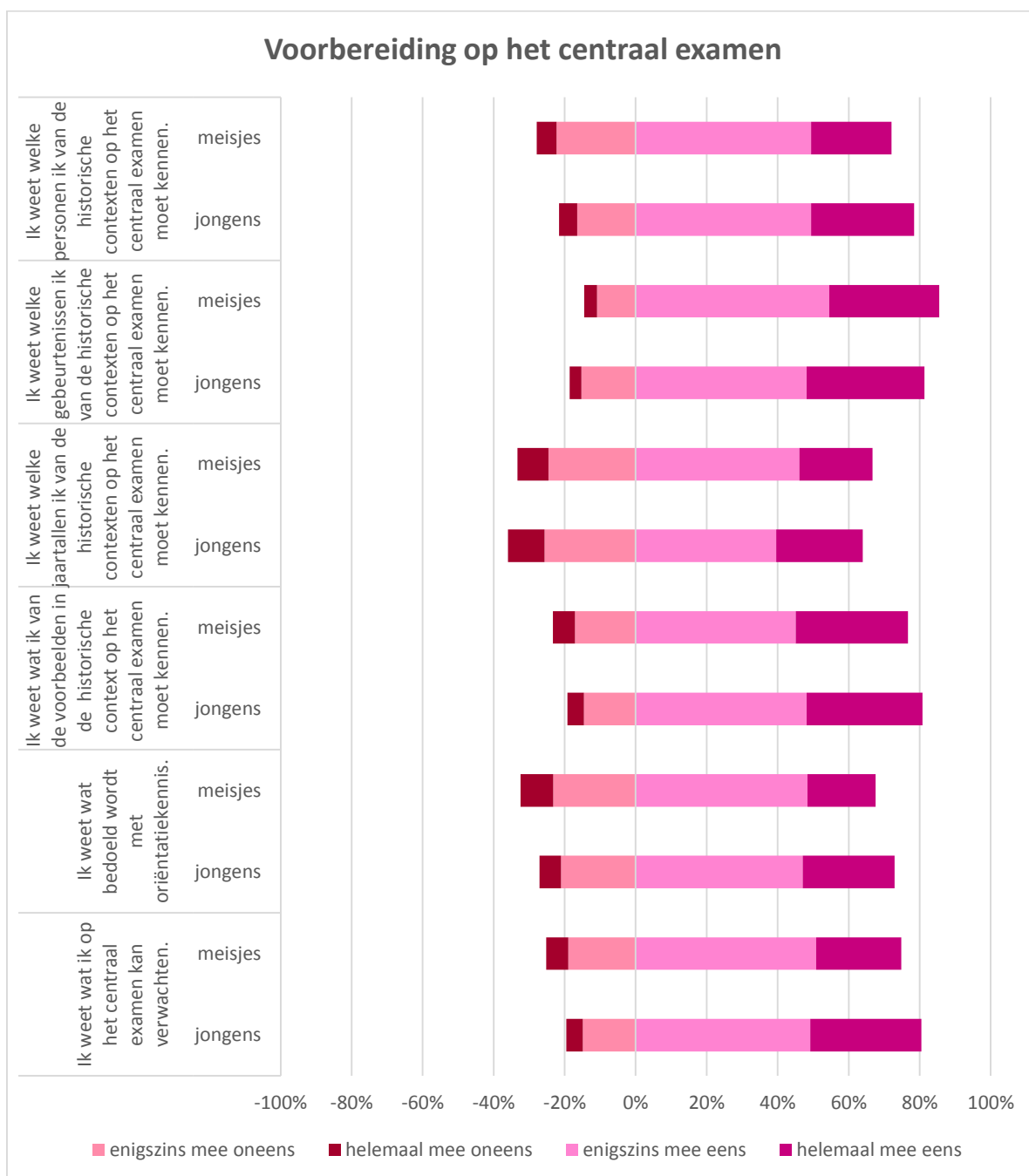
Figuur 13. De mate waarin goede, minder goede en zwakke leerlingen te kennen geven voorbereid te zijn op het centraal examen.



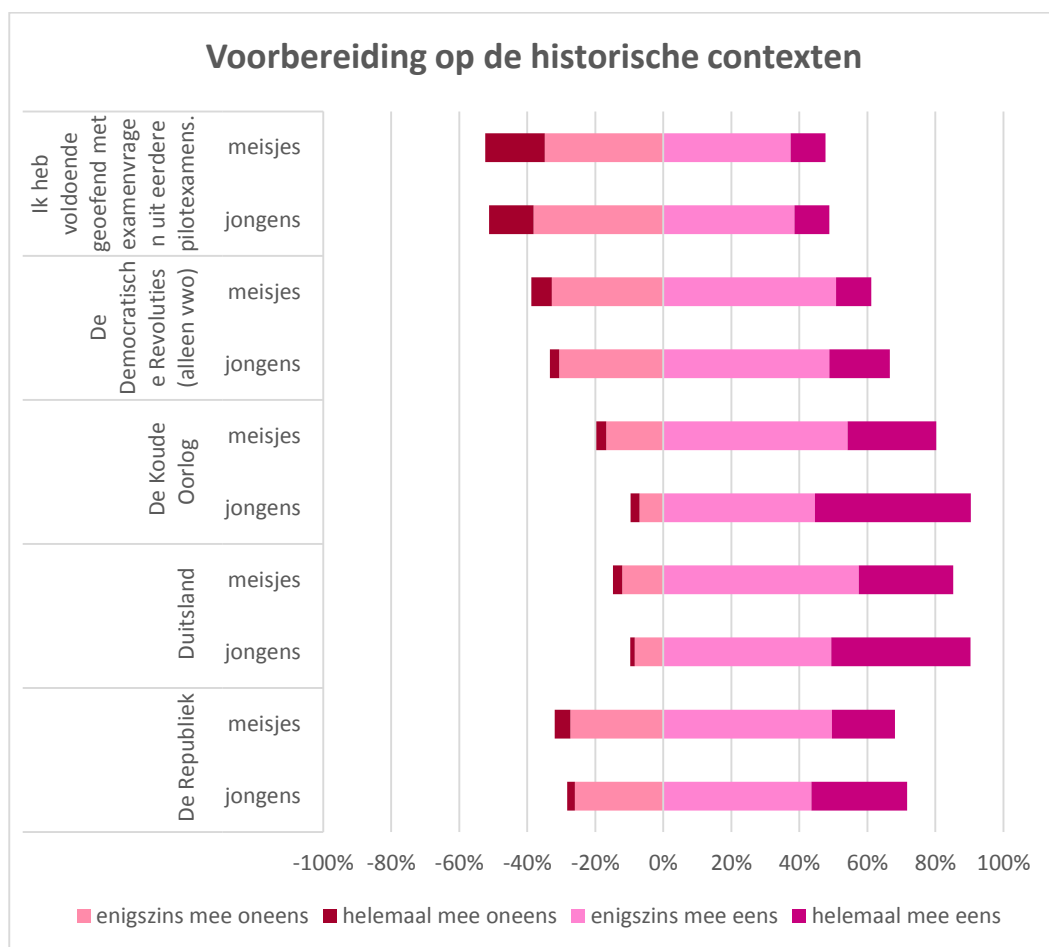
Figuur 14. De mate waarin goede, minder goede en zwakke leerlingen te kennen geven voorbereid te zijn op de historische contexten

Verschillen tussen jongens en meisjes

Meisjes zeggen minder goed op de hoogte te zijn van de personen die zij in verband met de historische contexten moeten kennen dan jongens. Zij zijn, naar eigen zeggen, ook minder goed voorbereid op de contexten Duitsland en De Koude Oorlog (zie figuur 15 en 16).



Figuur 15. De mate waarin jongens en meisjes te kennen geven voorbereid te zijn op het centraal examen.



Figuur 16. De mate waarin jongens en meisjes te kennen geven voorbereid te zijn op de historische contexten.

Verschillen tussen leerlingen met verschillende etnische achtergronden

Leerlingen van wie tenminste een van beide ouders in het buitenland is geboren (n= 145) denken slechts over één stelling die betrekking heeft op de voorbereiding op het centraal examen significant anders dan leerlingen die net als hun ouders in Nederland zijn geboren (zie tabel 8).

Tabel 8. Verschillen naar etnische achtergrond van leerlingen met betrekking tot de voorbereiding op schoolexamen en centraal examen.

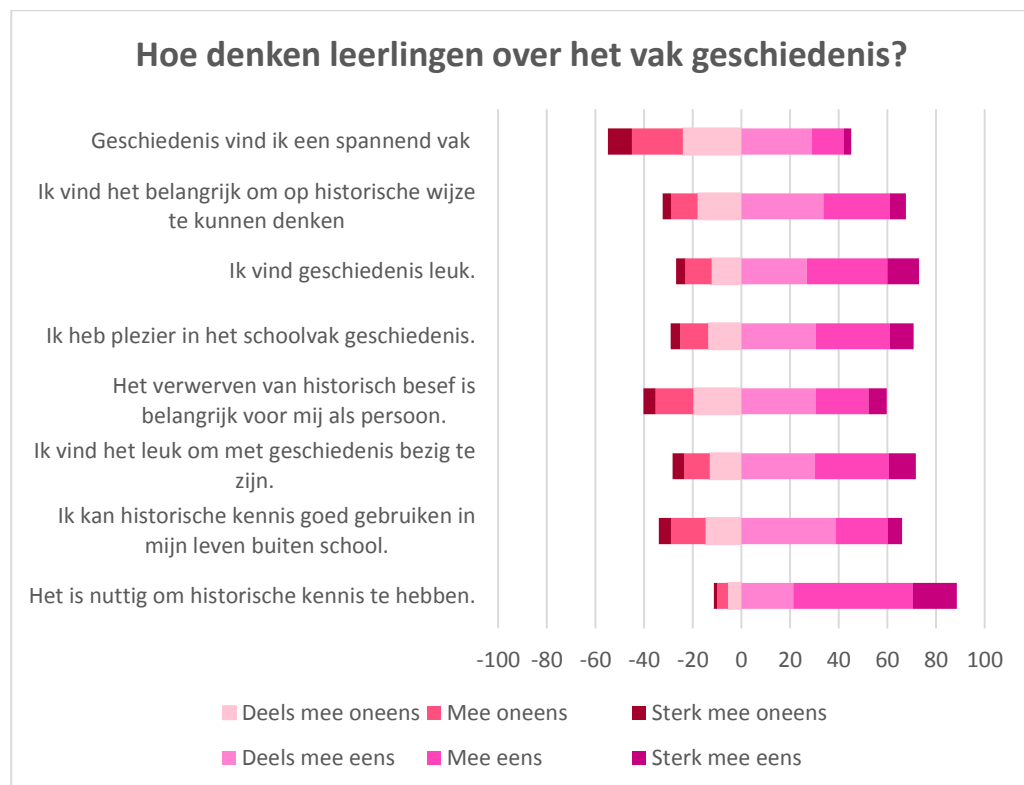
		Ouders en leerling geboren in Nederland	Een van beide ouders geboren buiten Nederland
Ik weet wat ik op het centraal examen kan verwachten.	oneens	21%	31%
	eens	79%	69%

3. Opvattingen over het vak geschiedenis

3.1 Hoe denken leerlingen over het vak geschiedenis?

Leerlingen hebben een positief beeld van het vak geschiedenis.

Zoals uit figuur 17 duidelijk wordt, hebben leerlingen over het algemeen een positief beeld van het vak geschiedenis. In grote meerderheid vinden zij het nuttig om over historische kennis te beschikken. Het minst is dat het geval waar het gaat om het belang van het verwerven van historisch besef voor hem/haar als persoon, dit percentage is echter ook nog altijd 60%. Leerlingen vinden het leuk om met geschiedenis bezig te zijn, maar echt spannend vinden de leerlingen het vak niet.



Figuur 17. Wat vinden leerlingen van het vak geschiedenis?

Verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen

Vwo-leerlingen zijn over de hele linie positiever over het vak geschiedenis dan havo-leerlingen. Zo vindt bijna 80% van de vwo-leerlingen dat ze historische kennis goed kunnen gebruiken buiten school, tegenover een kleine 60% van de havo-leerlingen. 78% van de vwo-leerlingen vindt het belangrijk om op historische wijze te kunnen denken, tegenover 61% van de havo-leerlingen. Vwo-leerlingen zeggen ook duidelijk meer plezier in het vak geschiedenis te hebben dan havo-leerlingen (zie figuur 18).



Figuur 19. Wat vinden goede, minder goede en zwakke leerlingen van het vak geschiedenis?

Verschillen tussen jongens en meisjes

Jongens en meisjes zijn het in ongeveer gelijke, hoge, mate eens met de stelling: 'Het is nuttig om historische kennis te hebben'. Bij de overige stellingen is de trend onder jongens en meisjes steeds dezelfde, maar jongens zijn het telkens meer met een stelling eens, dan wel oneens (zie figuur 20).

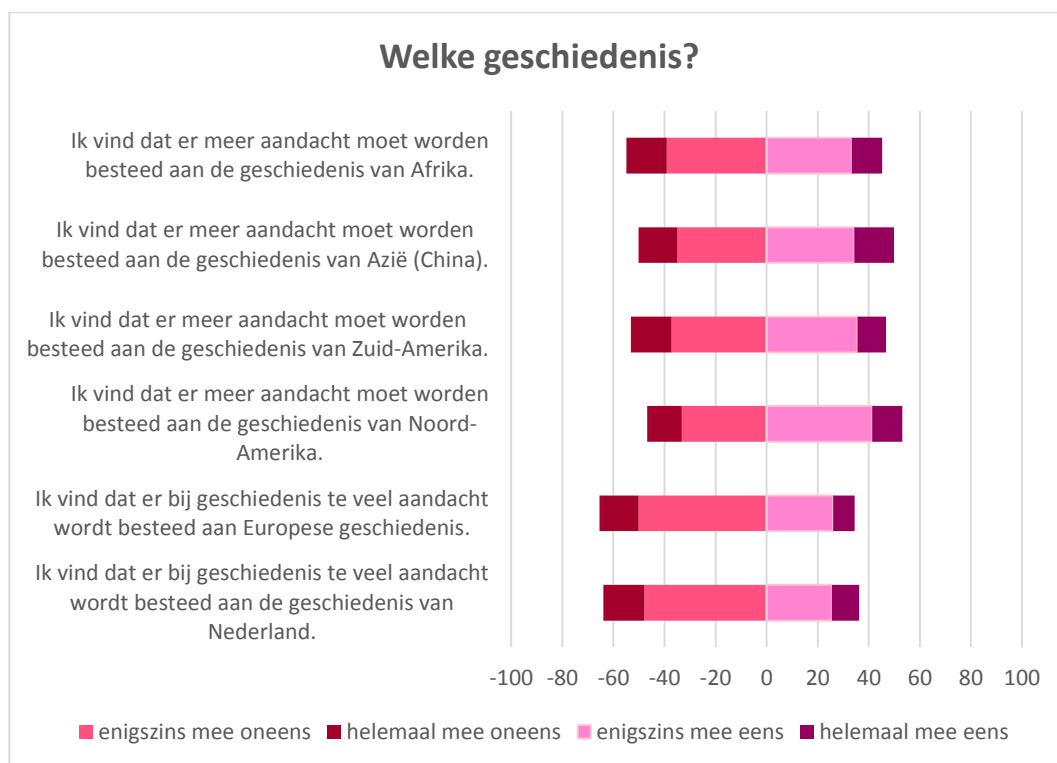


Figuur 20. Wat vinden jongens en meisjes van het vak geschiedenis?

3.2 Welke geschiedenis moet aan de orde komen?

Leerlingen zijn tamelijk tevreden over de aandacht die er wordt besteed aan de geschiedenis van Nederland en Europa en hebben in meerderheid weinig behoefte aan meer aandacht voor de geschiedenis van andere continenten.

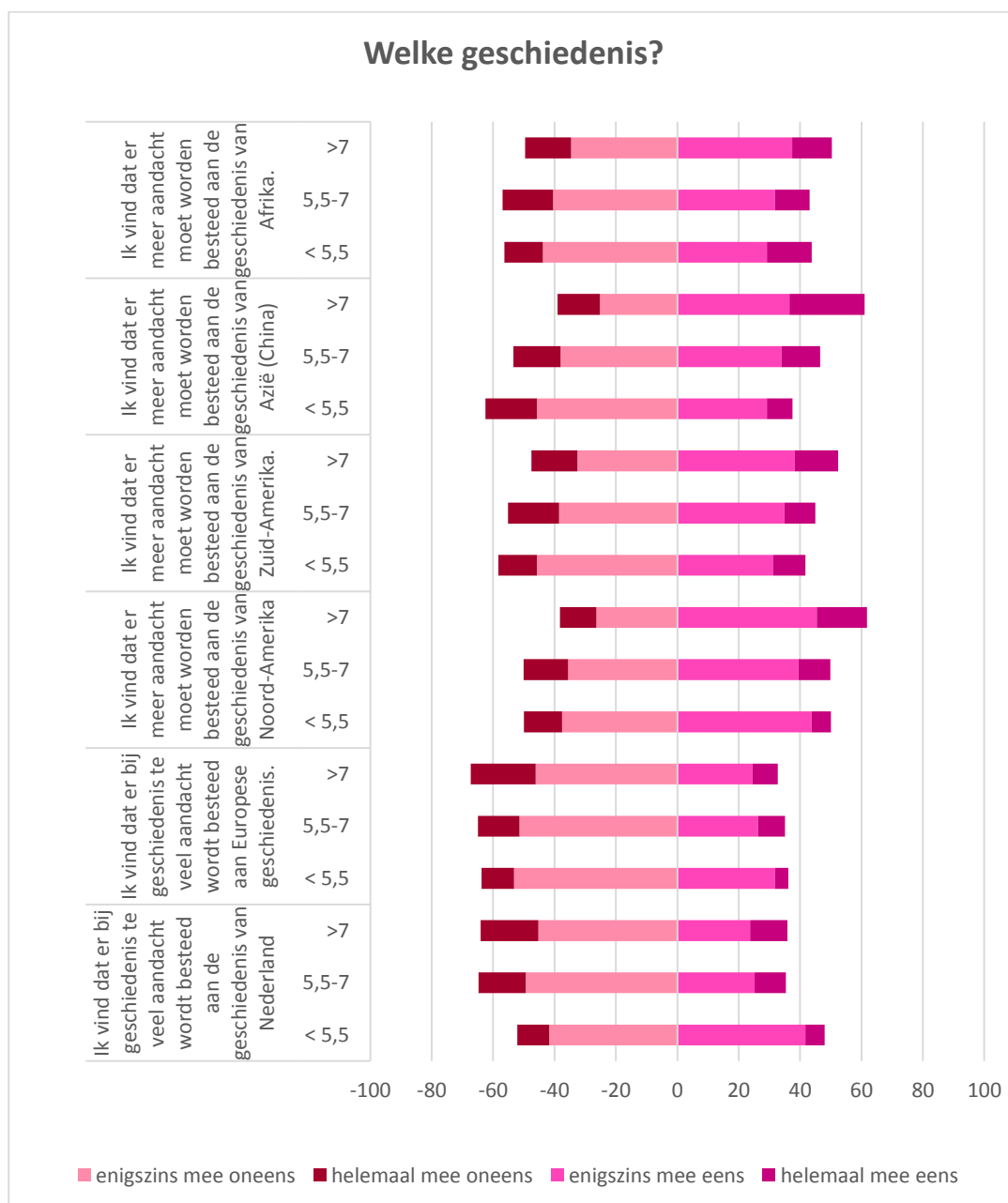
Een ruime meerderheid van de leerlingen vindt niet dat er te veel aandacht wordt besteed aan de geschiedenis van Nederland en Europa. Een meerderheid heeft tamelijk weinig belangstelling voor de geschiedenis van andere continenten, het meeste nog voor de geschiedenis van Noord-Amerika (zie figuur 21).



Figuur 21. Welke geschiedenis moet aan de orde komen?

Verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen

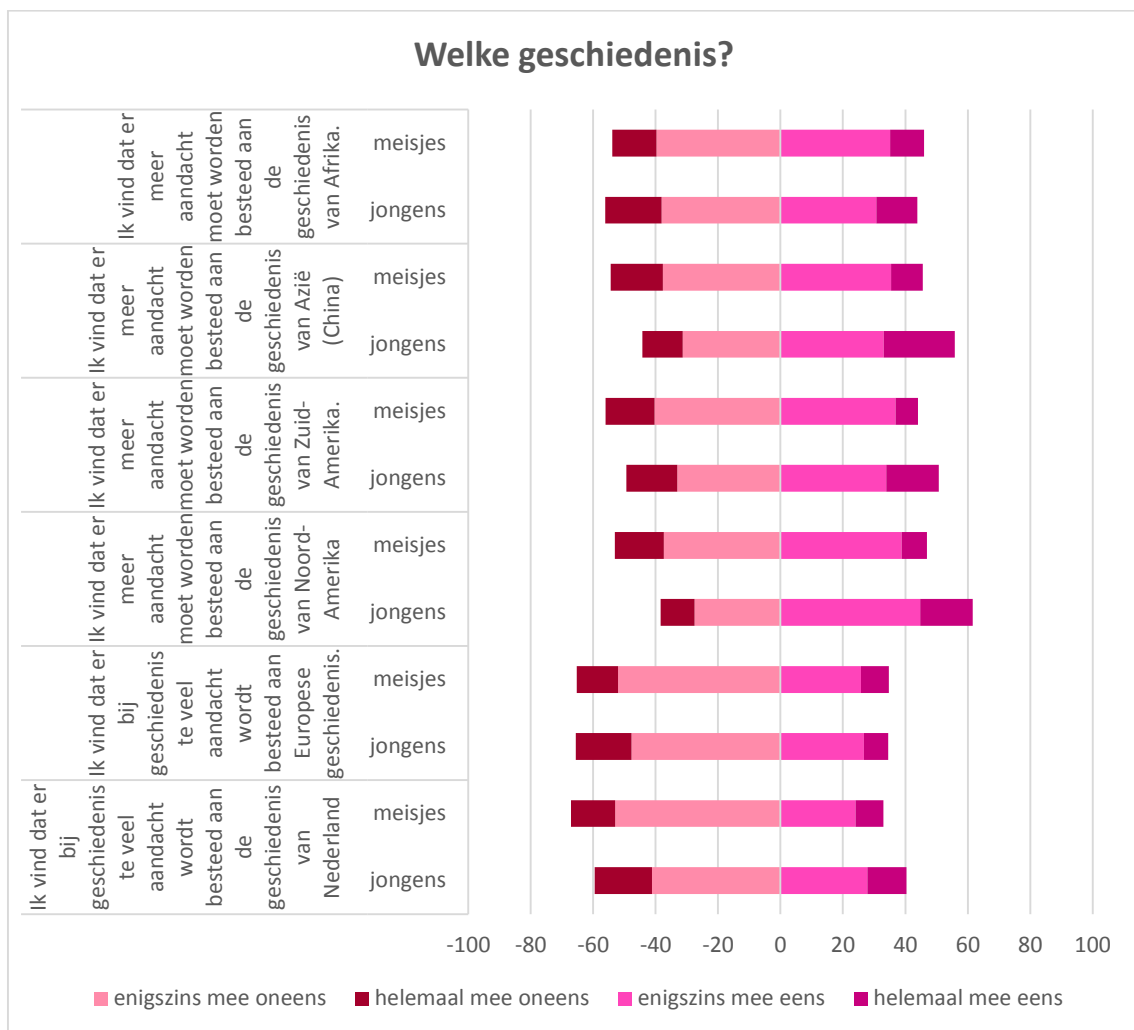
Hoewel alle leerlingen vinden dat er er niet te veel aandacht is voor de geschiedenis van Europa, geldt dat in hogere mate voor vwo-leerlingen dan voor havo-leerlingen. Opvallend is dat het voor de geschiedenis van Nederland precies andersom is. Vwo-leerlingen vinden wel meer dan havo-leerlingen dat er aandacht besteed zou moeten worden aan de geschiedenis van Zuid-Amerika en Azië, voor de andere continenten is het verschil niet significant (zie figuur 21).



Figuur 23. Welke geschiedenis moet volgens goede en minder goede leerlingen aan de orde komen?

Verschillen tussen jongens en meisjes

Meer jongens dan meisjes vinden dat er te veel aandacht is voor de geschiedenis van Nederland. Jongens pleiten ook meer dan meisjes voor meer aandacht voor de geschiedenis van Azië en Noord-Amerika (zie figuur 24).



Figuur 24. Welke geschiedenis moet er volgens jongens en meisjes aan de orde komen?

Verschillen tussen leerlingen naar etnische achtergronden

Op een aantal onderdelen zijn significante verschillen gemeten in de waardering voor de geschiedenis van regio's tussen leerlingen die zelf (plus hun ouders) in Nederland zijn geboren (n=146) en leerlingen van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren (zie tabel 9).

Tabel 9. *Verschillen in waardering voor de geschiedenis van regio's naar etnische achtergrond van leerlingen.*

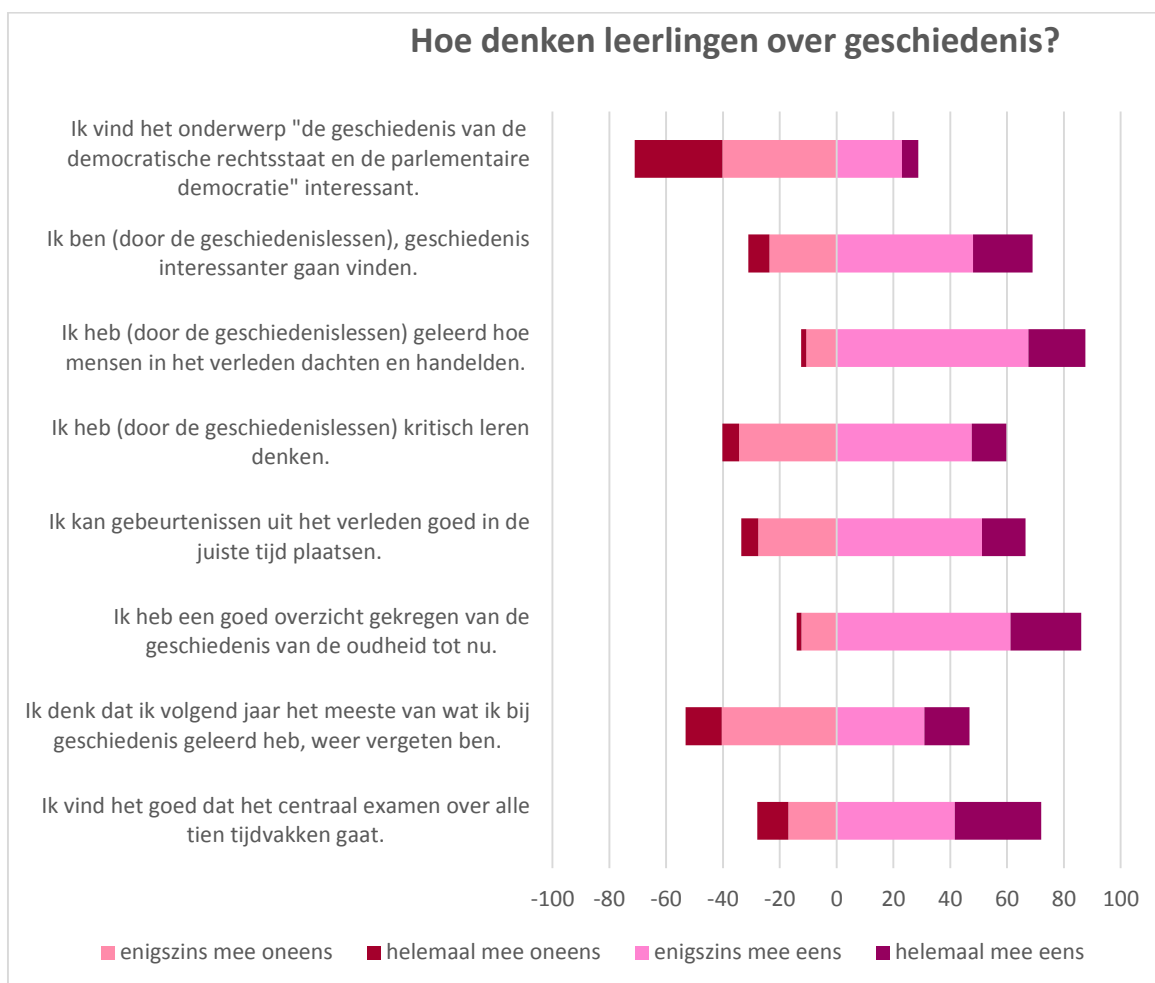
		Leerling en beide ouders geboren in Nederland.	Leerling van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren.
Te veel aandacht voor Nederland.	oneens	66%	56%
	eens	34%	44%
Te veel aandacht voor Europese geschiedenis.	oneens	68%	54%
	eens	33%	47%
Meer aandacht voor Zuid-Amerika.	oneens	56%	39%
	eens	44%	61%
Meer aandacht voor Azië.	oneens	52%	39%
	eens	48%	61%
Meer aandacht voor Afrika.	oneens	58%	40%
	eens	43%	60%

3.3 Hoe denken leerlingen over geschiedenis

Leerlingen zijn over het algemeen positief over het schoolvak geschiedenis en wat ze geleerd hebben. Zij hebben weinig belangstelling voor de geschiedenis van onze parlementaire democratie.

Een belangrijke opbrengst van het geschiedenisonderwijs is, in de ogen van meer dan 80% van de leerlingen, dat zij een goed beeld hebben gekregen van de geschiedenis van de Oudheid tot het heden en van de mens in zijn denken en handelen. Hun interesse in geschiedenis is toegenomen en zij hebben kritisch leren denken. De leerlingen zijn in meerderheid (ongeveer 70%) ook tevreden over de keuze van de tien tijdvakken als onderwerp voor het centraal examen (zie figuur 25).

Leerlingen hebben weinig interesse in De geschiedenis van de rechtsstaat en de parlementaire democratie (Domein D).

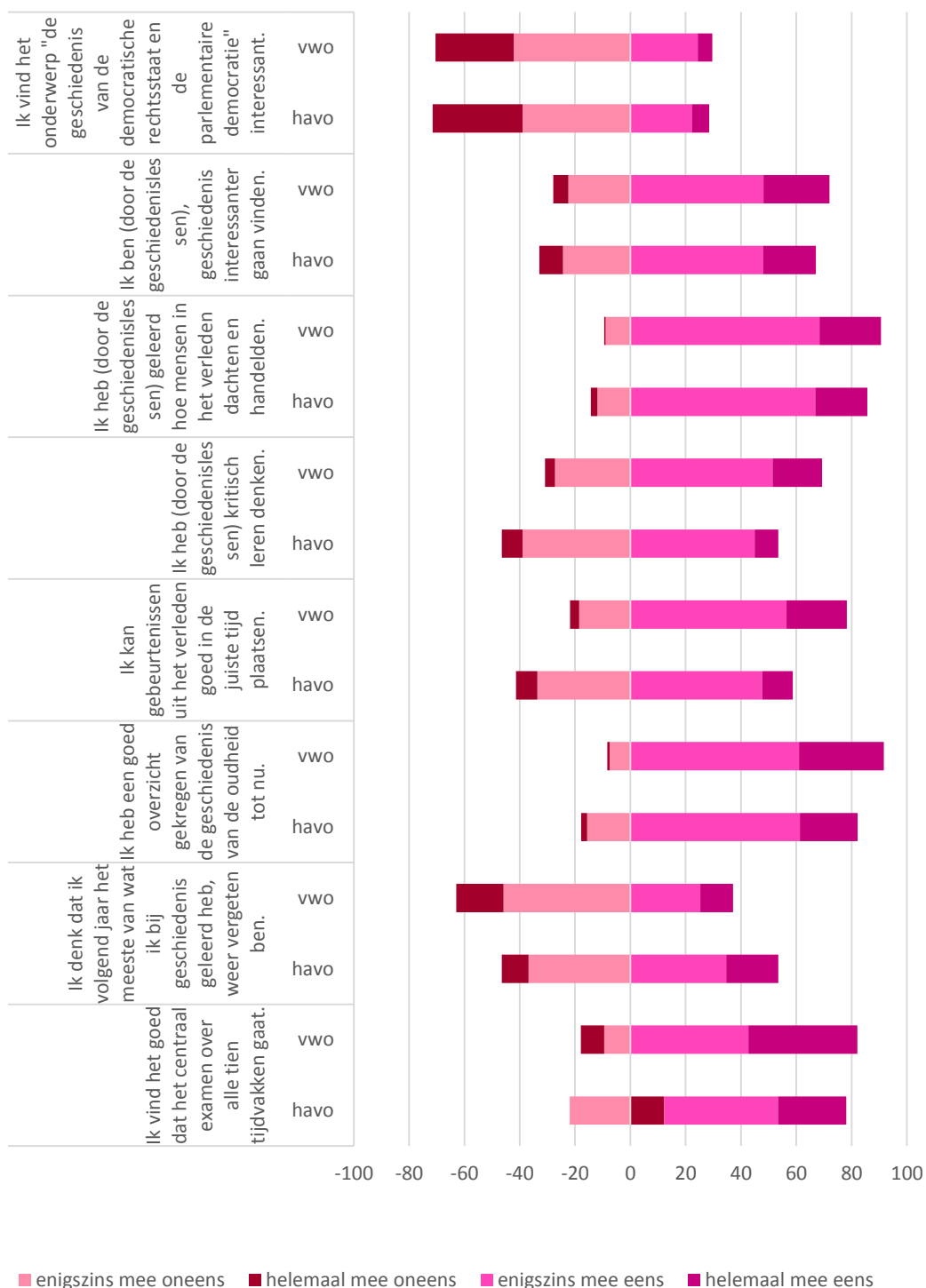


Figuur 25. Hoe denken leerlingen over geschiedenis?

Verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen

Veel meer dan havo-leerlingen vinden vwo-leerlingen het een goed idee dat het centraal examen betrekking heeft op de tien tijdvakken (82% tegenover 66%). Waar iets meer dan de helft van havo-leerlingen denkt over een jaar het meeste van het geleerde weer vergeten te zijn, geldt dat slechts voor een op de drie vwo-leerlingen. Alle leerlingen menen een goed overzicht te hebben gekregen van de geschiedenis van de Oudheid tot heden. Dit geldt voor vwo-leerlingen in nog sterkere mate dan voor havo-leerlingen (92% tegenover 82%). Vwo-leerlingen zeggen meer dan havo-leerlingen, goed in staat te zijn gebeurtenissen uit het verleden in de tijd te plaatsen (78% tegenover 59%). Ook zeggen zij, in hogere mate dan havo-leerlingen, door geschiedenis kritisch te hebben leren denken en zicht te hebben op het denken en handelen van mensen in het verleden.

Hoe denken havo- en vwo-leerlingen over geschiedenis?



Figuur 26. Hoe denken havo- en vwo-leerlingen over geschiedenis?

Verschillen tussen goede en minder goede leerlingen

De prestaties van de leerlingen correleren met hun waardering voor het feit dat het centraal examen betrekking heeft op de tien tijdvakken. Zwakke leerlingen denken in ruime meerderheid dat zij het meeste van wat zij hebben geleerd volgend jaar weer vergeten zijn. Zij hebben ook een minder goed overzicht van de hele geschiedenis gekregen en kunnen gebeurtenissen uit

het verleden minder goed in de juiste periodes plaatsen. Ook het kritisch denken is bij hen minder sterk ontwikkeld en zij zijn geschiedenis ook in mindere mate interessanter gaan vinden. Zwakke, gemiddelde en goede leerlingen zijn het wel eens in hun opvattingen over domein D (zie figuur 27).



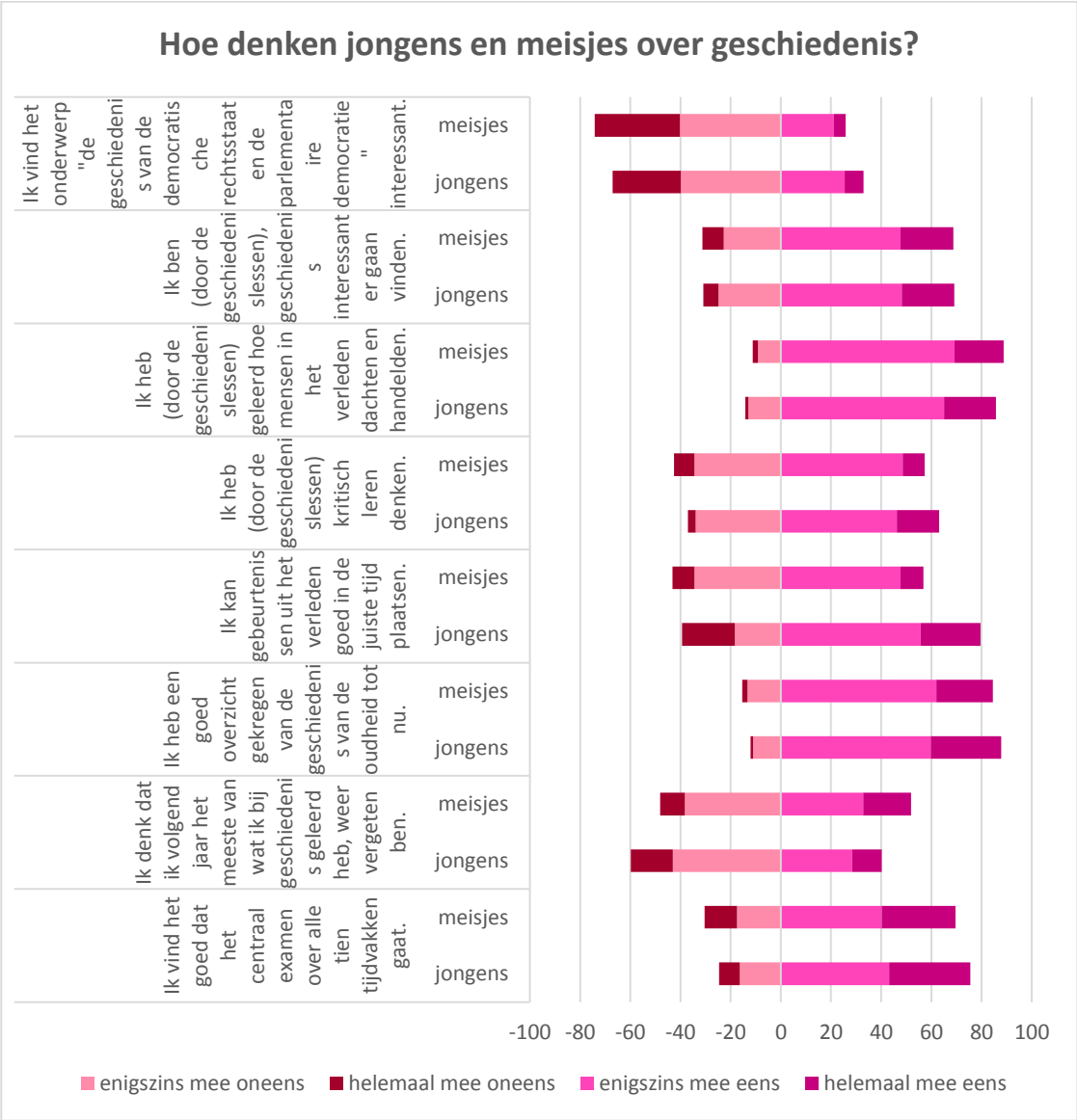
Figuur 27. Hoe denken goede en minder goede leerlingen over geschiedenis?

Verschillen tussen jongens en meisjes

Meer dan jongens zijn meisjes bang dat zij het geleerde binnen een jaar weer zijn vergeten. Gebeurtenissen kunnen zij, althans naar hun eigen oordeel, minder goed in de tijd plaatsen dan jongens. De examenresultaten op chronologievragen lijken dit beeld te bevestigen (zie tabel 10).

Leerlingen van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren (n= 145) vinden chronologievragen in schoolexamens significant minder moeilijk dan leerlingen die net als hun ouders in Nederland zijn geboren (40% van hen is het eens met de stelling daarover, tegenover 48% van de leerlingen die in Nederland zijn geboren).

Domein D (De geschiedenis van de rechtsstaat en de parlementaire democratie) vinden meisjes nog minder interessant dan jongens (zie figuur 28).



Figuur 28. Hoe denken jongens en meisjes over geschiedenis?

Tabel 10. *Verskil in p-waardes van chronologievragen in pilotexamens tussen jongens en meisjes.*

		havo			vwo	
	vraag	meisjes	jongens		meisjes	jongens
2010	1	85	87	1	96	97
	15	61	66	15	80	86
2011	1	58	57	1	80	82
	9	57	71	11	67	71
2012	1	64	79	9	95	93
	x	x	x	x	x	x
2013	1	73	77	1	80	84
	17	37	48	10	85	83
2014	1	36	43	1	70	72
	10	63	73	21	76	84
2015	1	67	71	1	83	82
	16	65	67	16	52	64

Verschillen tussen leerlingen naar etnische achtergronden

Op een drietal stellingen verschillen leerlingen die zelf (plus hun ouders) in Nederland zijn geboren (n=145) van leerlingen van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren (zie tabel 11).

Tabel 11. *Verschillen in waardering voor de geschiedenis van regio's naar etnische achtergrond van leerlingen.*

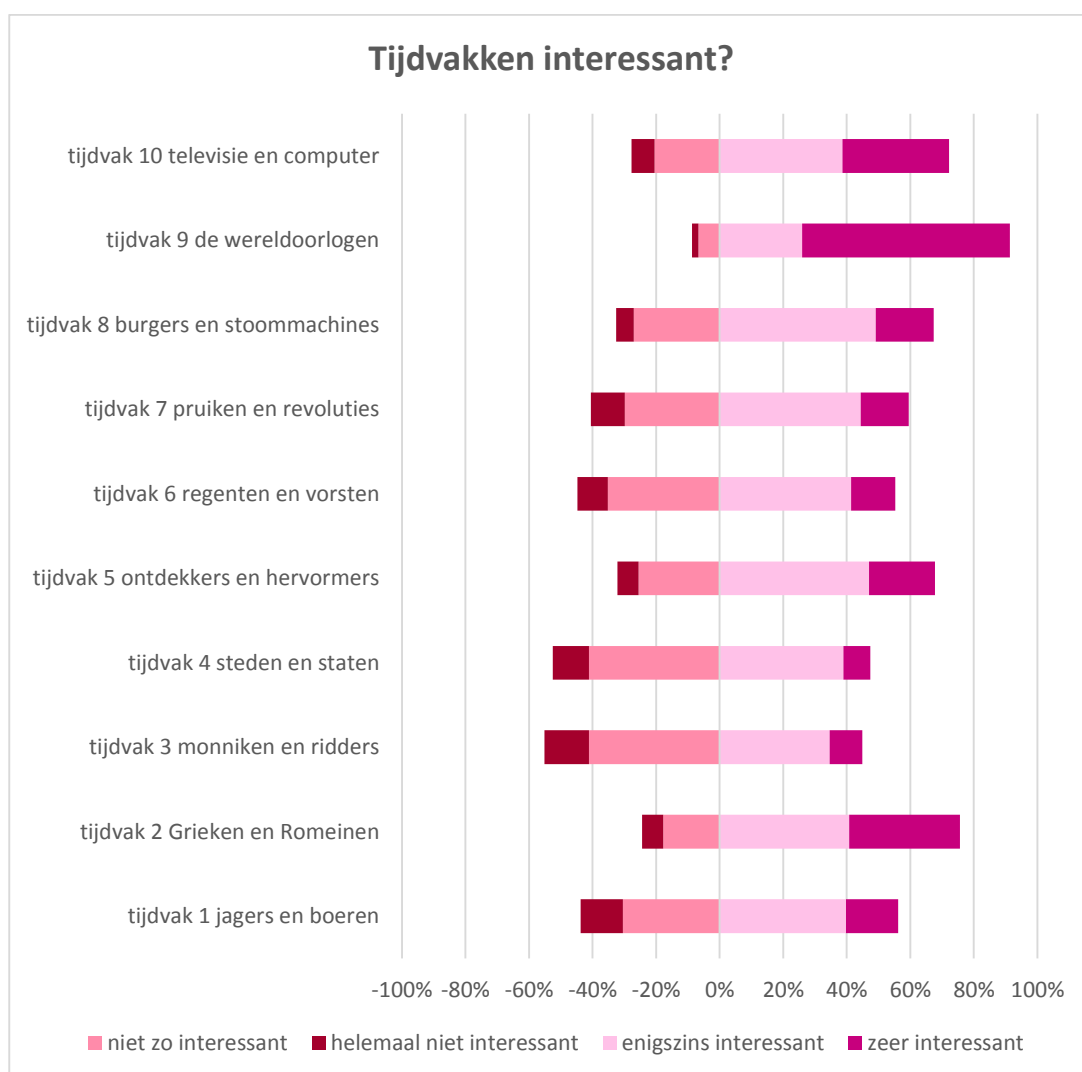
		Leerling en beide ouders geboren in Nederland.	Leerling van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren.
Ik vind het goed dat het centraal examen over alle tien tijdvakken gaat.	oneens	26%	38%
	eens	74%	62%
Ik denk dat ik volgend jaar het meeste van wat ik bij geschiedenis geleerd heb, weer vergeten ben.	oneens	54%	47%
	eens	46%	53%
Ik heb een goed overzicht gekregen van de geschiedenis van de Oudheid tot nu.	oneens	13%	19%
	eens	87%	81%

4. De tien tijdvakken

4.1 Hoe interessant vinden leerlingen de tien tijdvakken?

De leerlingen vinden tijdvak negen, de eerste helft van de twintigste eeuw, het interessantste tijdvak.

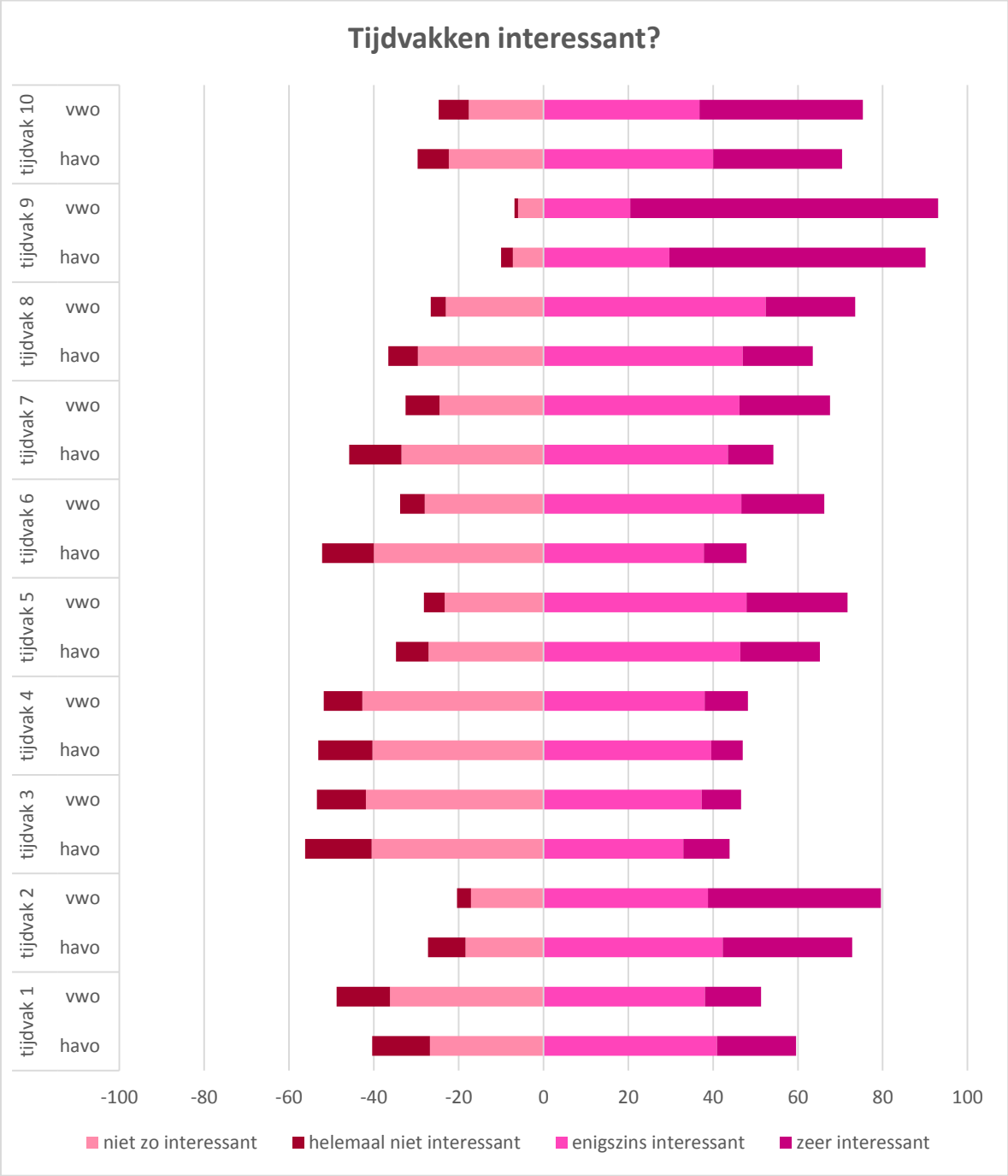
Zoals uit figuur 29 blijkt vinden leerlingen tijdvak 9, de tijd van de twee wereldoorlogen, veruit het interessantst, gevolgd door tijdvak 2, de Oudheid, en op korte afstand tijdvak 10, de tijd van televisie en computers. Tijdvak 3, de vroege Middeleeuwen, is het minst populair.



Figuur 29. De mate waarin leerlingen de tijdvakken interessant vinden.

Verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen

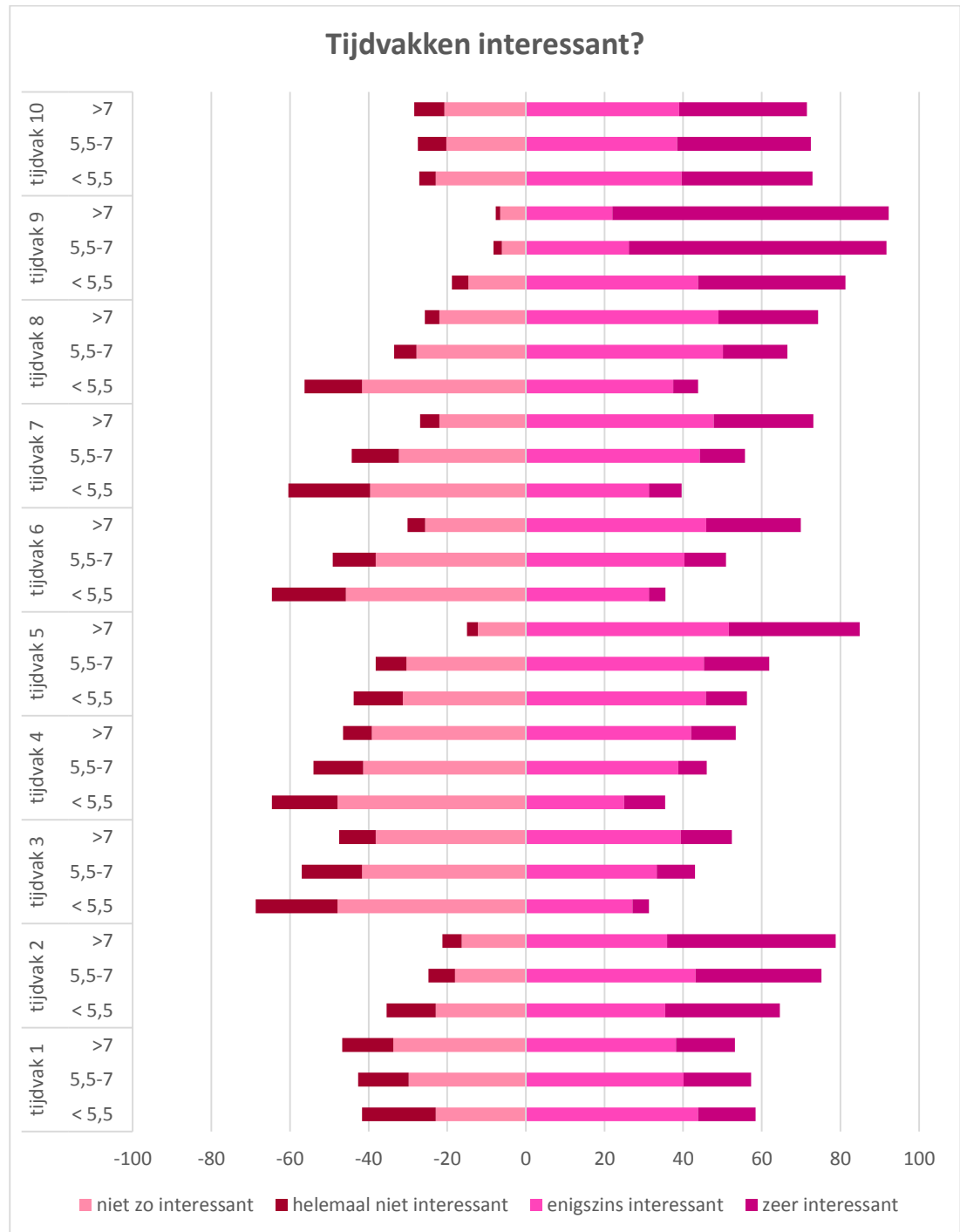
Havo-leerlingen vinden de Prehistorie interessanter dan vwo-leerlingen. Vwo-leerlingen vinden de tijdvakken 2, 5, 6, 7 en 8 weer interessanter (zie figuur 30).



Figuur 30. De mate waarin havo- en vwo-leerlingen de tijdvakken interessant vinden.

Verschillen tussen goede en minder goede leerlingen

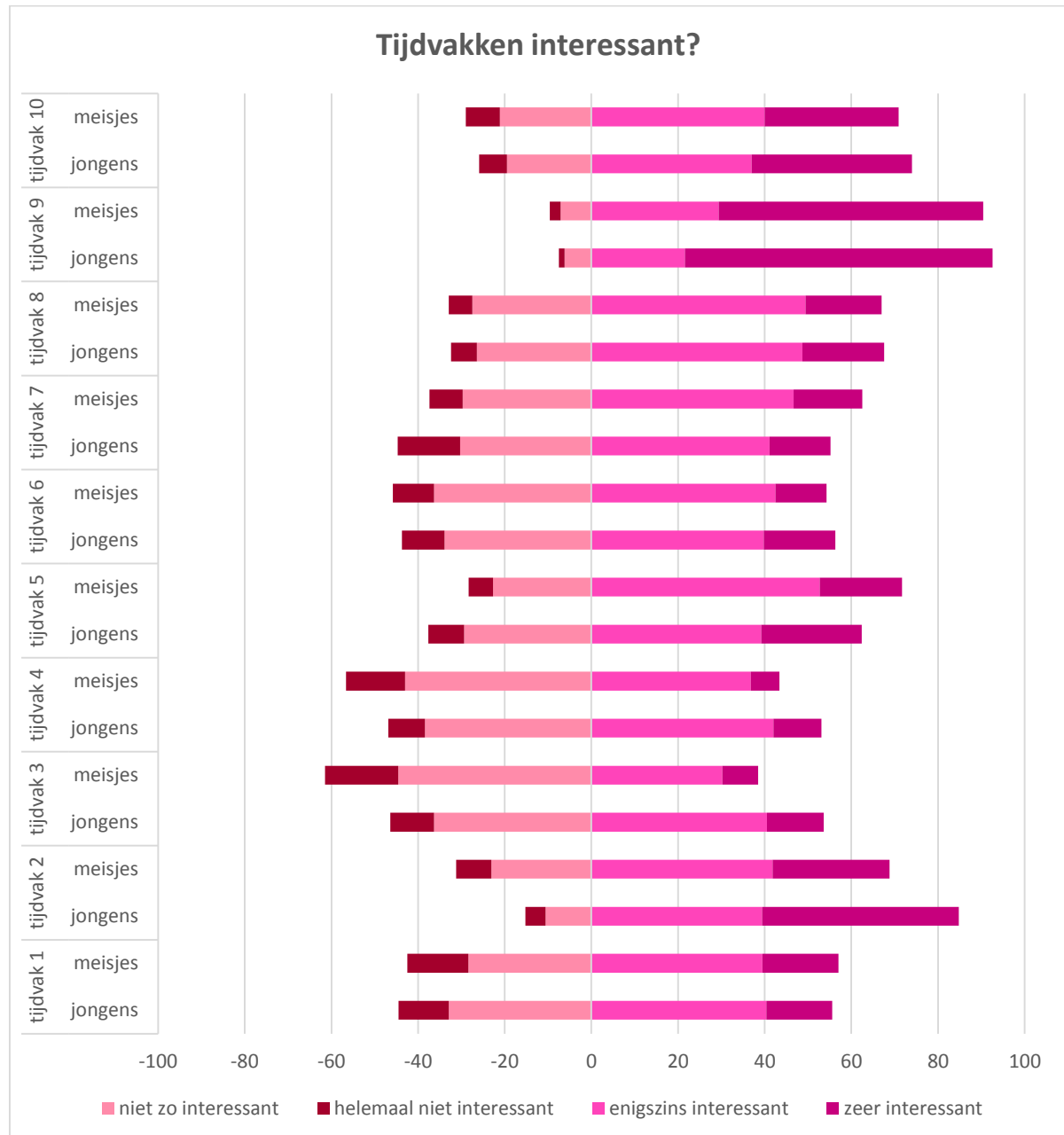
Goede leerlingen vinden de tijdvakken 3, 4, 5, 6, 7 en 8 interessanter dan de gemiddelde leerling, die deze tijdvakken weer interessanter vinden dan de zwakke leerlingen (zie figuur 31).



Figuur 31. De mate waarin goede, minder goede en zwakke leerlingen de tijdvakken interessant vinden.

Verschillen tussen jongens en meisjes

Jongens vinden de tijdvakken 2, 3 en 4 interessanter dan meisjes, terwijl meisjes de tijdvakken 5 en 7 interessanter vinden dan jongens (zie figuur 32).



Figuur 32. De mate waarin jongens en meisjes de tijdvakken interessant vinden.

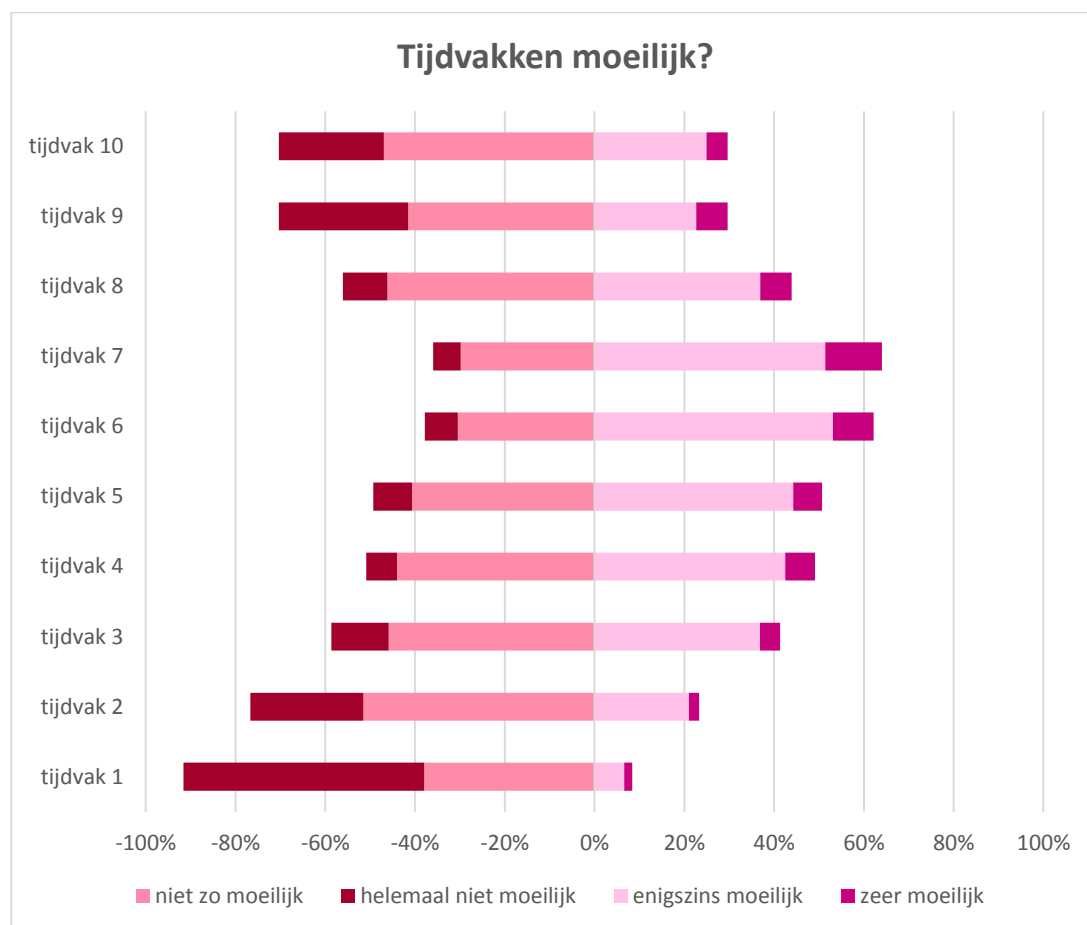
Verschillen tussen leerlingen naar etnische achtergronden

Tijdvak twee wordt door leerlingen die zelf (plus hun ouders) in Nederland zijn geboren (n=145) significant minder interessant gevonden (74% tegenover 83%) dan door leerlingen van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren. Voor de overige tijdvakken zijn er geen significante verschillen gemeten.

4.2 Hoe moeilijk vinden leerlingen de tien tijdvakken?

Leerlingen vinden de zeventiende en achttiende eeuw de moeilijkste tijdvakken.

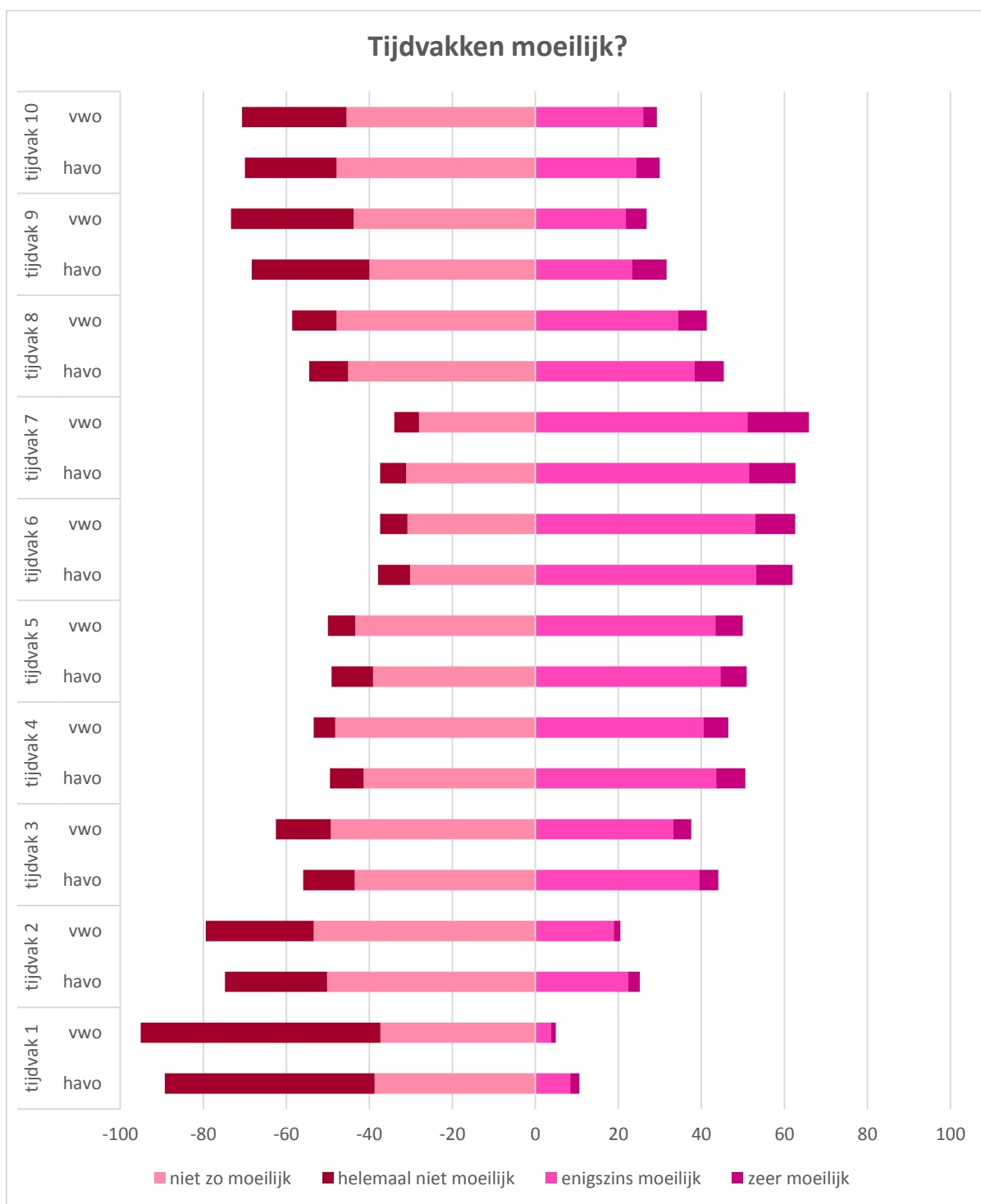
Leerlingen vinden de tijdvakken 6 en 7, de zeventiende en achttiende eeuw, duidelijk de moeilijkste. Met de Prehistorie heeft bijna geen enkele leerling problemen; het percentage leerlingen dat aangeeft dit tijdvak helemaal niet moeilijk te vinden is dan ook groot, vergeleken met de andere tijdvakken (zie figuur 33).



Figuur 33. De mate waarin leerlingen de tijdvakken moeilijk vinden.

Verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen

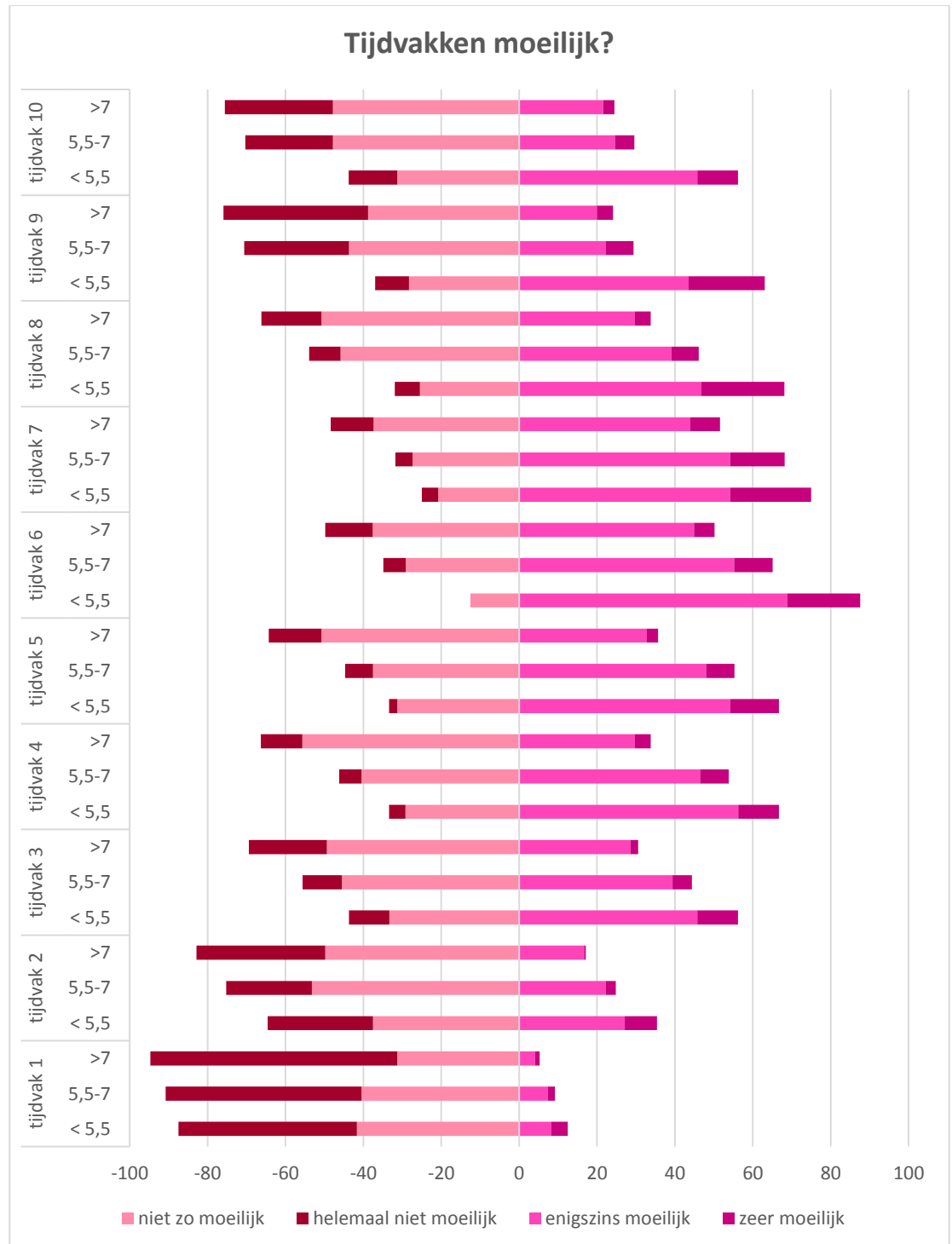
Slechts voor één tijdvak, de Prehistorie, verschillen havo- en vwo-leerlingen van elkaar in de beoordeling van de moeilijkheidsgraad. Verhoudingsgewijs meer havo-leerlingen schatten dit tijdvak als moeilijk in (zie figuur 34).



Figuur 34. De mate waarin havo- en vwo-leerlingen de tijdvakken moeilijk vinden

Verschillen tussen goede en minder goede leerlingen

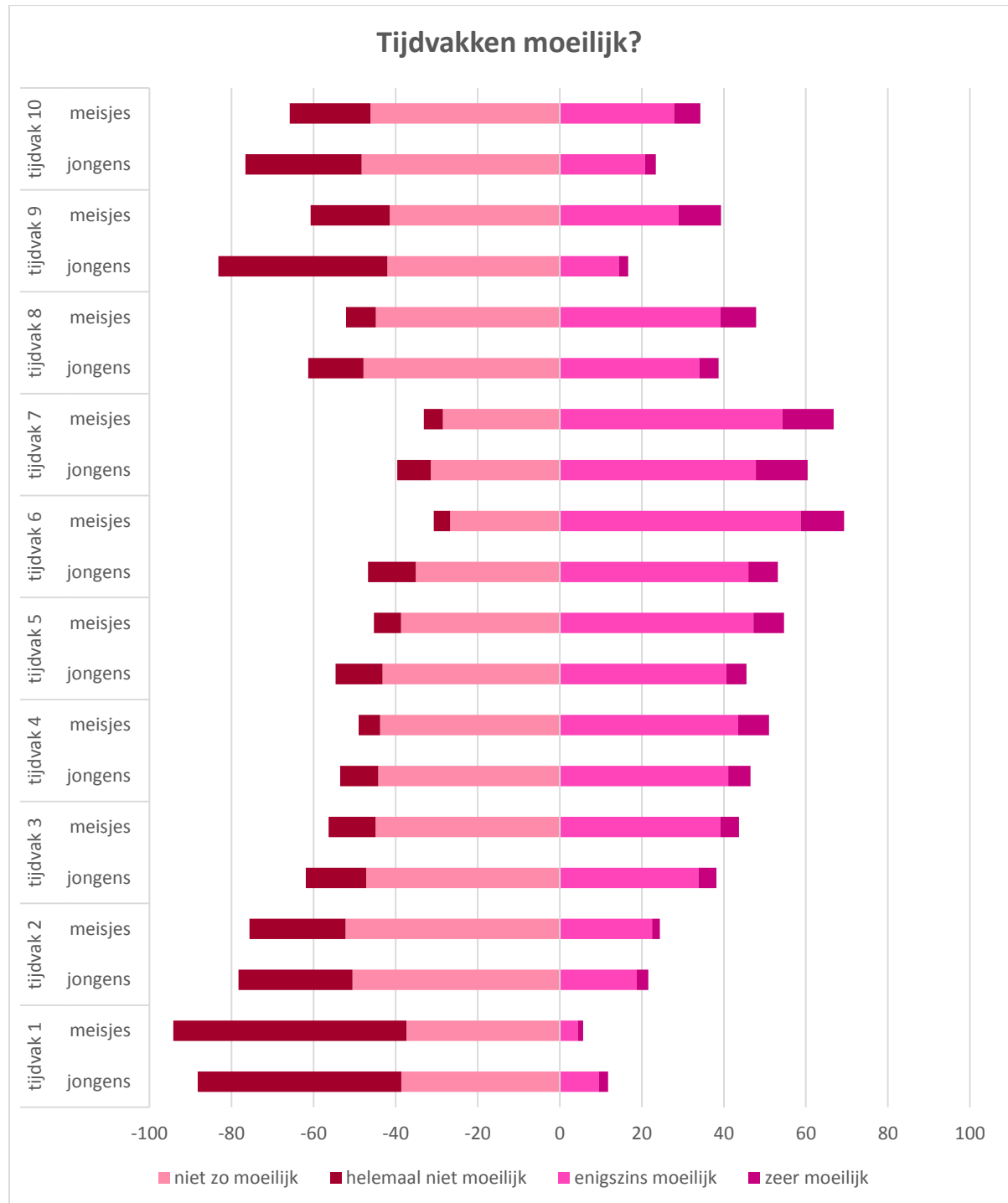
Zwakke leerlingen ervaren alle tijdvakken, behalve de Prehistorie, als moeilijker dan gemiddelde leerlingen. Deze laatste groep vindt de tijdvakken, op zijn beurt, moeilijker dan goede leerlingen (zie figuur 35).



Figuur 35. De mate waarin goede, minder goede en zwakke leerlingen de tijdvakken als moeilijk ervaren.

Verschillen tussen jongens en meisjes

Jongens vinden de Prehistorie moeilijker dan meisjes; meisjes hebben, naar eigen zeggen, duidelijk meer moeite met de tijdvakken 5, 6, 8, 9 en 10 (zie figuur 36).



Figuur 36. De mate waarin jongens en meisjes de tijdvakken als moeilijk ervaren.

Verschillen tussen leerlingen naar etnische achtergronden

Er zijn geen significante verschillen in opvatting gevonden tussen leerlingen die zelf (plus hun ouders) in Nederland zijn geboren en leerlingen van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren.

5. De historische contexten

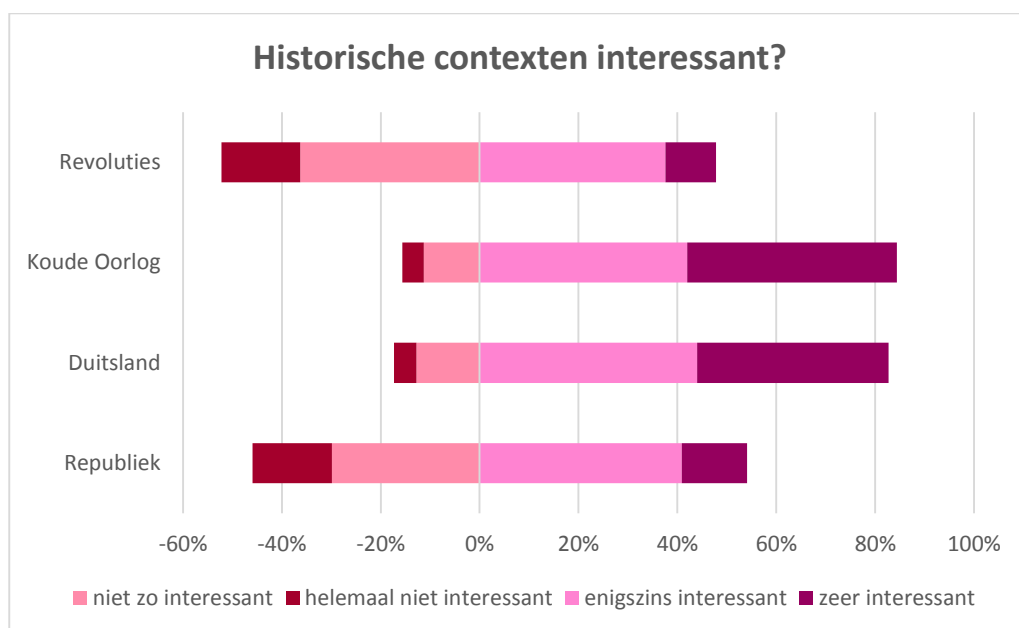
In dit onderdeel van het vragenlijstonderzoek is de leerlingen gevraagd naar hun oordeel over de historische contexten; welke vinden zij interessant en welke moeilijk? Ook is gevraagd hoe zij aankijken tegen het aantal jaartallen en voorbeelden dat zij moeten kennen. Ten slotte is geïnterviewd in welke mate er behoefte is aan andere contexten.

Ook is onderzocht in hoeverre er significante verschillen zijn tussen havo- en vwo-leerlingen, tussen goede en minder goede leerlingen en tussen jongens en meisjes.

5.1 Hoe interessant vinden leerlingen de historische contexten?

Leerlingen vinden Duitsland en De Koude Oorlog de meest interessante contexten.

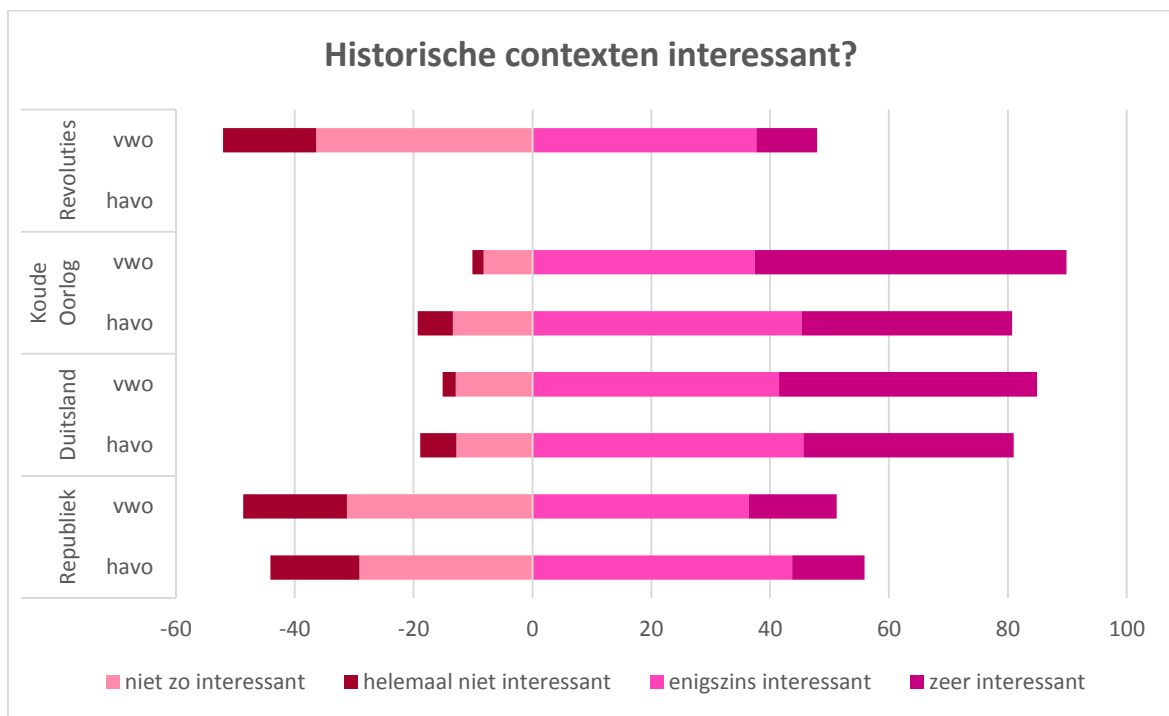
Van de vier (vwo), respectievelijk drie (havo) historische contexten zijn Duitsland en De Koude Oorlog met afstand het populairst onder leerlingen (zie figuur 37).



Figuur 37. De mate waarin leerlingen de historische contexten interessant vinden.

Verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen

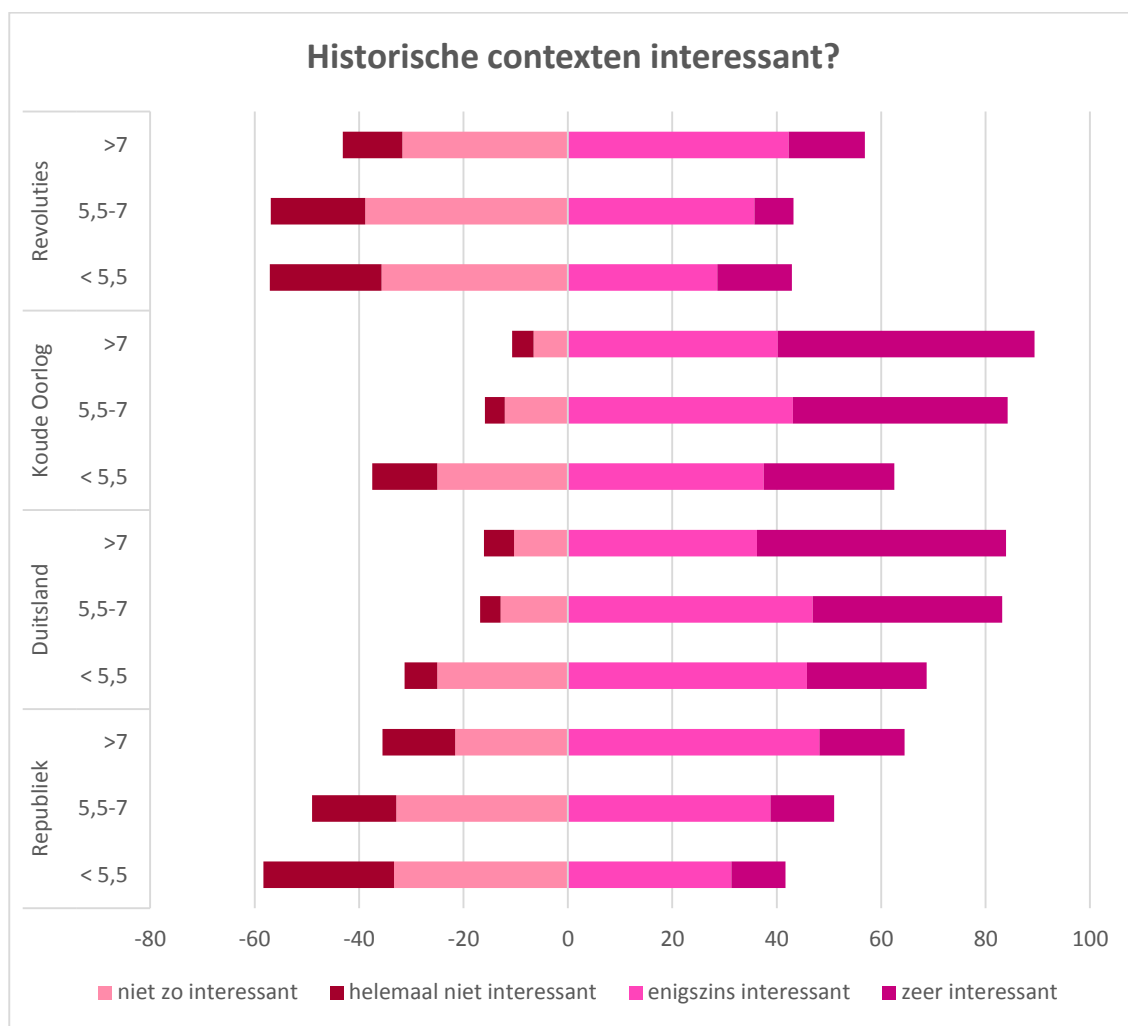
Alleen met betrekking tot De Koude Oorlog is er een significant verschil in appreciatie tussen havo- en vwo-leerlingen. Vwo-leerlingen vinden deze context nog interessanter dan havo-leerlingen (zie figuur 38).



Figuur 38. De mate waarin havo- en vwo-leerlingen de historische contexten interessant vinden.

Verschillen tussen goede en minder goede leerlingen

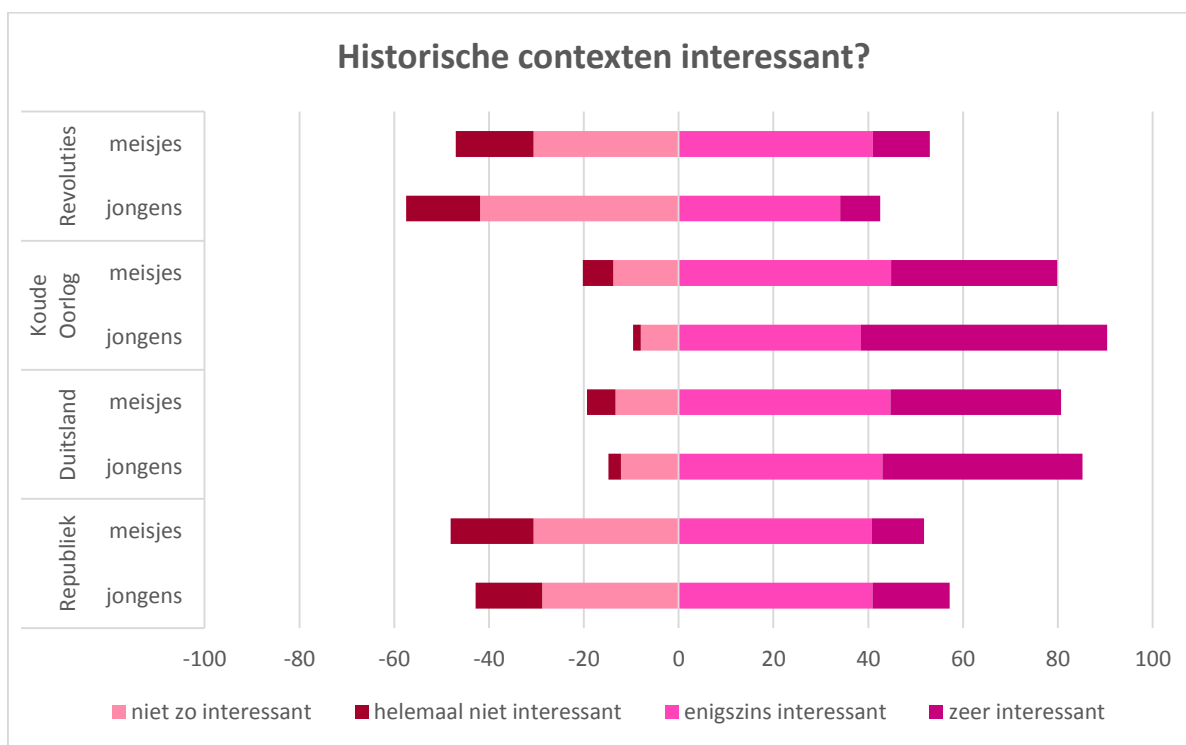
Goede leerlingen vinden de historische contexten De Republiek en De Koude Oorlog duidelijk interessanter dan de gemiddelde leerling. Deze laatste groep vindt deze contexten weer duidelijk interessanter dan zwakke leerlingen. Wat de context Duitsland betreft vinden zwakke leerlingen ook deze veel minder interessant, maar is er nauwelijks verschil tussen de gemiddelde en de goede leerlingen. Bij de historische context Democratische Revoluties is er nauwelijks verschil tussen zwakke en gemiddelde leerlingen, maar vinden de goede leerlingen deze duidelijk interessanter dan de andere leerlingen (zie figuur 39).



Figuur 39. De mate waarin goede, minder goede en zwakke leerlingen de historische contexten interessant vinden.

Verschillen tussen jongens en meisjes

Jongens vinden de historische context De Koude Oorlog duidelijk interessanter dan meisjes, terwijl meisjes verhoudingsgewijs meer belangstelling hebben voor de context Democratische Revoluties. Bij de andere contexten is er geen significant verschil (zie figuur 0).



Figuur 0. De mate waarin jongens en meisjes de historische contexten interessant vinden.

Verschillen tussen leerlingen naar etnische achtergronden

Leerlingen die zelf (plus hun ouders) in Nederland zijn geboren waarderen twee van de vier contexten significant anders dan leerlingen van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren (n=145) (zie tabel 12).

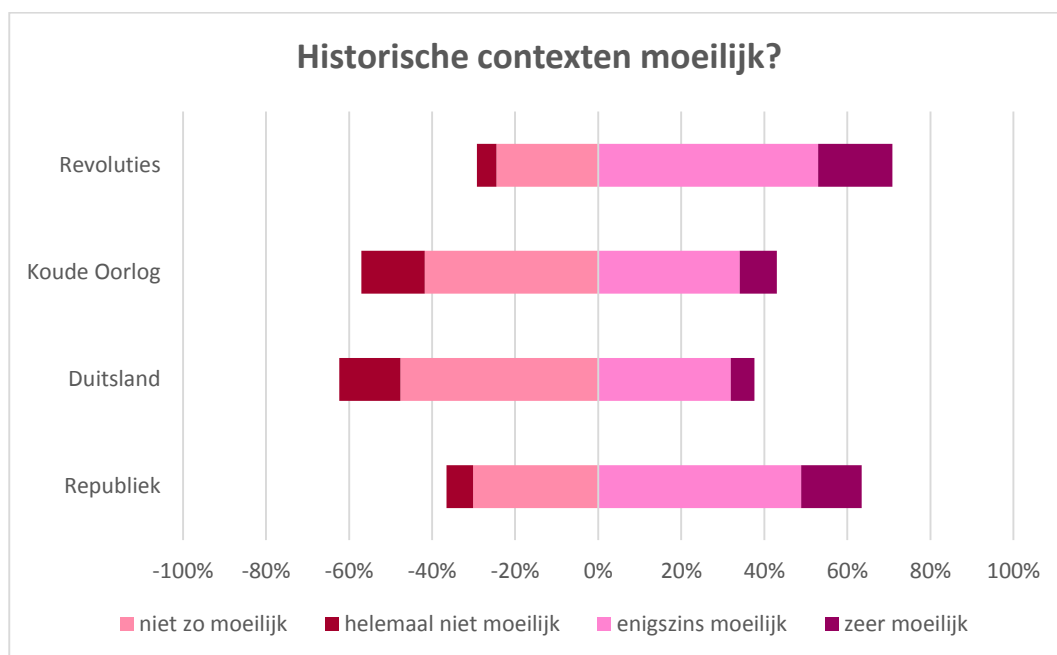
Tabel 12. Verschillen in waardering voor de historische contexten naar etnische achtergrond van leerlingen.

		Leerling en beide ouders geboren in Nederland.	Leerling van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren.
De Republiek	Niet interessant	44%	54%
	interessant	56%	46%
Democratische revoluties	Niet interessant	54%	42%
	interessant	46%	58%

5.2 Hoe moeilijk vinden leerlingen de historische contexten?

Democratische Revoluties moeilijkste historische context.

Leerlingen vinden de historische contexten Democratische Revoluties en De Republiek duidelijk moeilijker dan de beide andere contexten (zie figuur 41).



Figuur 41. De mate waarin leerlingen de historische contexten moeilijk vinden.

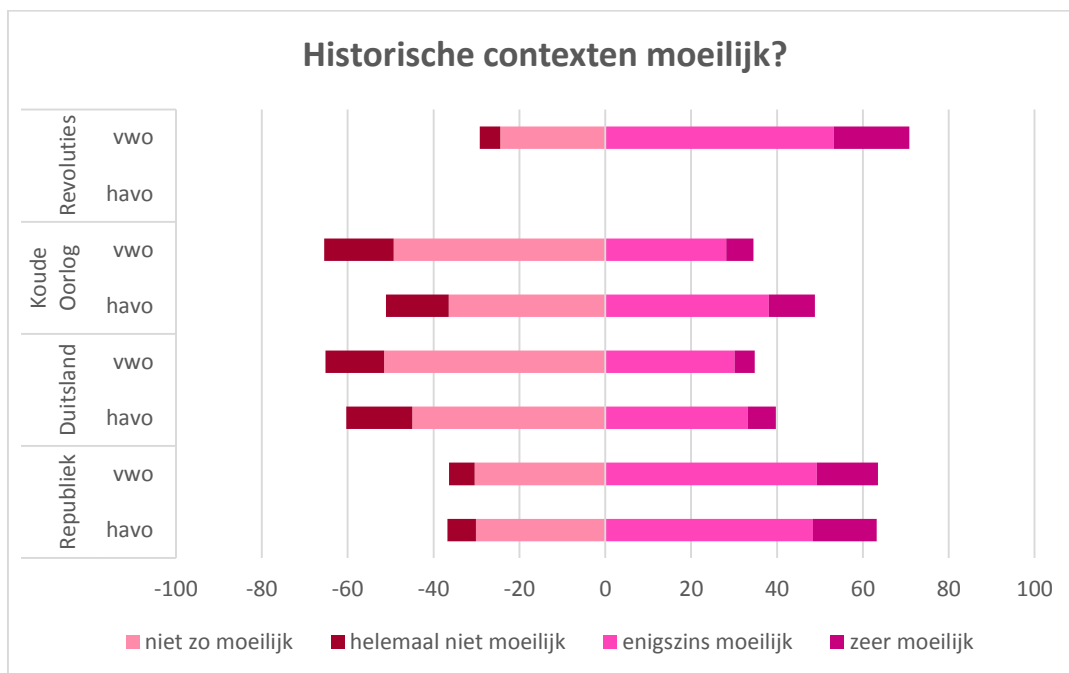
Waren opdrachten over deze twee contexten in het centraal examen 2015 ook daadwerkelijk moeilijker dan die over de andere contexten? De scores van de vragen over De Republiek blijken veel hoger te liggen dan op basis van de inschatting door de leerlingen verwacht mocht worden. De spreiding in de scores is echter groot (zie tabel 13), zodat de vraag niet met zekerheid beantwoord kan worden. Werd de context Duitsland door de leerlingen als de eenvoudigste gekwalificeerd, uit de examenresultaten blijkt voor havo het omgekeerde, maar ook hier is sprake van grote spreiding.

Tabel 13. Gemiddelde p-waardes van de vragen over de historische contexten.

	havo		vwo	
	gemiddelde p-waarde	spreiding	gemiddelde p-waarde	spreiding
De Republiek	68,47	52-89	63,69	33-81
Duitsland	49,54	33-63	60,71	33-75
De Koude Oorlog	57,31	46-73	56,31	46-81
Democratische Revoluties			56,16	45-72

Verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen

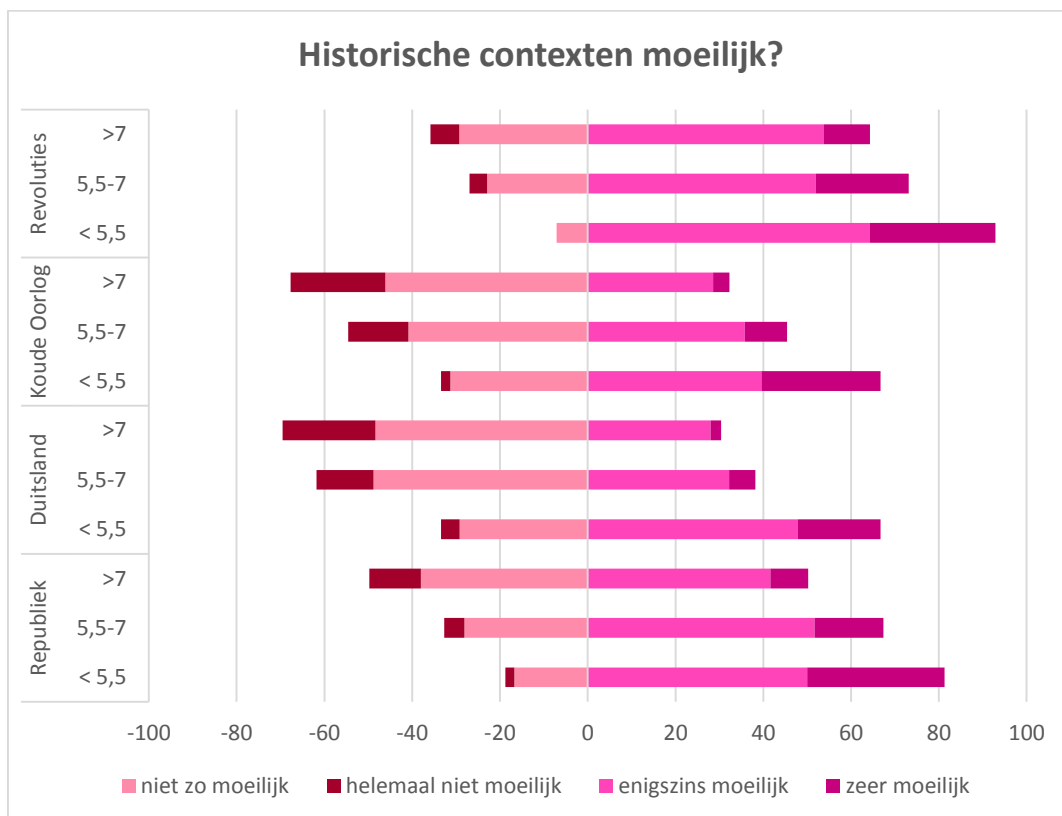
Havo-leerlingen vinden alleen de historische context De Koude Oorlog significant moeilijker dan vwo-leerlingen (zie figuur 42).



Figuur 42. De mate waarin havo en vwo-leerlingen de historische contexten moeilijk vinden.

Verschillen tussen goede en minder goede leerlingen

Goede leerlingen vinden alle historische contexten duidelijk minder moeilijk dan de gemiddelde leerling. Deze vindt alle contexten duidelijk minder moeilijk dan zwakke leerlingen (zie figuur 43).



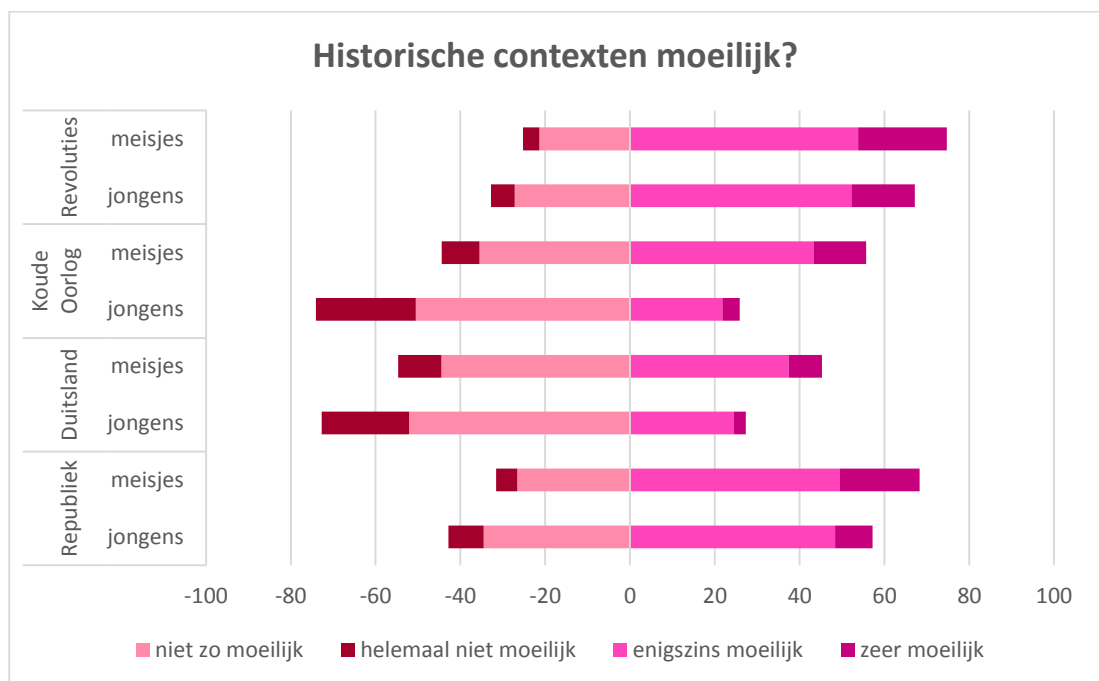
Figuur 43. De mate waarin goede, minder goede en zwakke leerlingen de historische contexten moeilijk vinden.

Verschillen tussen jongens en meisjes

Meisjes vinden alle contexten moeilijker dan jongens, al is het verschil voor de context Democratische Revoluties niet significant (zie figuur 44). Kijken we naar de resultaten van het centraal examen in 2015 dan liggen de scores van meisjes alleen voor De Koude Oorlog lager dan die van jongens. Voor het vwo geldt dat de meisjes op de contexten Duitsland en De Koude Oorlog lager scoorden (zie tabel 14).

Tabel 14. Gemiddelde p-waardes op vragen over historische contexten op het centraal examen 2015..

	havo		vwo	
	gemiddelde p-waarde jongens	gemiddelde p-waarde meisjes	gemiddelde p-waarde jongens	gemiddelde p-waarde meisjes
De Republiek	70,17	70,67	58,6	60,2
Duitsland	50,57	50,86	63,17	58
De Koude Oorlog	63,5	55,7	60,6	58,2
Democratische Revoluties			55,75	58,75



Figuur 44. De mate waarin jongens en meisjes de historische contexten moeilijk vinden.

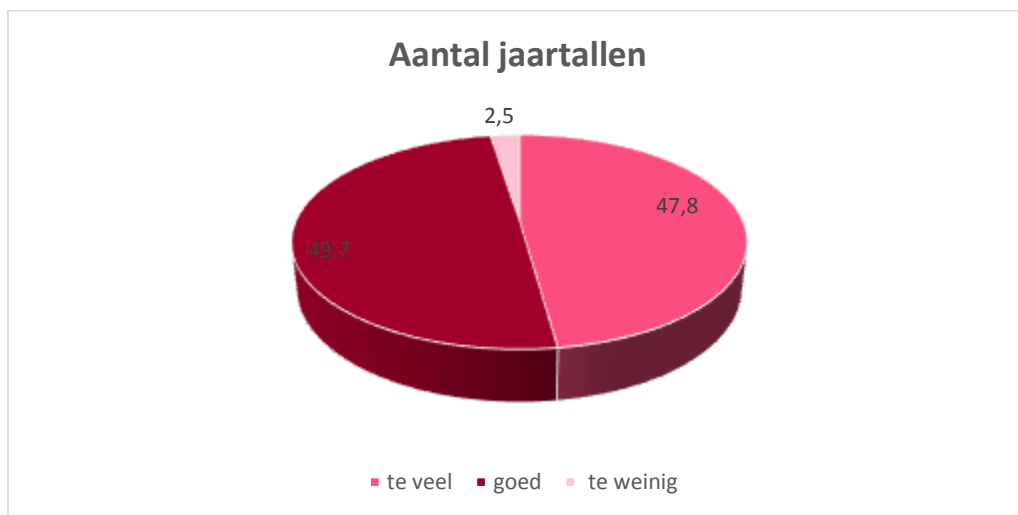
Verschillen tussen leerlingen naar etnische achtergronden

Leerlingen van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren (n=145) vinden de historische context Democratische Revoluties niet alleen interessanter dan leerlingen die zelf (plus hun ouders) in Nederland zijn geboren, maar ze vinden die context ook duidelijk minder moeilijk (verschil is 13%).

5.3 Hoe denken leerlingen over het aantal voorbeelden en jaartallen?

Bijna de helft van de leerlingen kan instemmen met het aantal jaartallen dat ze moeten kennen, maar bijna evenveel vindt het aantal te groot. Het percentage leerlingen dat het aantal wil uitbreiden is zeer klein.

Over het aantal te kennen voorbeelden is ongeveer twee derde tevreden. Een derde ziet het aantal liever gereduceerd, terwijl een heel klein percentage liever meer voorbeelden zou zien (zie figuur 45 en 46).



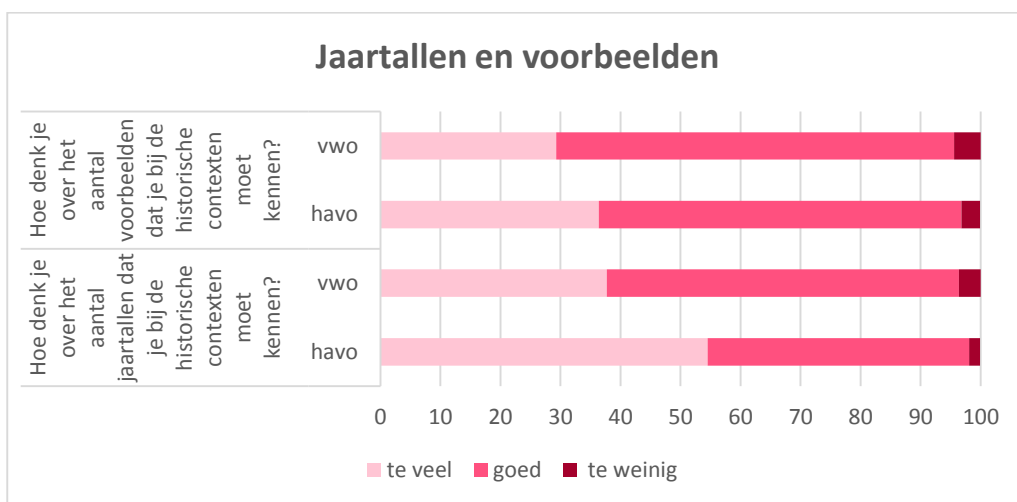
Figuur 45. Hoe denken leerlingen over het aantal jaartallen?



Figuur 46. Hoe denken leerlingen over het aantal voorbeelden?

Verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen

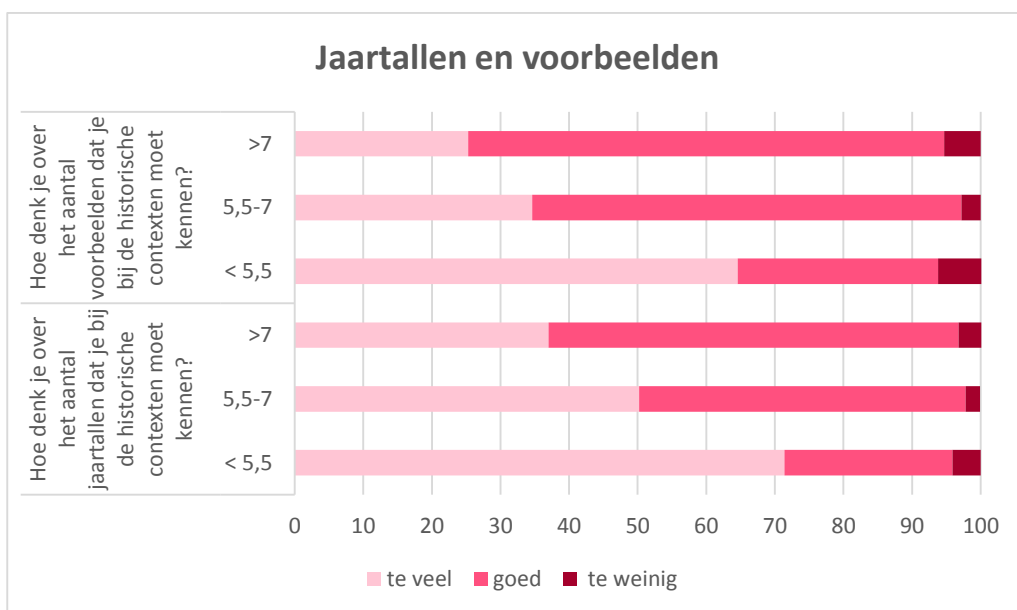
Ruim 50% van de havo-leerlingen meent dat het aantal jaartallen dat ze moeten kennen te hoog is, tegenover minder dan 40% van de vwo-leerlingen. Havo-leerlingen vinden ook, meer dan vwo-leerlingen dat het aantal voorbeelden te hoog is, maar dat verschil is niet significant (zie figuur 47).



Figuur 47. Hoe denken havo- en vwo-leerlingen over het aantal jaartallen en voorbeelden?

Verschillen tussen goede en minder goede leerlingen

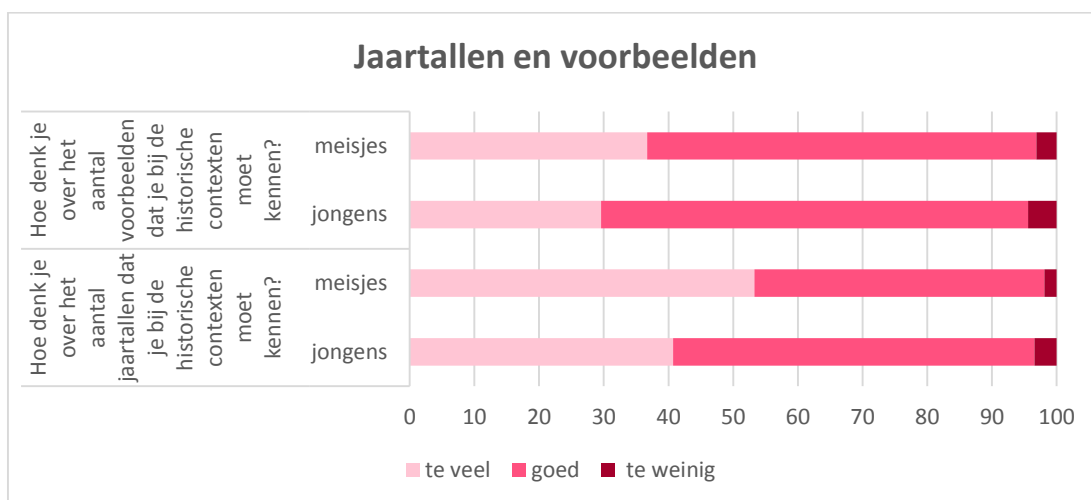
Goede leerlingen hebben minder moeite met het aantal jaartallen en aantal voorbeelden dat geleerd moet worden dan minder goede en zwakke leerlingen (zie figuur 48).



Figuur 48. Hoe denken goede en minder goede leerlingen over het aantal jaartallen en voorbeelden?

Verschillen tussen jongens en meisjes

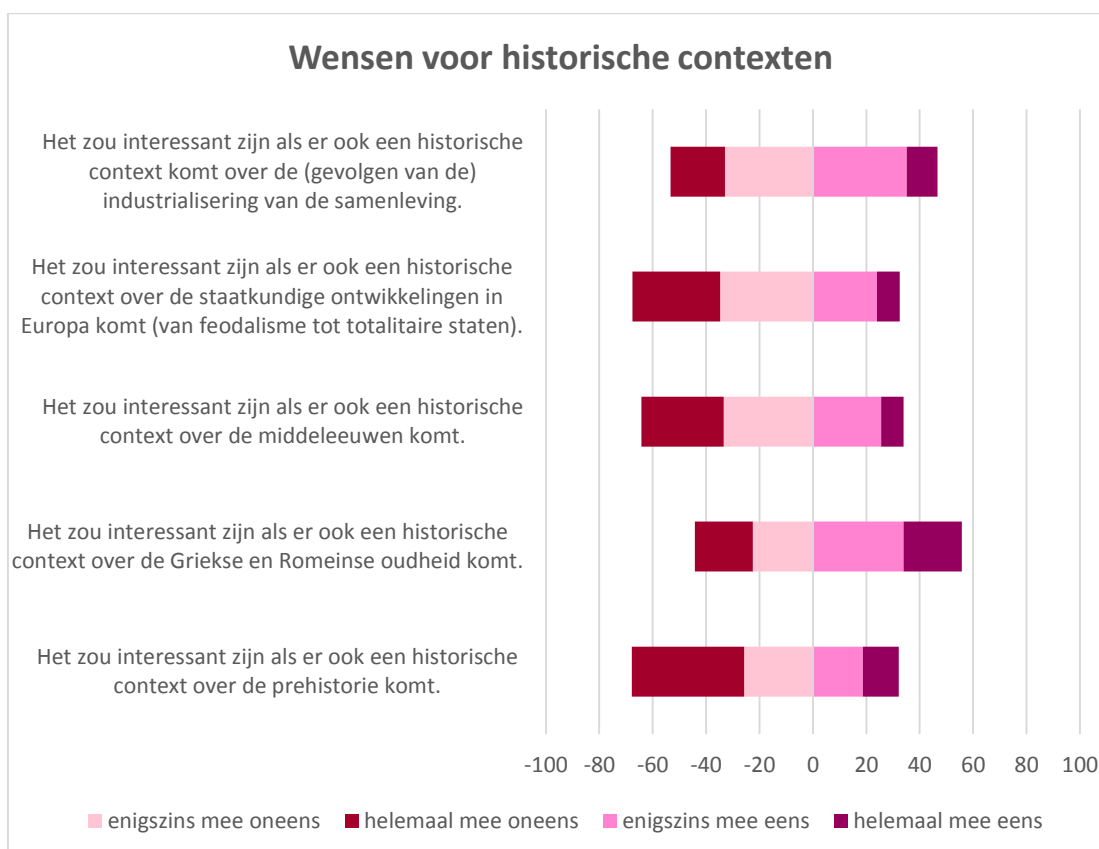
Meisjes vinden, meer dan jongens, dat het aantal te kennen jaartallen en voorbeelden te hoog is, al is het verschil alleen wat betreft de jaartallen significant (zie figuur 49).



Figuur 49. Hoe denken jongens en meisjes over het aantal jaartallen en voorbeelden?

5.4 Welke wensen hebben leerlingen met betrekking tot nieuwe contexten?

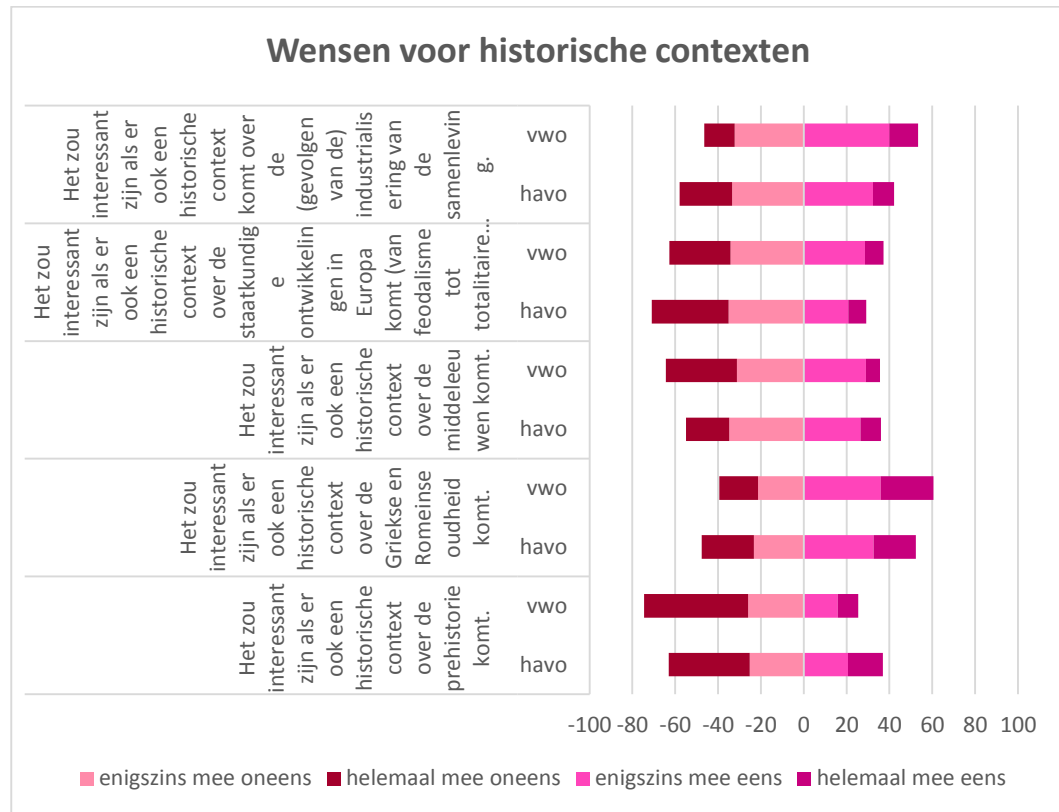
Er lijkt onder leerlingen weinig animo te zijn voor nieuwe historische contexten. Het meest enthousiast zijn ze nog voor een context over de Oudheid. Ruim 50% is het enigszins of geheel eens met de stelling dat dit een interessante optie is. Voor ruim 40% geldt dat ook voor een context over de industrialisering (zie figuur 50).



Figuur 50. Hoe denken leerlingen over mogelijke nieuwe historische contexten?

Verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen

Meer havo-leerlingen dan vwo-leerlingen zouden de komst van een context over de Prehistorie toejuichen, al gaat het dan nog steeds slechts over een op de drie leerlingen. Onder vwo-leerlingen bestaat meer belangstelling voor de Oudheid, voor staatkundige ontwikkelingen en voor industrialisering (zie figuur 51).

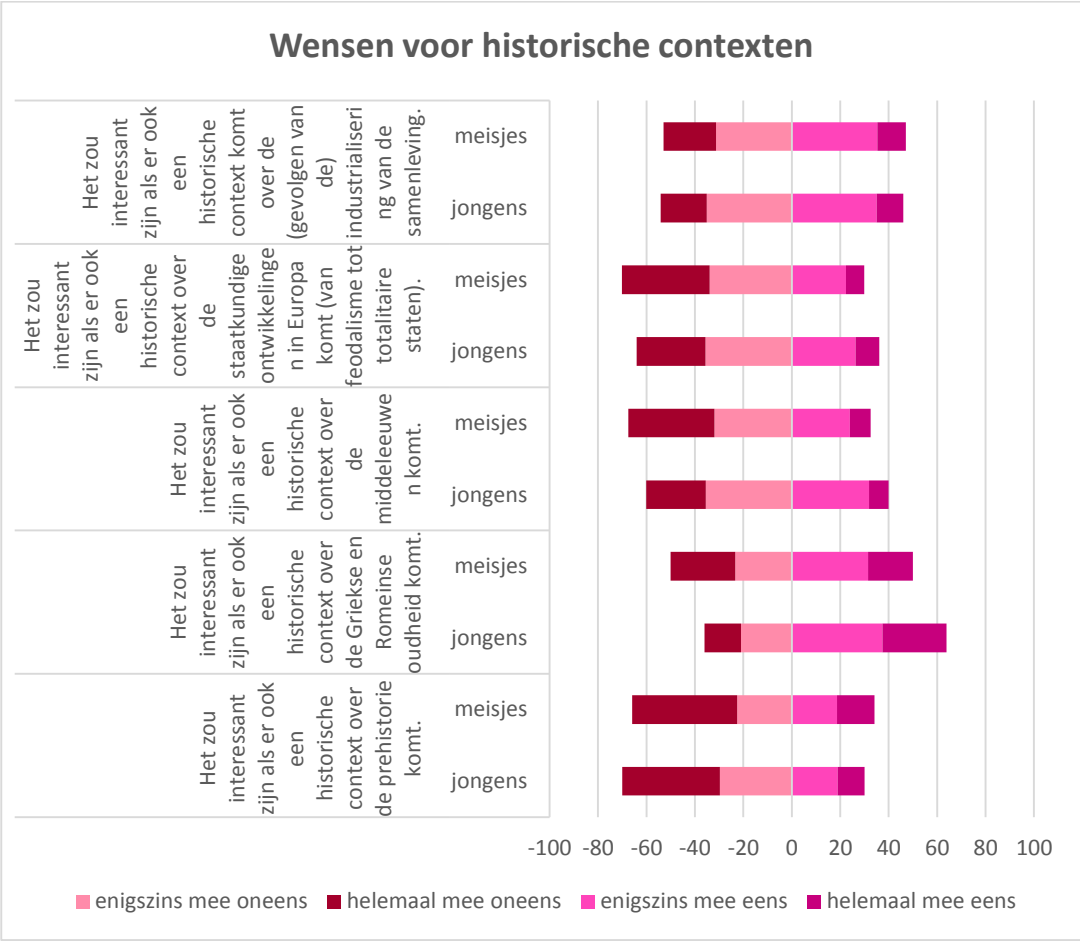


Figuur 51. Hoe denken havo- en vwo-leerlingen over mogelijke nieuwe historische contexten?

Verschillen tussen goede en minder goede leerlingen

Bij een historische context over industrialisering is er een verschil in interesse te zien tussen goede, minder goede en zwakke leerlingen. Bij goede leerlingen is deze het grootst en bij zwakke leerling het kleinst.

Bij een context over staatkundige ontwikkelingen is er geen verschil te zien tussen minder goede en zwakke leerlingen, maar wel tussen hen en goede leerlingen. Bij de laatste is er duidelijk meer interesse voor dit onderwerp (zie figuur 52).



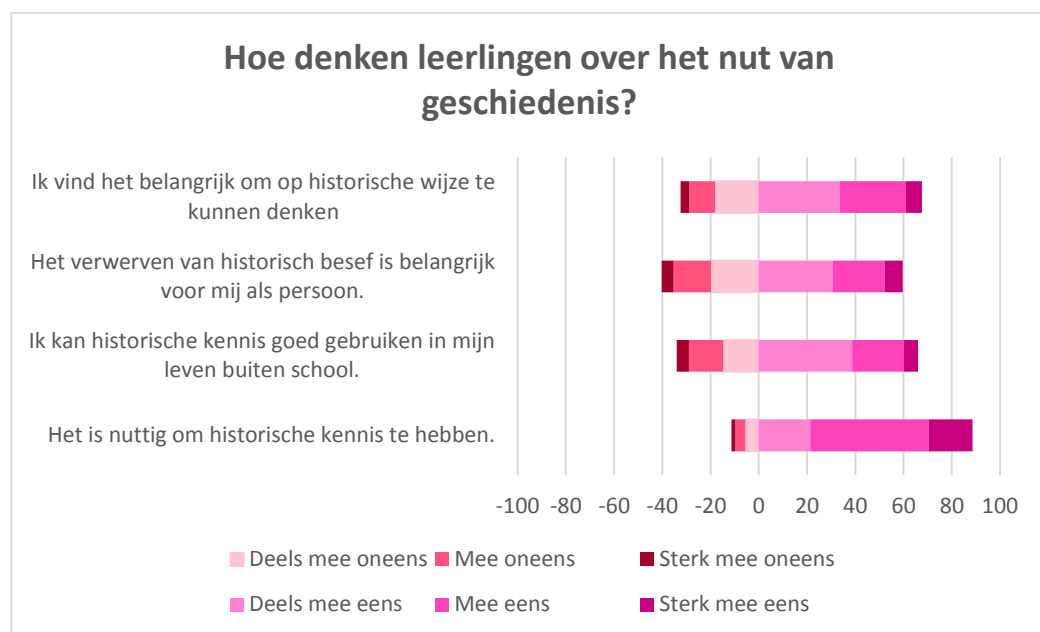
Figuur 53. Hoe denken jongens en meisjes over mogelijke nieuwe historische contexten?

6. Het nut van het vak geschiedenis

6.1 Het nut van het vak van het vageschiedenis in het algemeen

Leerlingen uit de examenklassen havo en vwo vinden geschiedenis over het algemeen een nuttig en zinvol vak.

In het eerste deel van de vragenlijst is leerlingen in algemene zin gevraagd of zij geschiedenis een nuttig vak vinden. Bijna 70% is het (sterk) eens met de stelling dat het nuttig is historische kennis te hebben en nog eens 20% is het hier deels mee eens. 68% vindt het tamelijk belangrijk om op historische wijze te kunnen denken, terwijl 66% van mening is dat zij historische kennis, in ieder geval in enige mate, goed kunnen gebruiken buiten school. Ten slotte vindt 60% het verwerven van historische besef in meer of mindere mate van belang voor hem/haar als persoon (zie figuur 54).



Figuur 54. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis?

6.2 Het nut van het vak geschiedenis in detail

In het tweede deel van het onderzoek is meer in detail gevraagd naar het ervaren nut van geschiedenis. Dat is gebeurd aan de hand van veertig in vijf categorieën verdeelde stellingen. De stellingen komen voort uit een onderzoek dat wordt uitgevoerd door Dick van Straaten, docent-onderzoeker aan de lerarenopleiding geschiedenis en het lectoraat Didactiek van de maatschappijvakken, van de Hogeschool van Amsterdam (Van Straaten, Wilschut & Oostdam, 2015). Om te na te gaan of de stellingen voldoende samenhang vertonen om samen één schaal te mogen vormen, is voor elke categorie de Cronbach's alpha, een maat voor de betrouwbaarheid van een schaal, berekend. Algemene vuistregel is, dat een onderzoeksschaal bruikbaar is bij een α van .70 of hoger. Zoals uit onderstaand overzicht blijkt voldoet elke categorie aan dit criterium (zie tabel 15).

Tabel 15. Cronbach's alpha per categorie

Nut algemeen	.85
Begrijpen en verklaren van het heden	.79
Vormen van je identiteit	.74
Vormen van je mening	.84
Mens in de tijd	.82

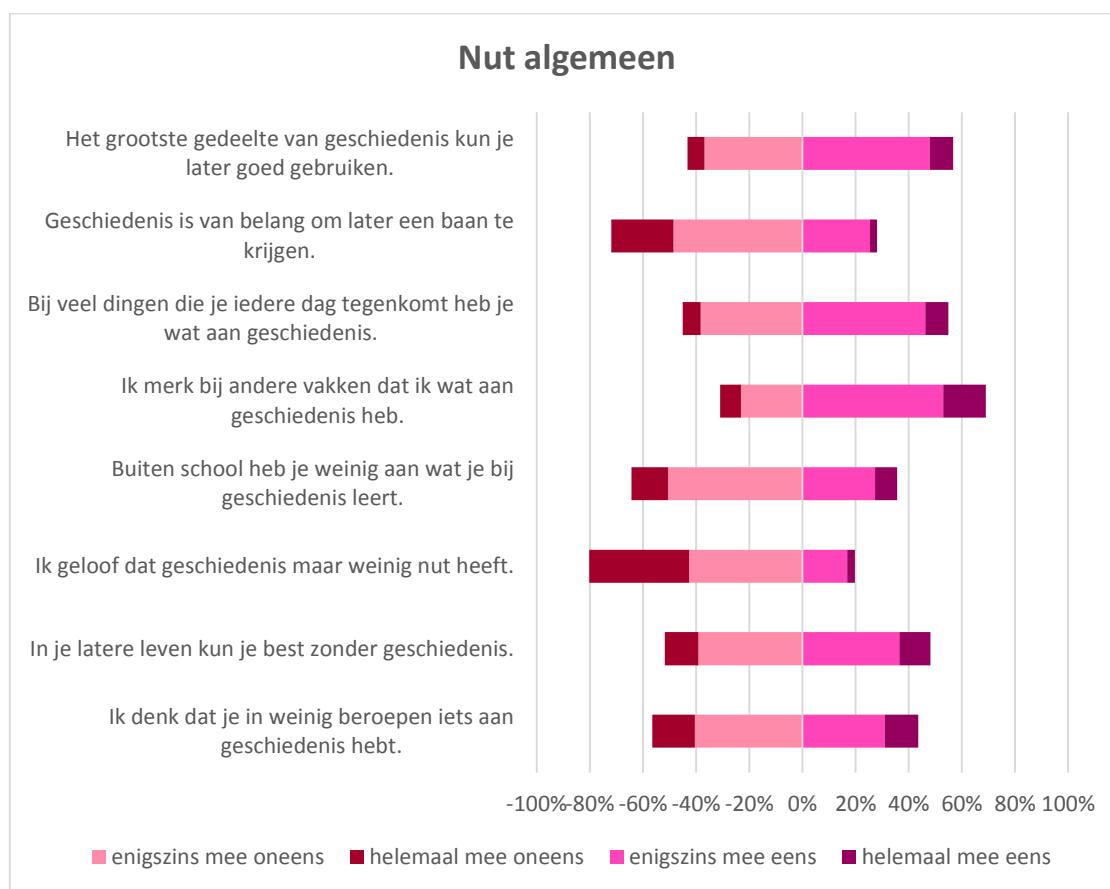
6.2.1 Nut algemeen

Leerlingen vinden geschiedenis een nuttig vak, maar betwijfelen of het een nuttig vak is voor het vinden van een baan.

De acht items in de categorie Algemeen zijn ontleend aan de *Vakbelevingstest* die in de jaren 80 is ontwikkeld door het Cito en die het nut van vakken in zeer algemene zin meet.

In de reacties op deze stellingen wordt het beeld dat we kregen uit het eerste deel over het nut van geschiedenis bevestigd. Bijna 70% vindt bovendien dat geschiedenis in enige mate een bijdrage levert aan het leren van andere vakken. Ze betwijfelen daarentegen of geschiedenis in het pakket helpt bij het vinden van een baan (zie figuur 55).

Verder blijkt dat de leerlingen in meerderheid vinden dat geschiedenis nuttig is voor hun leven na de middelbare school. Ongeveer de helft is het dan ook (gedeeltelijk) oneens met de stelling dat je 'in je latere leven (...) best zonder geschiedenis (kunt)'. Bijna 70% denkt dat geschiedenis een bijdrage levert aan het leren van andere vakken.



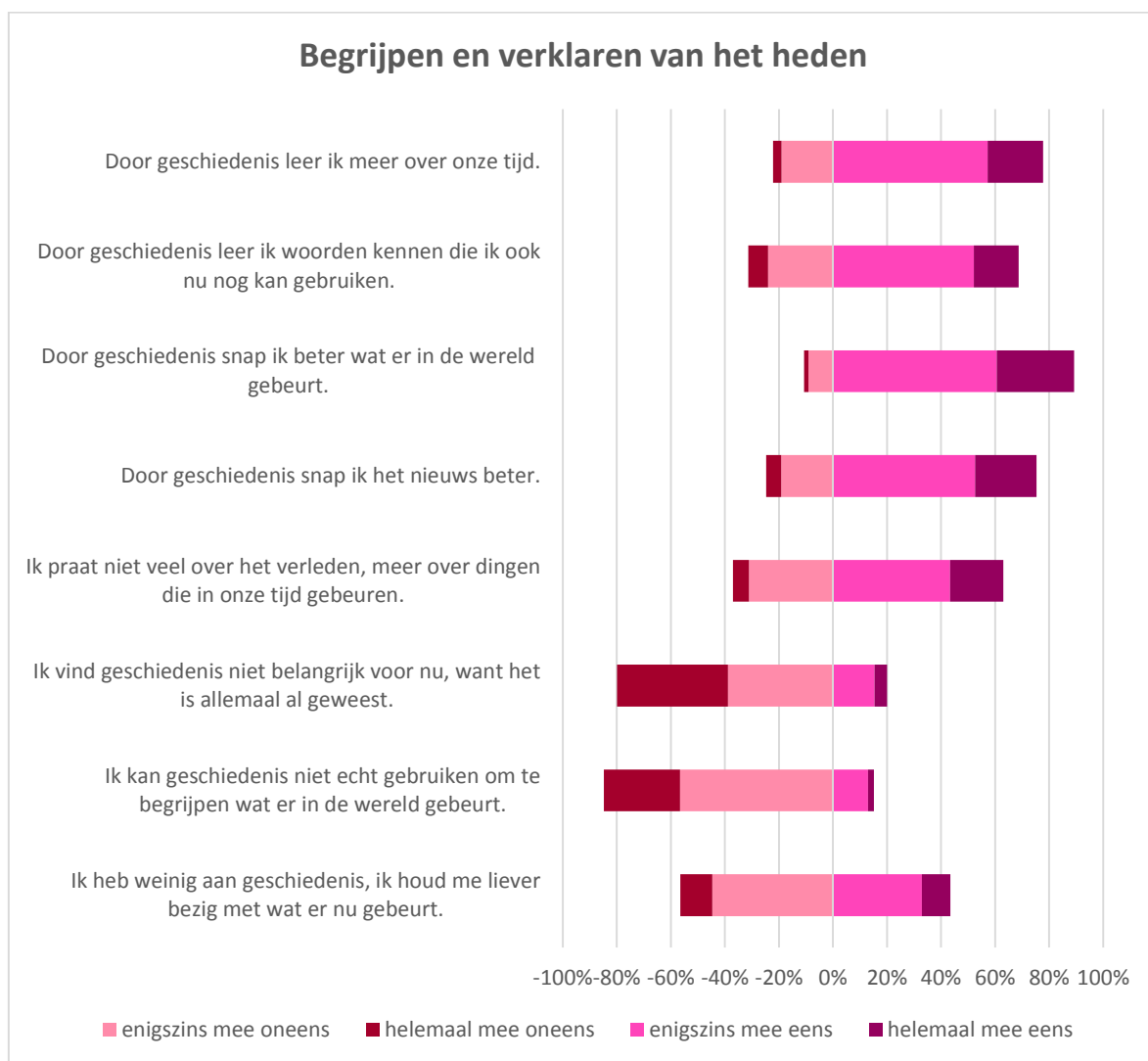
Figuur 55. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis 'nut algemeen'?

6.2.2 Begrijpen en verklaren van het heden

Leerlingen zijn van mening dat geschiedenis een bijdrage levert aan inzicht in de wereld waarin zij leven.

De categorie begrijpen en verklaren van het heden verwijst naar de burgerschapsvormende functie van onderwijs en de rol die geschiedenis daarbij kan spelen. De relevantie van geschiedenis wordt uitgedrukt in uitspraken die betrekking hebben op het begrijpen van hedendaagse maatschappelijke fenomenen.

Leerlingen geven in ruime meerderheid aan dat geschiedenis een bijdrage levert aan inzicht in de wereld waarin zij leven en het kunnen volgen van het nieuws. Toch is ook zo'n 40% het geheel of gedeeltelijk eens met de stelling 'Ik heb weinig aan geschiedenis, ik houd me liever bezig met wat er nu gebeurt'. Praten over het verleden doen leerlingen niet veel (zie figuur 56).



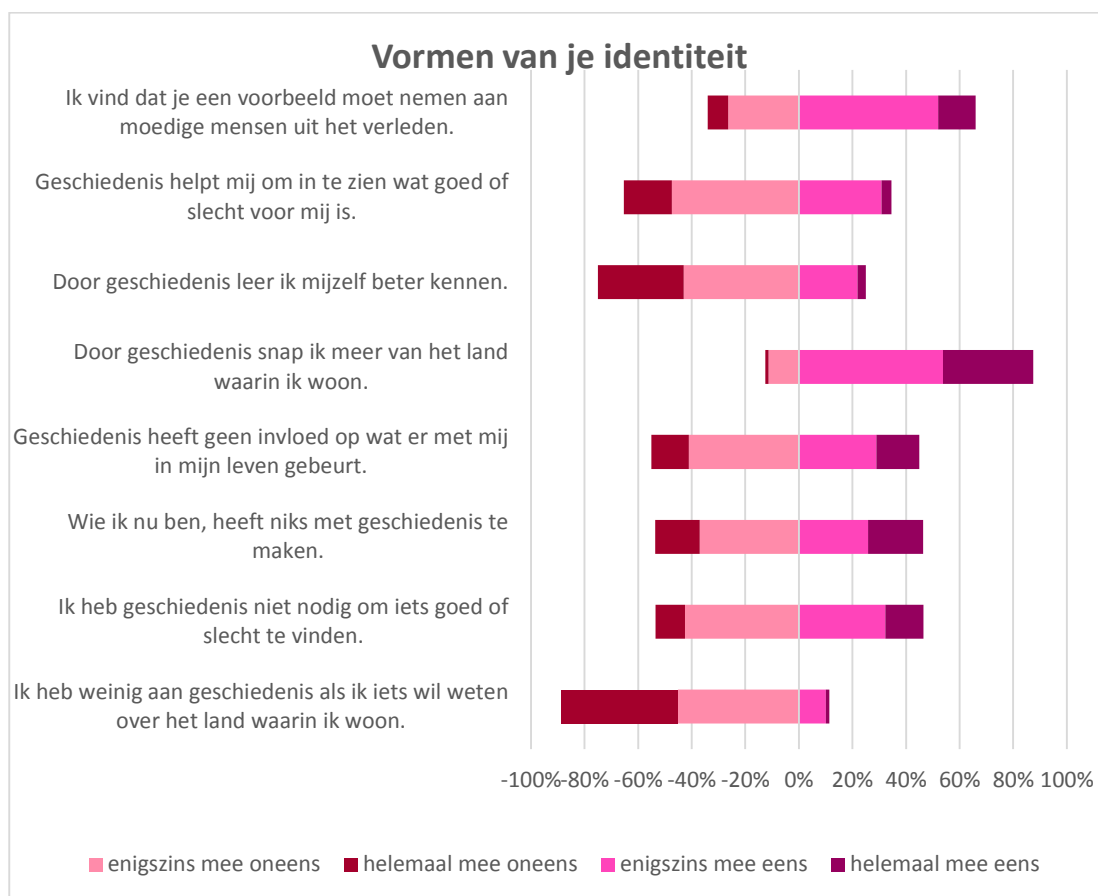
Figuur 56. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis 'begrijpen en verklaren van het heden'?

6.2.3 Vormen van je identiteit

Geschiedenis levert een bijdrage aan kennis over het eigen land, maar leerlingen leren zichzelf door geschiedenis niet beter kennen.

De stellingen in het onderdeel Vormen van identiteit verwijzen naar de identiteitsvormende functie van onderwijs en de rol van geschiedenis daarbij. Hier heeft relevantie betrekking op de relatie tussen geschiedenis en het persoonlijke leven van de leerling als een zich ontplooiend individu met eigen waarden en normen.

Geschiedenis levert een bijdrage aan de kennis over en begrip van het eigen land. Dat vindt bijna 90% van de leerlingen. Door geschiedenis leren leerlingen zichzelf evenwel, naar eigen zeggen, niet beter kennen (zie figuur 57).



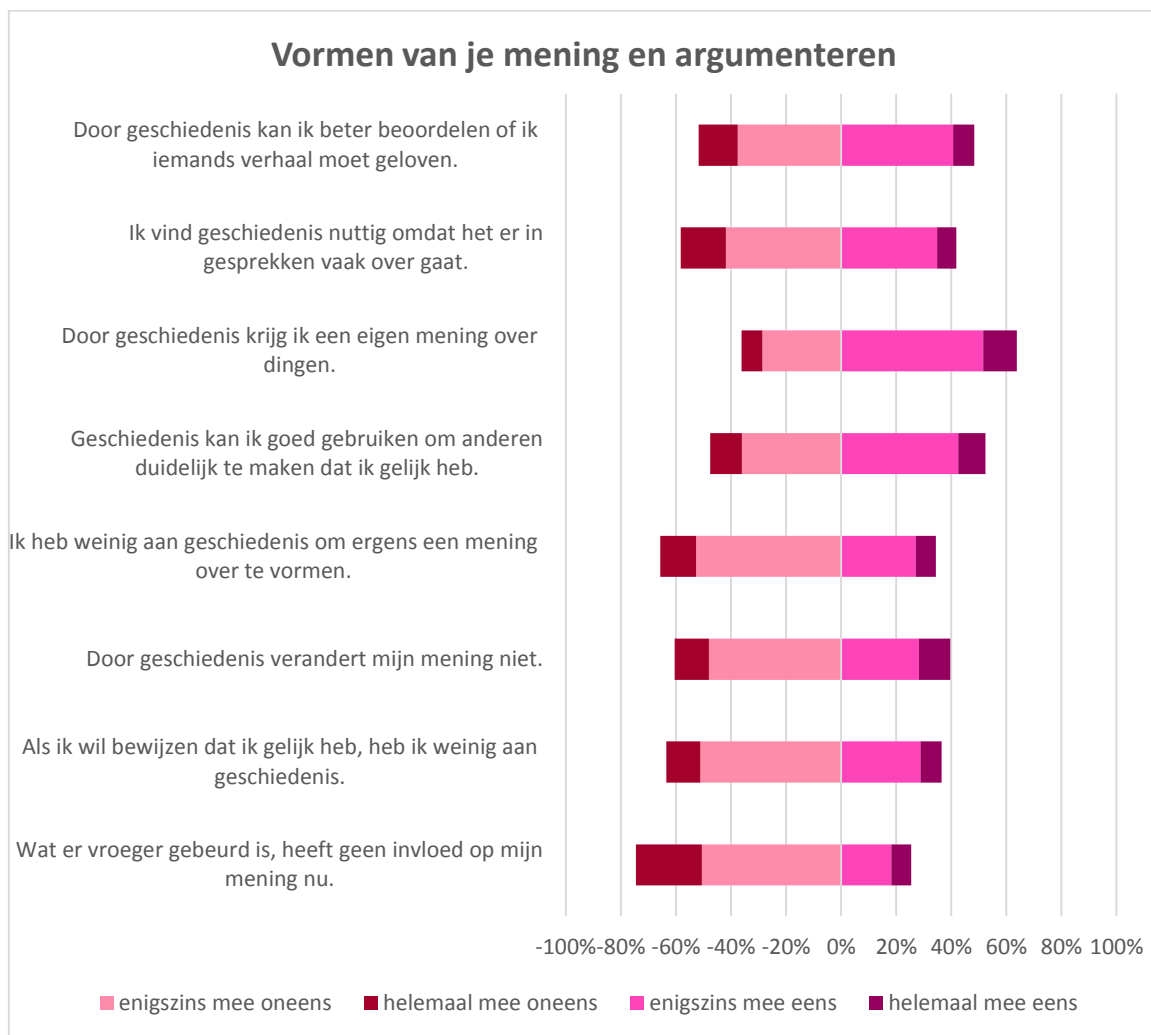
Figuur 57. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis voor het 'vormen van je identiteit'?

6.2.4 Vormen van je mening en argumenteren

Geschiedenis draagt bij aan meningsvorming en helpt bij het vormen van een kritische mening.

De categorie Vormen van je mening en argumenteren is de tweede categorie die verwijst naar de burgerschapsvormende functie van onderwijs en de rol die geschiedenis daarbij speelt. Het gaat in dit geval om het innemen van standpunten die met feitelijke argumenten moeten worden onderbouwd.

Het vak geschiedenis draagt, volgens een ruime meerderheid van de leerlingen, bij aan hun meningsvorming. Kennis over wat er vroeger is gebeurd, is van invloed op hoe zij over het heden denken en helpt bij het vormen van een kritische, eigen mening (zie figuur 58).



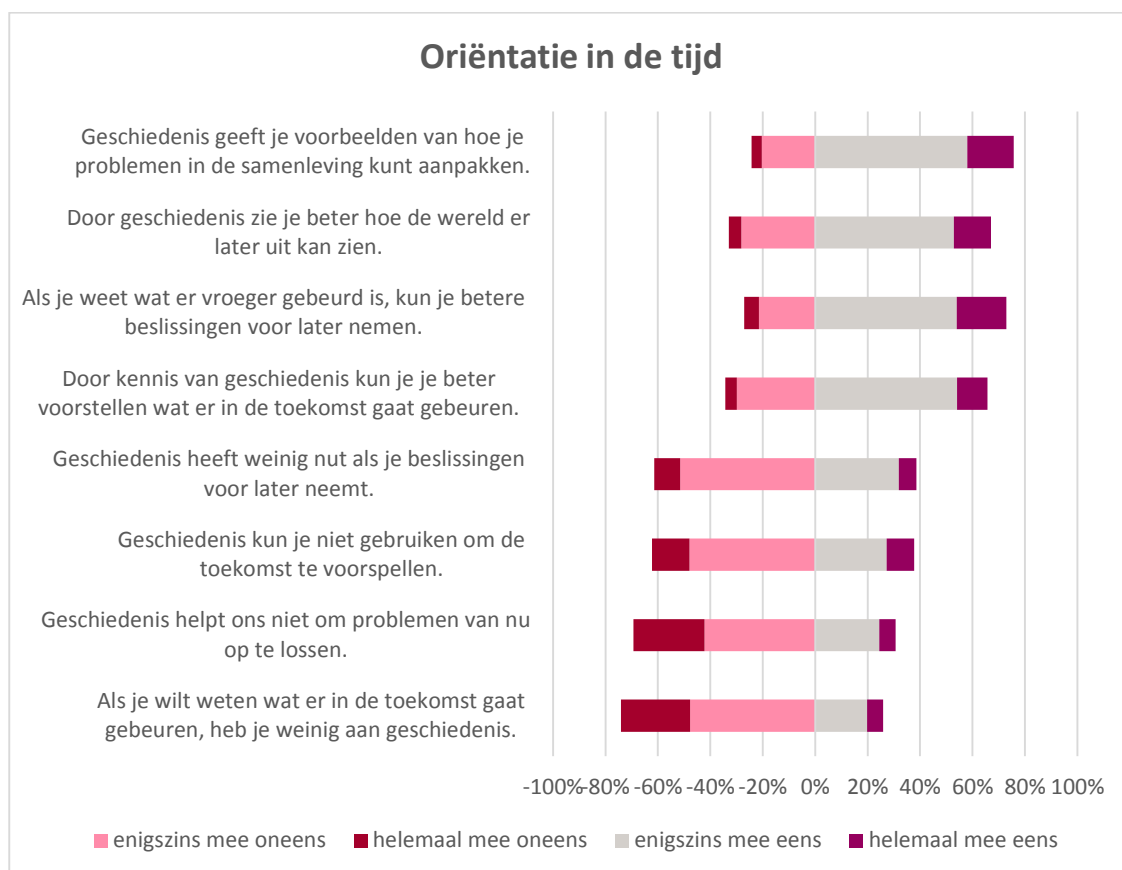
Figuur 58. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis voor het 'vormen van je mening en argumenteren'?

6.2.5 Oriëntatie in de tijd

Geschiedenis draagt bij aan de beeldvorming over de toekomst.

Het onderdeel Oriëntatie in de tijd wil nagaan of leerlingen het nut van geschiedenis onderkennen in het perspectief van heden en toekomst. Met andere woorden of het hen helpt zich ervan bewust te worden dat verleden, heden en toekomst onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Zien leerlingen dat oriëntatie op het verleden kan helpen bij het oplossen van problemen in de hedendaagse samenleving en bij het nemen van beslissingen voor de toekomst?

Leerlingen zijn er in ruime meerderheid van overtuigd dat geschiedenis eraan bijdraagt je een beeld te vormen van de toekomst, wat helpt bij het nemen van beslissingen en het oplossen van problemen (zie figuur 59).



Figuur 59. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis in het perspectief van 'oriëntatie in de tijd'?

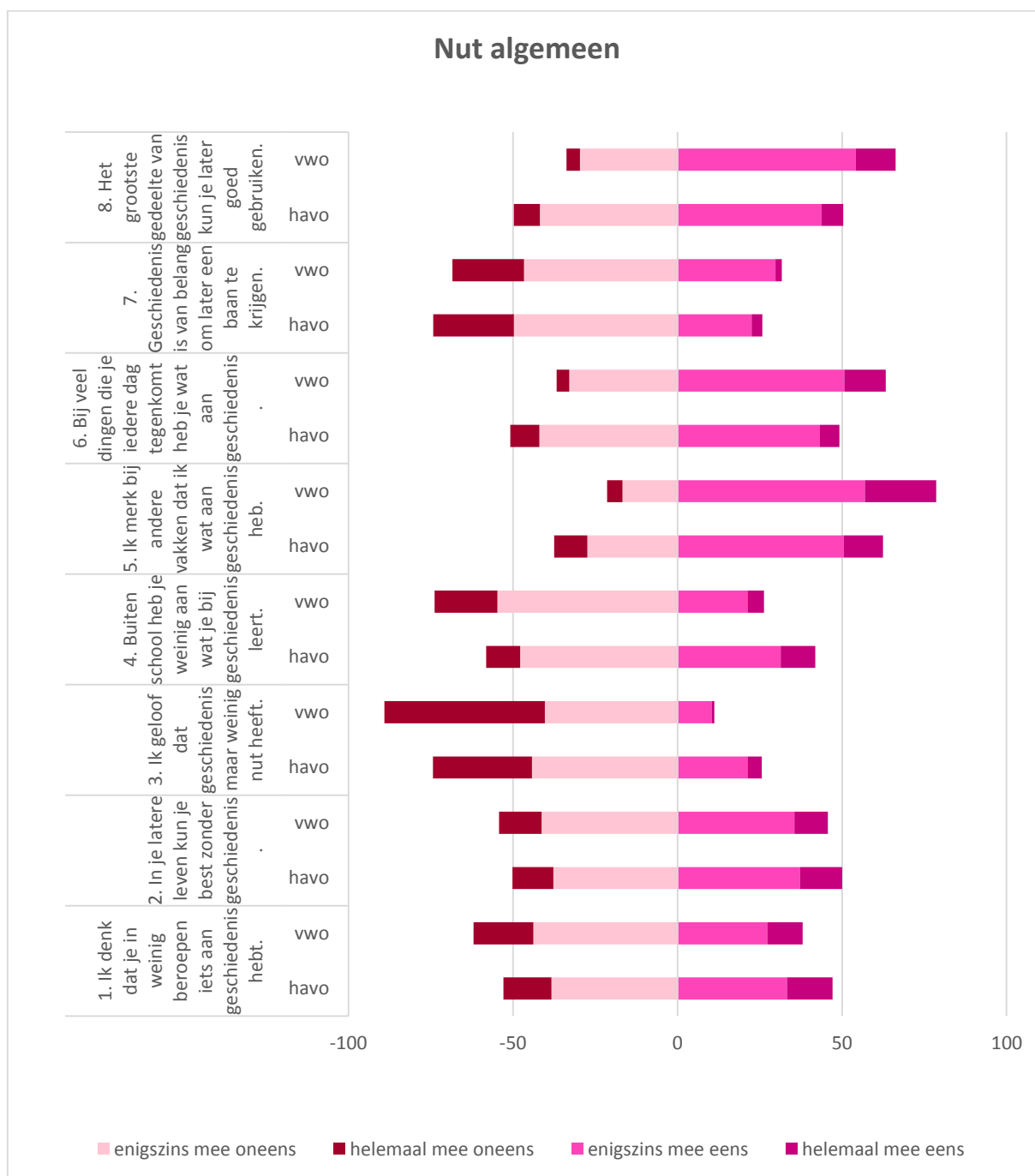
6.3 Verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen

6.3.1 Nut algemeen

Voor alle acht stellingen geldt dat vwo-leerlingen sterker van het nut van geschiedenis overtuigd zijn dan havo-leerlingen. Voor zes van de acht stellingen is het verschil bovendien significant. Voor de grijskleurde stellingen geldt dat de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen significant zijn (zie tabel 16 en figuur 60).

Tabel 16. Acht stellingen over het nut van geschiedenis 'nut algemeen'.

1. Ik denk dat je in weinig beroepen iets aan geschiedenis hebt.
2. In je latere leven kun je best zonder geschiedenis.
3. Ik geloof dat geschiedenis maar weinig nut heeft.
4. Buiten school heb je weinig aan wat je bij geschiedenis leert.
5. Ik merk bij andere vakken dat ik wat aan geschiedenis heb.
6. Bij veel dingen die je iedere dag tegenkomt heb je wat aan geschiedenis.
7. Geschiedenis is van belang om later een baan te krijgen.
8. Het grootste gedeelte van geschiedenis kun je later goed gebruiken.



Figuur 60. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis 'nut algemeen'?

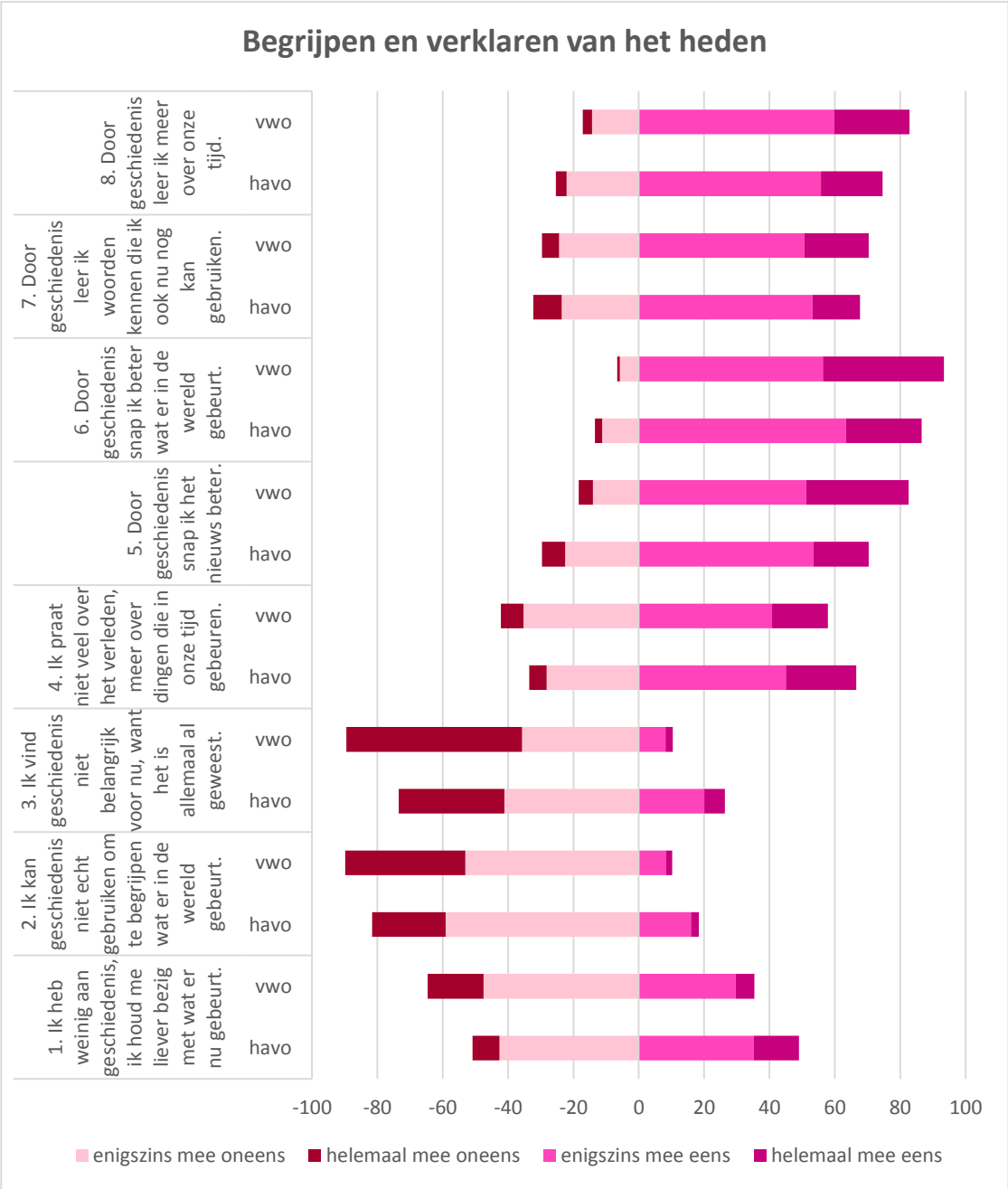
6.3.2 Begrijpen en verklaren van het verleden

Voor alle stellingen geldt dat vwo-leerlingen meer uitgesproken zijn dan havo-leerlingen als het gaat om de bijdrage die geschiedenis levert aan inzicht in de wereld waarin zij leven en het kunnen volgen van het nieuws. Dit geldt zowel voor stellingen waar ze het mee eens als voor stellingen waarmee ze het oneens zijn. Op zeven van de acht stellingen zijn de verschillen bovendien significant.

Voor de grijsgekleurde stellingen geldt dat de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen significant zijn (zie tabel 17 en figuur 61).

Tabel 17. Acht stellingen over het nut van geschiedenis 'begrijpen en verklaren van het heden'.

1. Ik heb weinig aan geschiedenis, ik houd me liever bezig met wat er nu gebeurt.
2. Ik kan geschiedenis niet echt gebruiken om te begrijpen wat er in de wereld gebeurt.
3. Ik vind geschiedenis niet belangrijk voor nu, want het is allemaal al geweest.
4. Ik praat niet veel over het verleden, meer over dingen die in onze tijd gebeuren.
5. Door geschiedenis snap ik het nieuws beter.
6. Door geschiedenis snap ik beter wat er in de wereld gebeurt.
7. Door geschiedenis leer ik woorden kennen die ik ook nu nog kan gebruiken.
8. Door geschiedenis leer ik meer over onze tijd.



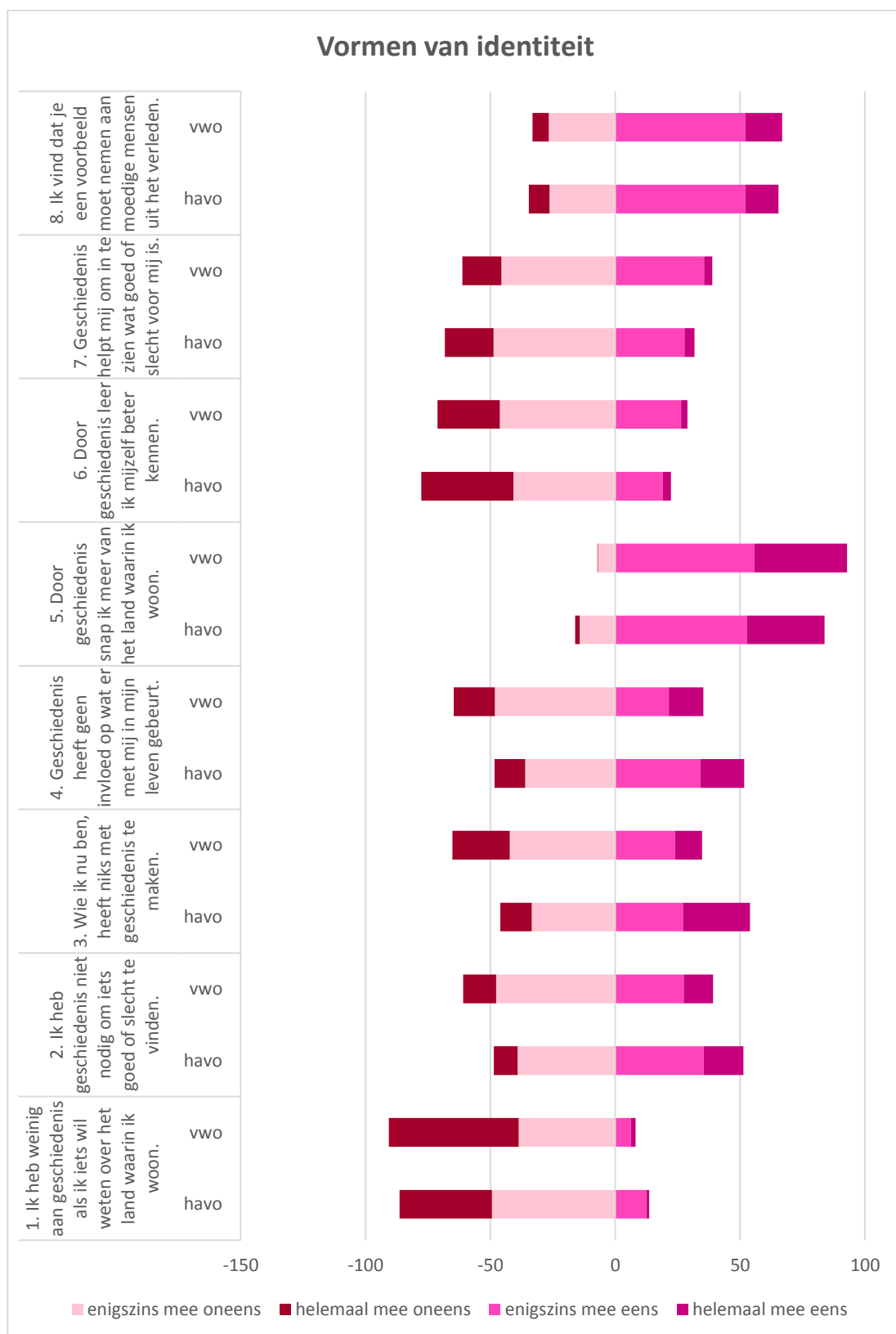
Figuur 61. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis voor 'begrijpen en verklaren van het heden'?

6.3.3 Vormen van identiteit

De verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen wijzen in deze categorie telkens in dezelfde richting. Vwo-leerlingen vinden in sterkere mate dat geschiedenis een bijdrage levert aan kennis over het eigen land. Vwo-leerlingen zijn meer dan havo-leerlingen van mening dat geschiedenis een bijdrage levert aan het zichzelf leren kennen en aan wat goed voor hen is. Voor de grijsgekleurde stellingen geldt dat de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen significant zijn (zie tabel 18 en figuur 62).

Tabel 18. *Acht stellingen over het nut van geschiedenis 'vormen van identiteit'.*

1. Ik heb weinig aan geschiedenis als ik iets wil weten over het land waarin ik woon.
2. Ik heb geschiedenis niet nodig om iets goed of slecht te vinden.
3. Wie ik nu ben, heeft niks met geschiedenis te maken.
4. Geschiedenis heeft geen invloed op wat er met mij in mijn leven gebeurt.
5. Door geschiedenis snap ik meer van het land waarin ik woon.
6. Door geschiedenis leer ik mijzelf beter kennen.
7. Geschiedenis helpt mij om in te zien wat goed of slecht voor mij is.
8. Ik vind dat je een voorbeeld moet nemen aan moedige mensen uit het verleden.



Figuur 62. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis voor 'vormen van identiteit'?

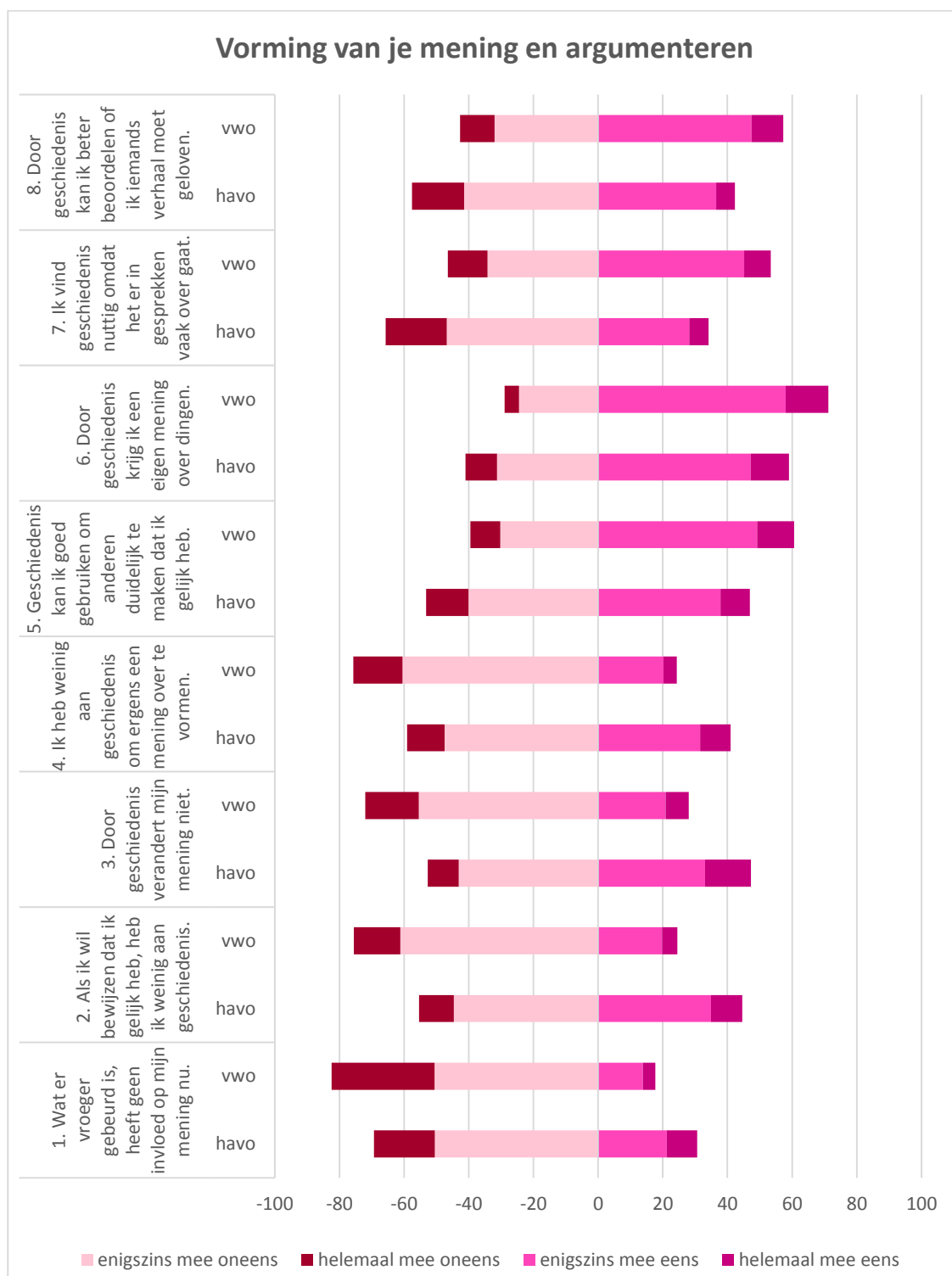
6.3.4 Vorming van je mening en argumenteren

Vwo-leerlingen zijn er meer dan havo-leerlingen van overtuigd dat geschiedenis een belangrijk vak is voor meningsvorming en beargumenteren van een eigen mening. De verschillen zijn significant voor alle acht stellingen.

Voor de grijsgekleurde stellingen geldt dat de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen significant zijn (zie tabel 19 en figuur 63).

Tabel 19. *Acht stellingen over het nut van geschiedenis 'vorming van je mening en argumenteren'.*

1. Wat er vroeger gebeurd is, heeft geen invloed op mijn mening nu.
2. Als ik wil bewijzen dat ik gelijk heb, heb ik weinig aan geschiedenis.
3. Door geschiedenis verandert mijn mening niet.
4. Ik heb weinig aan geschiedenis om ergens een mening over te vormen.
5. Geschiedenis kan ik goed gebruiken om anderen duidelijk te maken dat ik gelijk heb.
6. Door geschiedenis krijg ik een eigen mening over dingen.
7. Ik vind geschiedenis nuttig omdat het er in gesprekken vaak over gaat.
8. Door geschiedenis kan ik beter beoordelen of ik iemands verhaal moet geloven.



Figuur 63. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis voor 'vormen van je mening en argumenteren'?

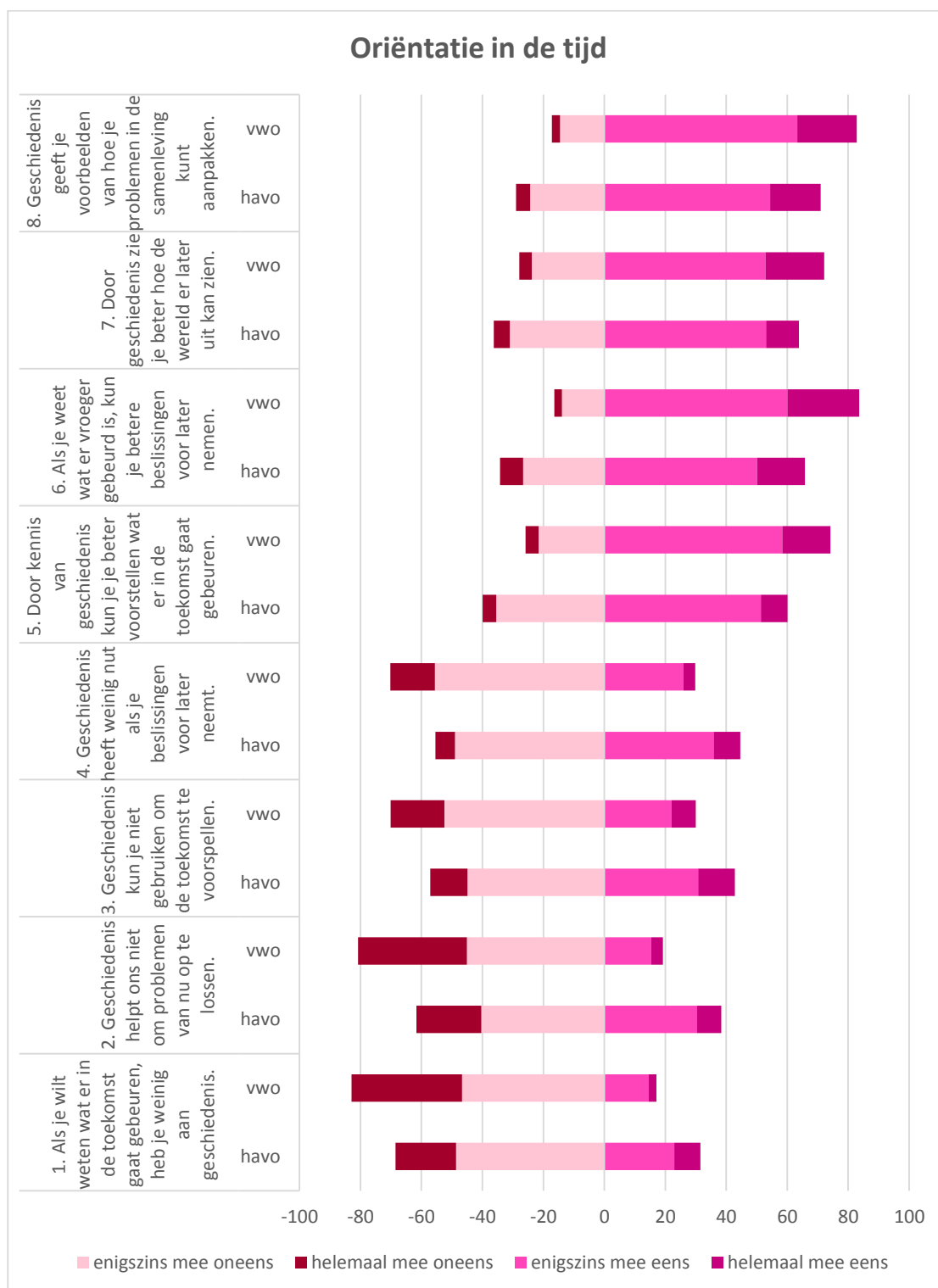
6.3.5 Oriëntatie in de tijd

Vwo-leerlingen zijn er nog meer dan havo-leerlingen van overtuigd dat geschiedenis een bijdrage levert aan het vormgeven van de toekomst. Geschiedenis heeft volgens hen een voorspellende waarde en kennis ervan maakt het beter mogelijk in de toekomst weloverwogen beslissingen te nemen en problemen op te lossen.

Voor de grijsgekleurde stellingen geldt dat de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen significant zijn (zie tabel 20 en figuur 64).

Tabel 20. *Acht stellingen over het nut van geschiedenis 'oriëntatie in de tijd'.*

1. Als je wilt weten wat er in de toekomst gaat gebeuren, heb je weinig aan geschiedenis.
2. Geschiedenis helpt ons niet om problemen van nu op te lossen.
3. Geschiedenis kun je niet gebruiken om de toekomst te voorspellen.
4. Geschiedenis heeft weinig nut als je beslissingen voor later neemt.
5. Door kennis van geschiedenis kun je je beter voorstellen wat er in de toekomst gaat gebeuren.
6. Als je weet wat er vroeger gebeurd is, kun je betere beslissingen voor later nemen.
7. Door geschiedenis zie je beter hoe de wereld er later uit kan zien.
8. Geschiedenis geeft je voorbeelden van hoe je problemen in de samenleving kunt aanpakken.



Figuur 64. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis 'oriëntatie in de tijd'?

6.4 Verschillen tussen goede en minder goede leerlingen

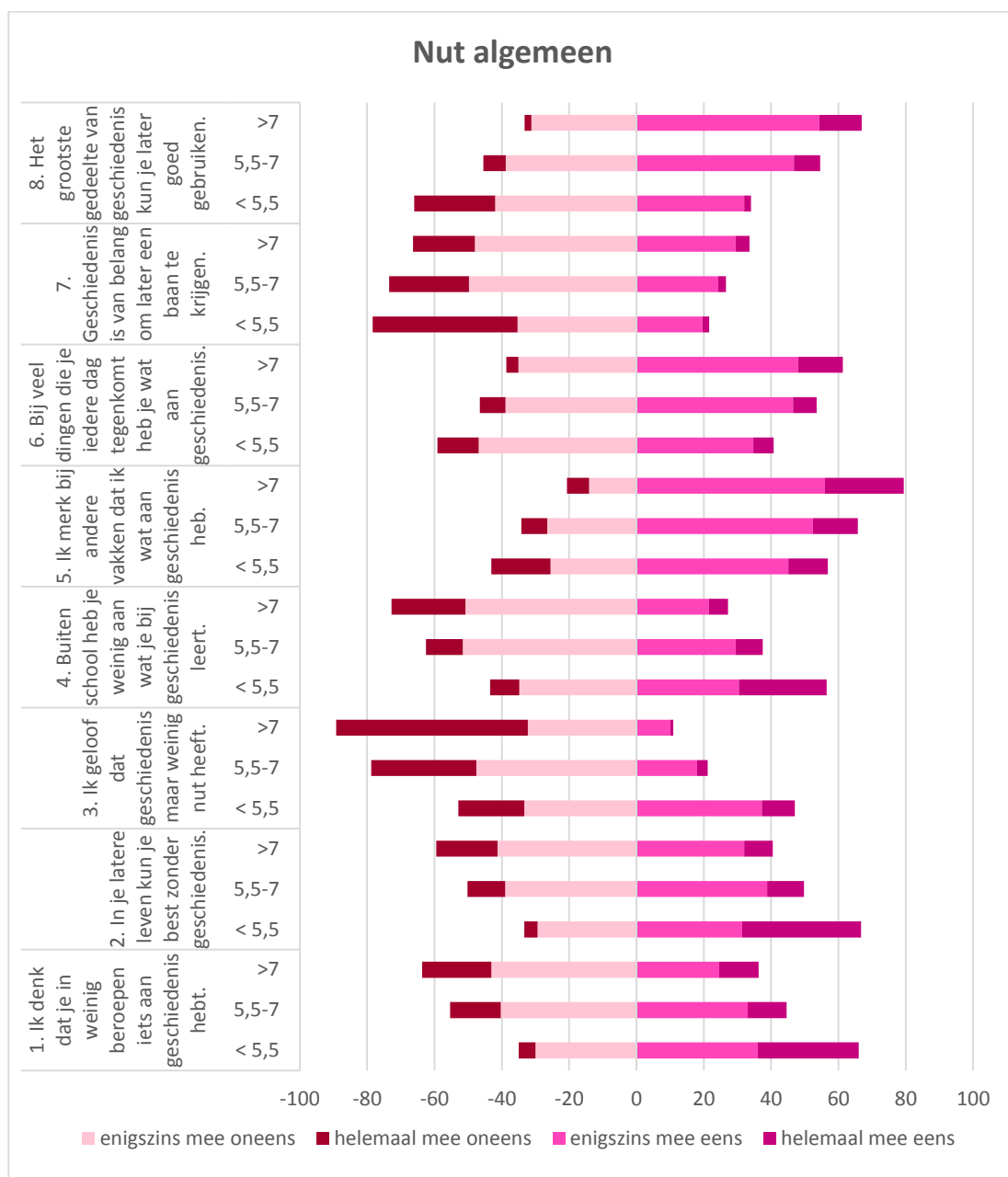
6.4.1 Nut algemeen

Voor alle acht stellingen geldt dat goede leerlingen (leerlingen met een se-cijfer hoger dan 7) sterker van het nut van geschiedenis overtuigd zijn dan leerlingen die minder goed (se-cijfer tussen 5,5 en 7) of slecht (se-cijfer langer dan een 5,5) zijn in geschiedenis. Voor zes van de acht stellingen is het verschil bovendien significant.

Voor de grijsgekleurde stellingen geldt dat de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen significant zijn (zie tabel 21 en figuur 65).

Tabel 21. Acht stellingen over het nut van geschiedenis 'nut algemeen'.

1. Ik denk dat je in weinig beroepen iets aan geschiedenis hebt.
2. In je latere leven kun je best zonder geschiedenis.
3. Ik geloof dat geschiedenis maar weinig nut heeft.
4. Buiten school heb je weinig aan wat je bij geschiedenis leert.
5. Ik merk bij andere vakken dat ik wat aan geschiedenis heb.
6. Bij veel dingen die je iedere dag tegenkomt heb je wat aan geschiedenis.
7. Geschiedenis is van belang om later een baan te krijgen.
8. Het grootste gedeelte van geschiedenis kun je later goed gebruiken.



Figuur 65. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis 'nut algemeen'?

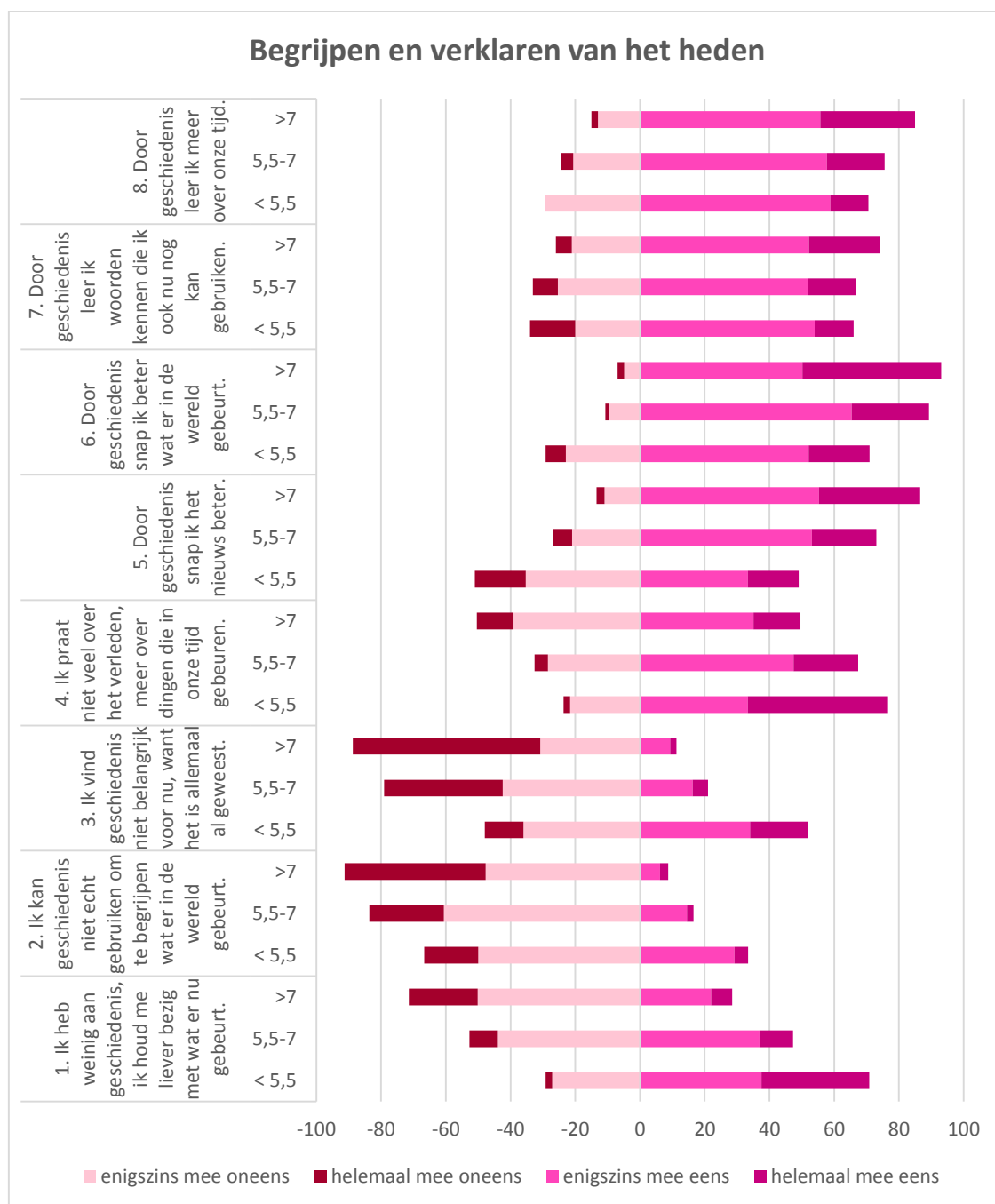
6.4.2 Begrijpen en verklaren van het verleden

Goede leerlingen vinden dat het vak geschiedenis meer bijdraagt aan het begrijpen en verklaren van het heden dan leerlingen die minder hoge cijfers voor geschiedenis halen. De verschillen zijn op zeven van de acht stellingen significant. Opvallend is bijvoorbeeld het grote aantal zwakke leerlingen dat het eens is met de stelling 'Ik vind geschiedenis niet belangrijk voor nu, want het is allemaal al geweest' in vergelijking met gemiddelde en goede leerlingen.

Voor de grijsgekleurde stellingen geldt dat de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen significant zijn (tabel 22 en figuur 66).

Tabel 22. Acht stellingen over het nut van geschiedenis 'begrijpen en verklaren van het heden'.

1. Ik heb weinig aan geschiedenis, ik houd me liever bezig met wat er nu gebeurt.
2. Ik kan geschiedenis niet echt gebruiken om te begrijpen wat er in de wereld gebeurt.
3. Ik vind geschiedenis niet belangrijk voor nu, want het is allemaal al geweest.
4. Ik praat niet veel over het verleden, meer over dingen die in onze tijd gebeuren.
5. Door geschiedenis snap ik het nieuws beter.
6. Door geschiedenis snap ik beter wat er in de wereld gebeurt.
7. Door geschiedenis leer ik woorden kennen die ik ook nu nog kan gebruiken.
8. Door geschiedenis leer ik meer over onze tijd.



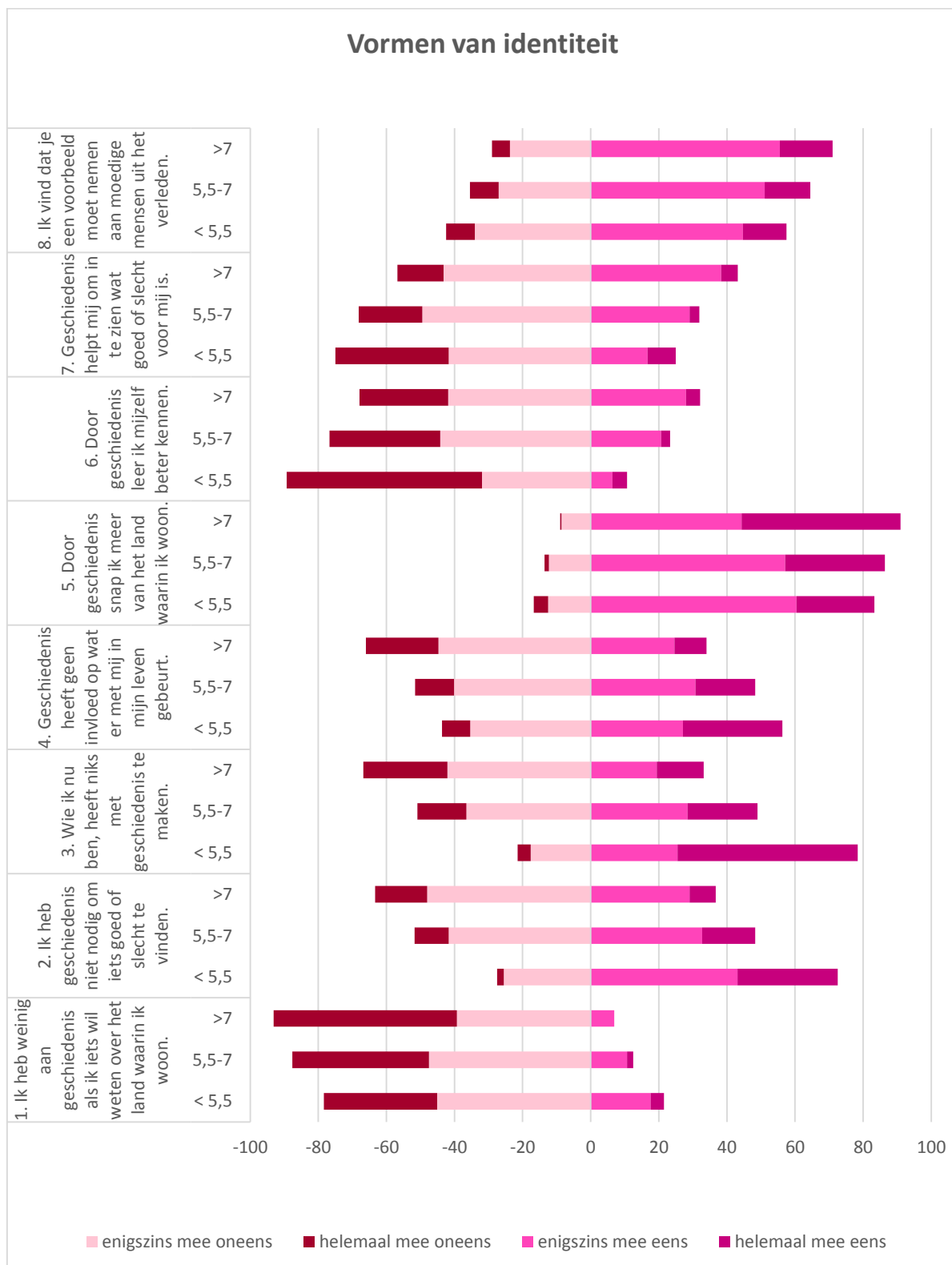
Figuur 66. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis voor 'begrijpen en verklaren van het heden'?

6.4.3 Vormen van identiteit

De verschillen tussen goede, minder goede en zwakke leerlingen zijn voor zes van de acht stellingen significant en wijzen in alle gevallen in dezelfde richting. Goede leerlingen vinden in sterkere mate dat geschiedenis een bijdrage levert aan kennis over het eigen land dan minder goede leerlingen. Deze groep is hier weer mer van overtuigd dan zwakke leerlingen. De zwakkere leerlingen zijn ook minder uitgesproken als het gaat om de bijdrage van geschiedenis aan zelfreflectie en aan het ontwikkelen van moreel besef. Opvallend is het hoge percentage zwakke leerlingen dat van mening is dat geschiedenis geen bijdrage levert aan wie zij zijn. Voor de grijsgekleurde stellingen geldt dat de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen significant zijn (tabel 23 en figuur 67).

Tabel 23. *Acht stellingen over het nut van geschiedenis 'vormen van identiteit'.*

1. Ik heb weinig aan geschiedenis als ik iets wil weten over het land waarin ik woon.
2. Ik heb geschiedenis niet nodig om iets goed of slecht te vinden.
3. Wie ik nu ben, heeft niks met geschiedenis te maken.
4. Geschiedenis heeft geen invloed op wat er met mij in mijn leven gebeurt.
5. Door geschiedenis snap ik meer van het land waarin ik woon.
6. Door geschiedenis leer ik mijzelf beter kennen.
7. Geschiedenis helpt mij om in te zien wat goed of slecht voor mij is.
8. Ik vind dat je een voorbeeld moet nemen aan moedige mensen uit het verleden.



Figuur 67. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis voor 'vormen van identiteit'?

6.4.4 Vormen van je mening en argumenteren

Goede leerlingen zijn er meer dan gemiddelde en nog meer dan zwakke leerlingen van overtuigd dat geschiedenis een belangrijk vak is voor meningsvorming en argumentatie. Voor de grijsgekleurde stellingen geldt dat de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen significant zijn (zie tabel 24 en figuur 68).

Tabel 24. Acht stellingen over het nut van geschiedenis 'vormen van je mening en argumenteren'.

1. Wat er vroeger gebeurd is, heeft geen invloed op mijn mening nu.
2. Als ik wil bewijzen dat ik gelijk heb, heb ik weinig aan geschiedenis.
3. Door geschiedenis verandert mijn mening niet.
4. Ik heb weinig aan geschiedenis om ergens een mening over te vormen.
5. Geschiedenis kan ik goed gebruiken om anderen duidelijk te maken dat ik gelijk heb.
6. Door geschiedenis krijg ik een eigen mening over dingen.
7. Ik vind geschiedenis nuttig omdat het er in gesprekken vaak over gaat.
8. Door geschiedenis kan ik beter beoordelen of ik iemands verhaal moet geloven.



Figuur 68. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis voor 'vorming van je mening en argumenteren'?

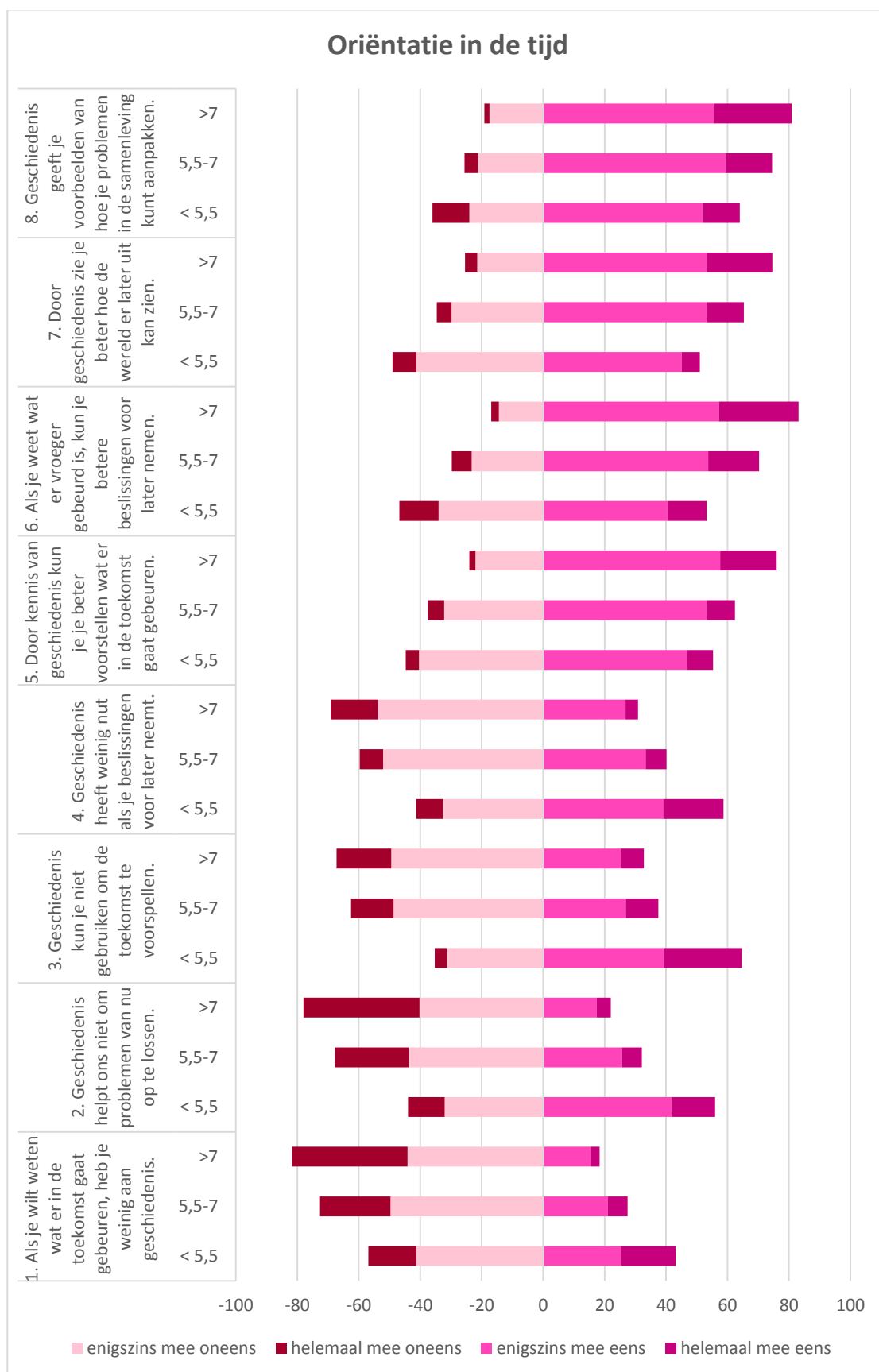
6.4.5 Oriëntatie in de tijd

Goede leerlingen zijn er nog meer dan gemiddelde en zwakke leerlingen van overtuigd dat geschiedenis een bijdrage levert aan het vormgeven van de toekomst. Geschiedenis heeft volgens hen een voorspellende waarde en kennis ervan maakt het beter mogelijk in de toekomst goede beslissingen te nemen en problemen op te lossen.

Voor de grijsgekleurde stellingen geldt dat de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen significant zijn (zie tabel 25 en figuur 69).

Tabel 25. *Acht stellingen over het nut van geschiedenis 'oriëntatie in de tijd'.*

1. Als je wilt weten wat er in de toekomst gaat gebeuren, heb je weinig aan geschiedenis.
2. Geschiedenis helpt ons niet om problemen van nu op te lossen.
3. Geschiedenis kun je niet gebruiken om de toekomst te voorspellen.
4. Geschiedenis heeft weinig nut als je beslissingen voor later neemt.
5. Door kennis van geschiedenis kun je je beter voorstellen wat er in de toekomst gaat gebeuren.
6. Als je weet wat er vroeger gebeurd is, kun je betere beslissingen voor later nemen.
7. Door geschiedenis zie je beter hoe de wereld er later uit kan zien.
8. Geschiedenis geeft je voorbeelden van hoe je problemen in de samenleving kunt aanpakken.



Figuur 69. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis voor 'oriëntatie in de tijd'?

6.5 Verschillen tussen jongens en meisjes

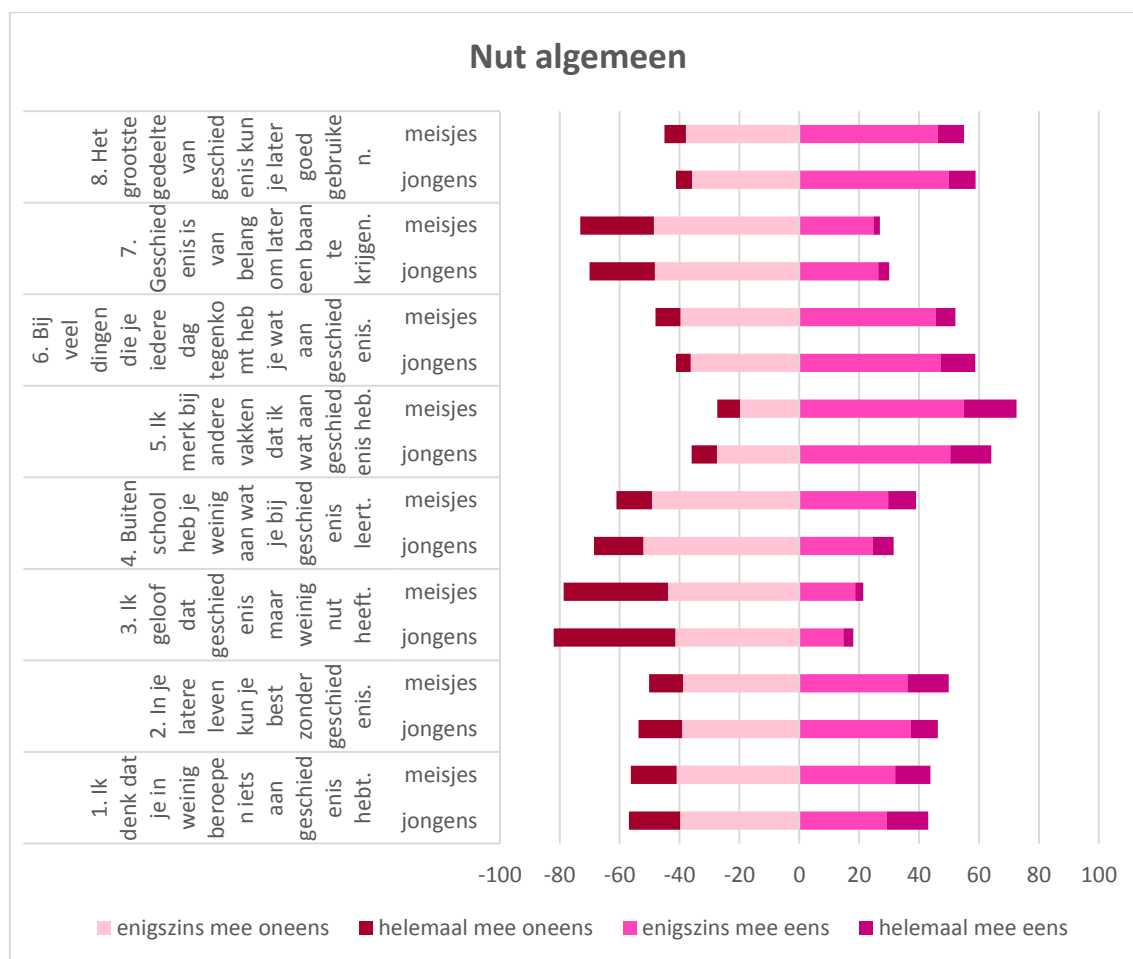
6.5.1 Nut algemeen

Jongens en meisjes verschillen op drie van de acht stellingen significant van mening over het algemene nut van geschiedenis. Meer dan jongens twijfelen meisjes aan het nut van geschiedenis buiten de muren van de school (1, 4 en 6). Meisjes zijn er meer dan jongens van overtuigd dat zij bij andere vakken iets aan geschiedenis hebben (5).

Voor de grijsgekleurde stellingen geldt dat de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen significant zijn (zie tabel 26 en figuur 70).

Tabel 26. Acht stellingen over het nut van geschiedenis 'nut algemeen'.

1. Ik denk dat je in weinig beroepen iets aan geschiedenis hebt.
2. In je latere leven kun je best zonder geschiedenis.
3. Ik geloof dat geschiedenis maar weinig nut heeft.
4. Buiten school heb je weinig aan wat je bij geschiedenis leert.
5. Ik merk bij andere vakken dat ik wat aan geschiedenis heb.
6. Bij veel dingen die je iedere dag tegenkomt heb je wat aan geschiedenis.
7. Geschiedenis is van belang om later een baan te krijgen.
8. Het grootste gedeelte van geschiedenis kun je later goed gebruiken.



Figuur 70. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis 'algemeen'?

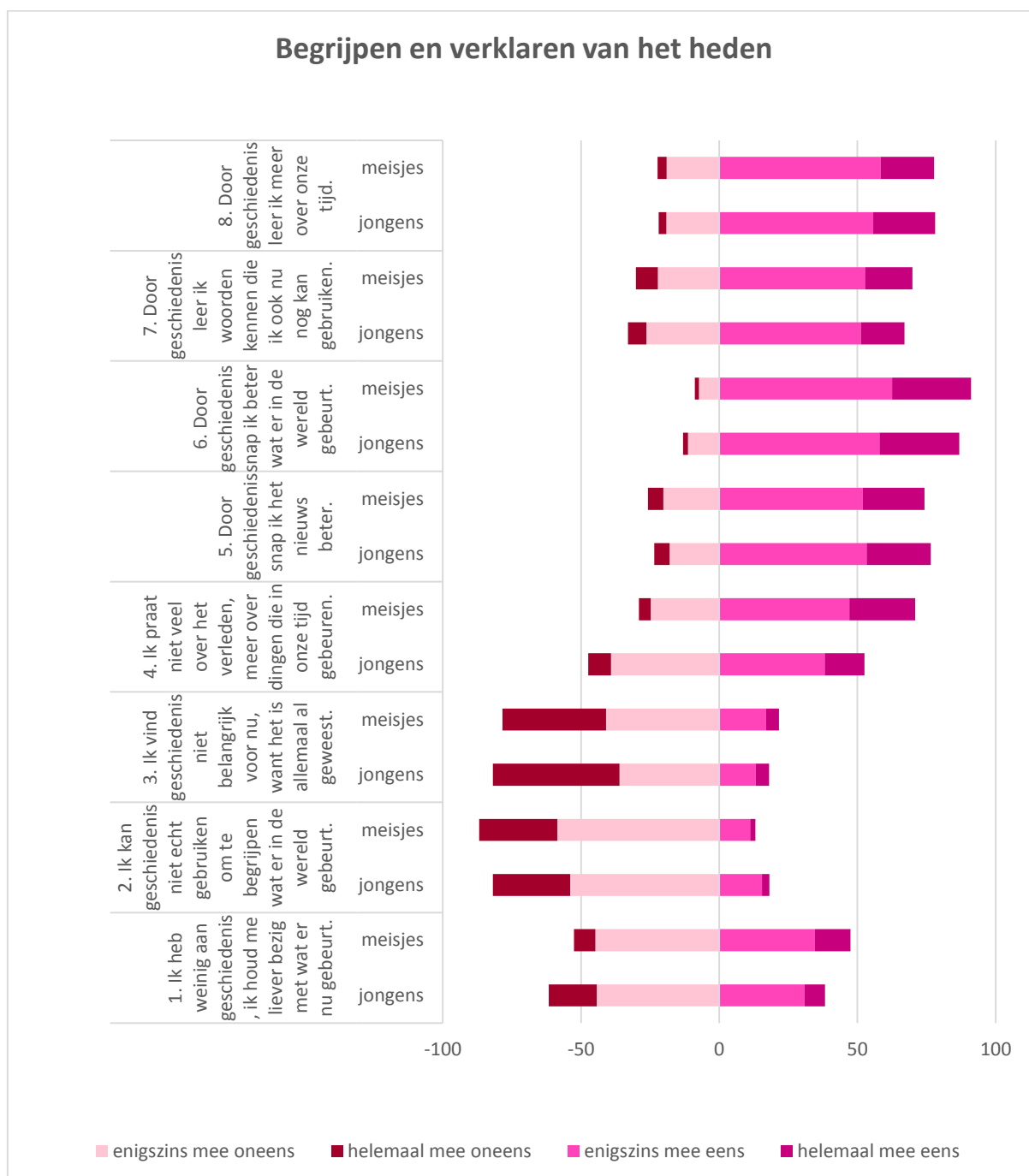
6.5.2 Begrijpen en verklaren van het heden

Op vier van de acht stellingen scoren jongens significant anders dan meisjes. Omdat de verschillen niet altijd in dezelfde richting gaan, is het niet goed mogelijk aan de uitkomsten duidelijke conclusies te ontleiden.

Voor de grijsgekleurde stellingen geldt dat de verschillen tussen jongens en meisjes significant zijn (zie tabel 27 en figuur 71).

Tabel 27. *Acht stellingen over het nut van geschiedenis 'begrijpen en verklaren van het heden'.*

1. Ik heb weinig aan geschiedenis, ik houd me liever bezig met wat er nu gebeurt.
2. Ik kan geschiedenis niet echt gebruiken om te begrijpen wat er in de wereld gebeurt.
3. Ik vind geschiedenis niet belangrijk voor nu, want het is allemaal al geweest.
4. Ik praat niet veel over het verleden, meer over dingen die in onze tijd gebeuren.
5. Door geschiedenis snap ik het nieuws beter.
6. Door geschiedenis snap ik beter wat er in de wereld gebeurt.
7. Door geschiedenis leer ik woorden kennen die ik ook nu nog kan gebruiken.
8. Door geschiedenis leer ik meer over onze tijd.



Figuur 71. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis voor 'begrijpen en verklaren van het heden'?

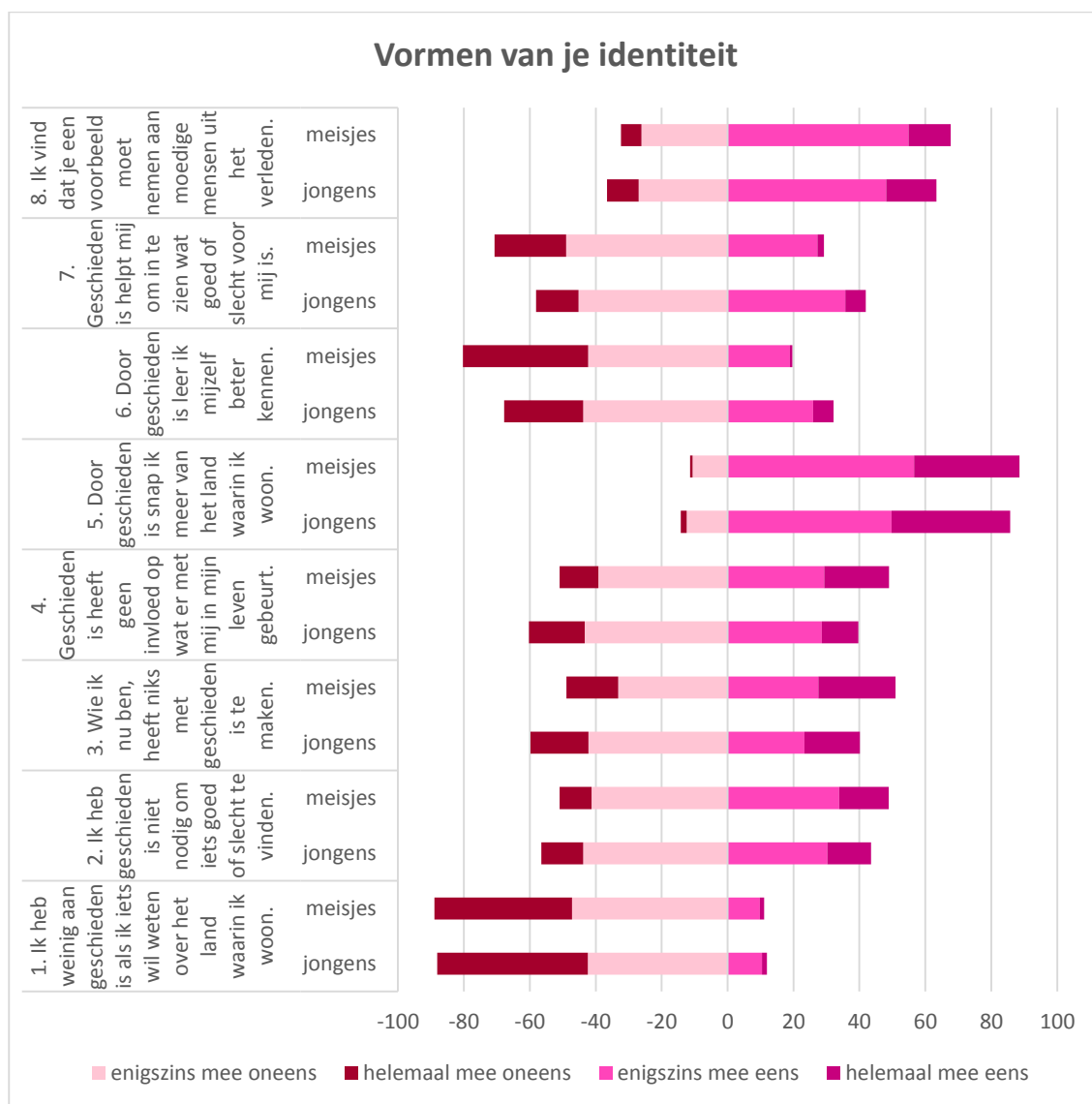
6.5.3 Vormen van je identiteit

De verschillen tussen jongens en meisjes zijn voor vier van de acht stellingen significant. Wie ik nu ben en wat er in mijn leven met mij gebeurt heeft niets te maken met geschiedenis, vinden meer jongens dan meisjes (3 en 4). Geschiedenis helpt niet bij het leren kennen van jezelf of om in te zien wat goed of slecht voor je is, zeggen meer meisjes dan jongens (6 en 7).

Voor de grijsgekleurde stellingen geldt dat de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen significant zijn (zie tabel 28 en figuur 72).

Tabel 28. Acht stellingen over het nut van geschiedenis 'vormen van je identiteit'.

1. Ik heb weinig aan geschiedenis als ik iets wil weten over het land waarin ik woon.
2. Ik heb geschiedenis niet nodig om iets goed of slecht te vinden.
3. Wie ik nu ben, heeft niks met geschiedenis te maken.
4. Geschiedenis heeft geen invloed op wat er met mij in mijn leven gebeurt.
5. Door geschiedenis snap ik meer van het land waarin ik woon.
6. Door geschiedenis leer ik mijzelf beter kennen.
7. Geschiedenis helpt mij om in te zien wat goed of slecht voor mij is.
8. Ik vind dat je een voorbeeld moet nemen aan moedige mensen uit het verleden.



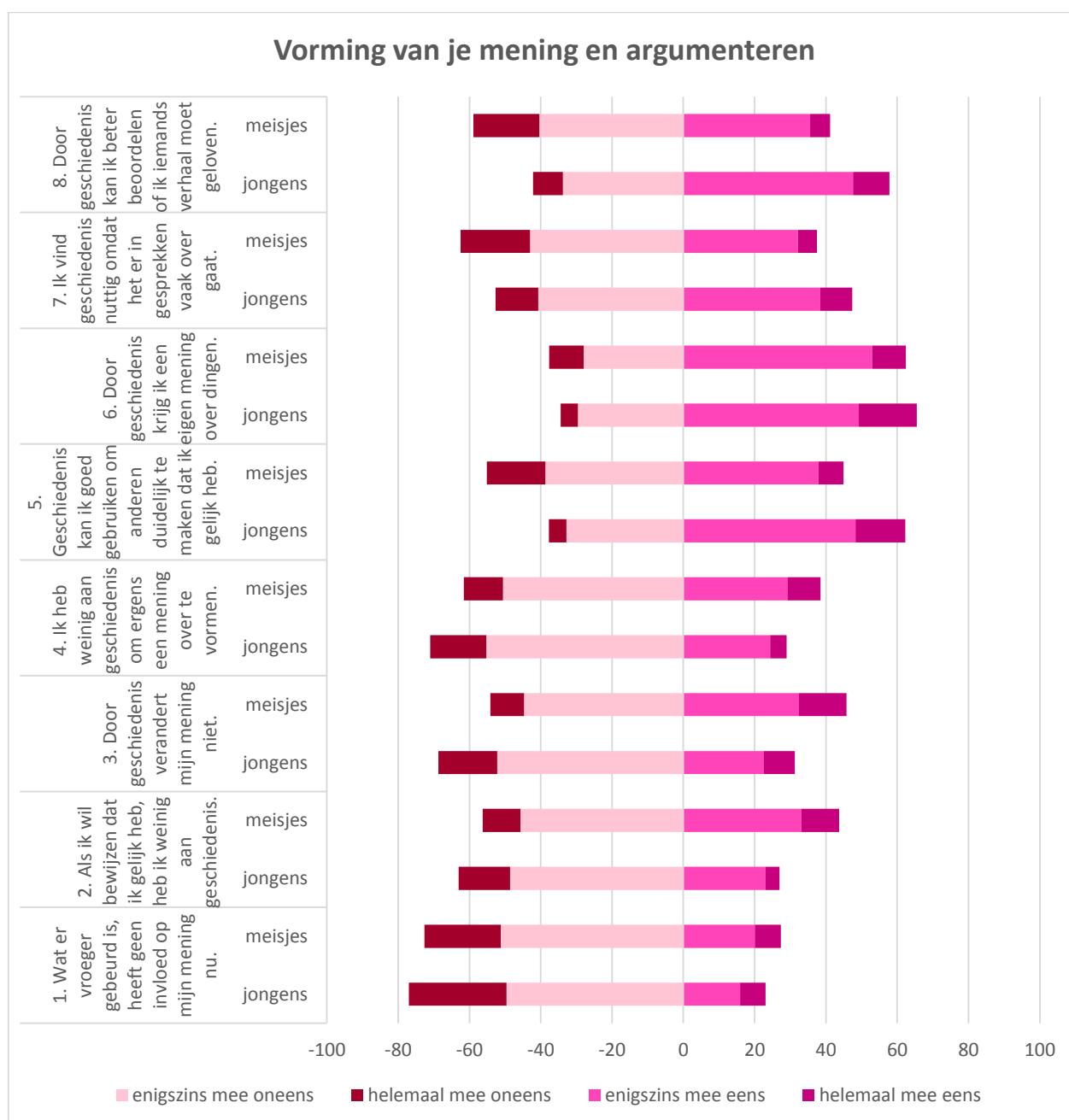
Figuur 72. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis voor 'vormen van je identiteit'?

6.5.4 Vormen van je mening en argumenteren

De verschillen tussen jongens en meisjes met betrekking tot het nut van geschiedenis zijn het duidelijkst in deze categorie. Veel meer dan meisjes zijn jongens ervan overtuigd dat geschiedenis een belangrijk vak is voor meningsvorming en argumentatie. De verschillen zijn significant voor zes van de acht stellingen (2, 3, 4, 5, 7 en 8). Voor de grijsgekleurde stellingen geldt dat de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen significant zijn (zie tabel 29 en figuur 73).

Tabel 29. Acht stellingen over het nut van geschiedenis 'vormen van je mening en argumenteren'.

1. Wat er vroeger gebeurd is, heeft geen invloed op mijn mening nu.
2. Als ik wil bewijzen dat ik gelijk heb, heb ik weinig aan geschiedenis.
3. Door geschiedenis verandert mijn mening niet.
4. Ik heb weinig aan geschiedenis om ergens een mening over te vormen.
5. Geschiedenis kan ik goed gebruiken om anderen duidelijk te maken dat ik gelijk heb.
6. Door geschiedenis krijg ik een eigen mening over dingen.
7. Ik vind geschiedenis nuttig omdat het er in gesprekken vaak over gaat.
8. Door geschiedenis kan ik beter beoordelen of ik iemands verhaal moet geloven.



Figuur 73. Hoe denken jongens en meisjes over het nut van geschiedenis voor 'vorming van je mening en argumenteren'?

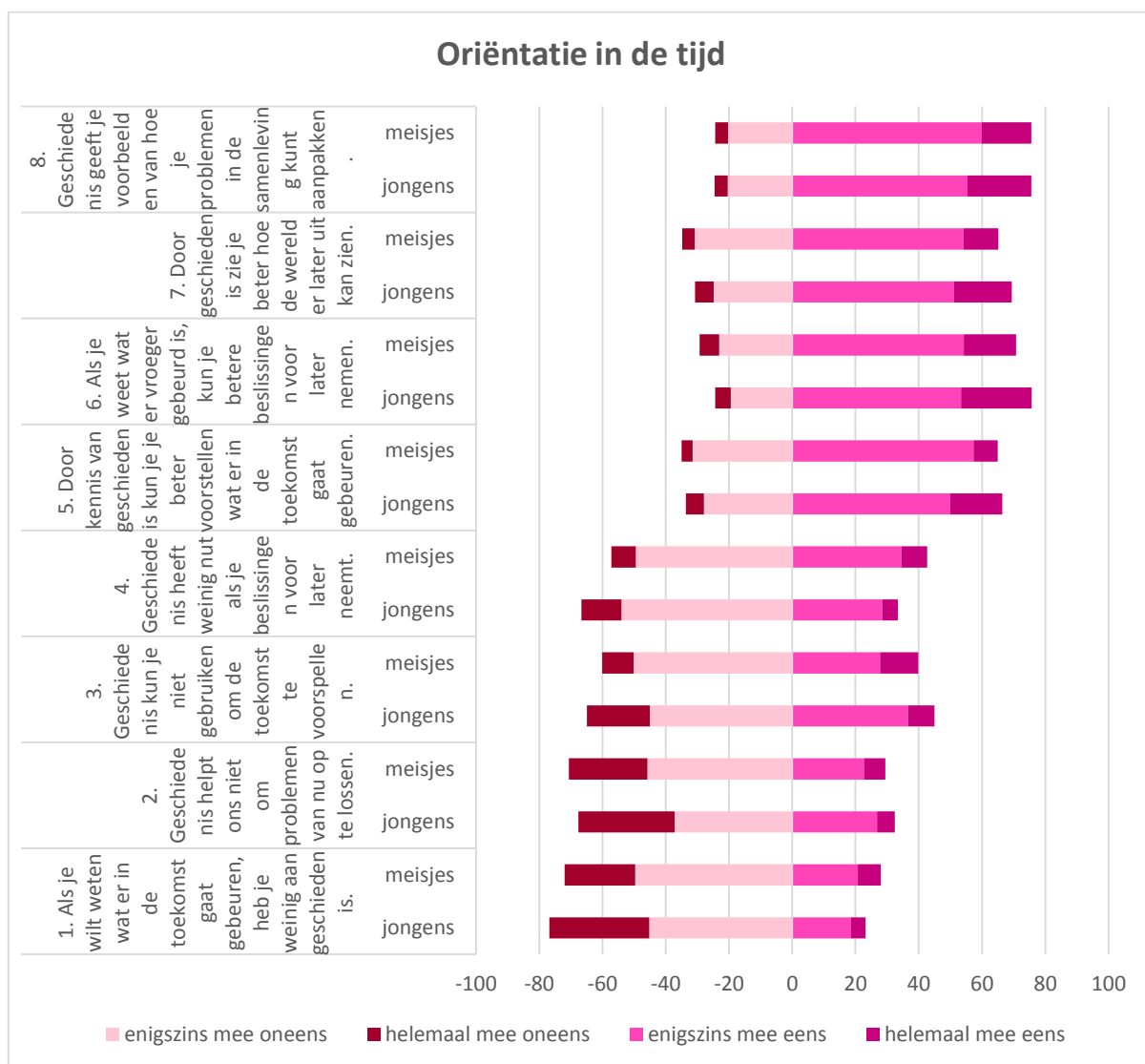
6.5.5 Oriëntatie in de tijd

Jongens en meisjes zijn er in ongeveer gelijke mate van overtuigd dat geschiedenis een bijdrage levert aan het vormgeven van de toekomst. Geschiedenis heeft volgens hen een voorspellende waarde en kennis ervan maakt het beter mogelijk in de toekomst weloverwogen beslissingen te nemen en problemen op te lossen. Alleen waar het het nut van geschiedenis voor het nemen van beslissingen voor later betreft, zijn er significante verschillen. Meisjes denken dat geschiedenis daarvoor minder nuttig is (stelling 4).

Voor de grijsgekleurde stellingen geldt dat de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen significant zijn (zie tabel 30 en figuur 74).

Tabel 30. *Acht stellingen over het nut van geschiedenis 'oriëntatie in de tijd'.*

1. Als je wilt weten wat er in de toekomst gaat gebeuren, heb je weinig aan geschiedenis.
2. Geschiedenis helpt ons niet om problemen van nu op te lossen.
3. Geschiedenis kun je niet gebruiken om de toekomst te voorspellen.
4. Geschiedenis heeft weinig nut als je beslissingen voor later neemt.
5. Door kennis van geschiedenis kun je je beter voorstellen wat er in de toekomst gaat gebeuren.
6. Als je weet wat er vroeger gebeurd is, kun je betere beslissingen voor later nemen.
7. Door geschiedenis zie je beter hoe de wereld er later uit kan zien.
8. Geschiedenis geeft je voorbeelden van hoe je problemen in de samenleving kunt aanpakken.



Figuur 74. Hoe denken jongens en meisjes over het nut van geschiedenis in verband met 'oriëntatie in de tijd'?

6.6 Verschillen tussen leerlingen met verschillende etnische achtergronden

Leerlingen van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren ($n = 145$) denken over een viertal stellingen met betrekking tot het nut van geschiedenis significant anders dan de overige leerlingen (zie tabel 31).

Tabel 31. *Stellingen over het nut van geschiedenis; verschillen naar achtergrond.*

		Ouders en leerling geboren in Nederland	Een van beide ouders geboren buiten Nederland
Ik heb weinig aan geschiedenis als ik iets wil leren over het land waarin ik woon	oneens	90%	84%
	eens	10%	16%
Geschiedenis helpt ons niet om problemen van nu op te lossen.	oneens	71%	63%
	eens	29%	37%
Door geschiedenis zie je beter hoe de wereld er later uit kan zien.	oneens	34%	26%
	eens	66%	74%
Door geschiedenis snap ik het nieuws beter	oneens	24%	31%
	eens	76%	69%

7. Epistemologische opvattingen

7.1 Inleiding

Om goed voorbereid te zijn op deelname aan een moderne, multiculturele, democratische samenleving is het belangrijk dat leerlingen een historisch besef ontwikkelen. Zij moeten beseffen dat verhalen over het verleden elkaar kunnen tegenspreken, zonder onwaar te hoeven zijn. Zij moeten weten dat nieuw gevonden bewijs of opnieuw bestudeerd bewijs, getekend door de geest van de tijd, kan leiden tot telkens nieuwe interpretaties. Daarom is het belangrijk aandacht te besteden aan de *epistemological beliefs* van leerlingen, en aan de opvattingen van leerlingen over de aard van onze kennis over het verleden. De opvattingen van leerlingen over (historische) kennis zijn in belangrijke mate bepalend voor de manier waarop zij met het verleden omgaan.

Verschillende onderzoekers hebben getracht in kaart te brengen hoe leerlingen (kennis over) het verleden percipiëren, afhankelijk van de mate van hun historisch besef. Een van de eersten was Peter Shemilt (1987). Hij onderscheidt vier niveaus:

- Op het laagste niveau zien leerlingen het verleden als een gestolde werkelijkheid. Beweringen over het verleden zijn voor hen in feite exacte kopieën van de werkelijkheid. Kritisch kijken naar verhalen over het verleden is dan ook niet nodig.
- Op een volgend niveau realiseren leerlingen zich dat er verschillende verhalen over het verleden bestaan, maar gaan ze ervan uit dat slechts één verhaal het juiste kan zijn. De andere verhalen berusten op vals bewijs of zijn het gevolg van vooroordelen van de historicus.
- Op het derde niveau begrijpen leerlingen dat historische kennis nooit 100% zeker kan zijn. We moeten het doen met het beschikbare bewijsmateriaal. Op basis hiervan komen historici met een zo betrouwbaar mogelijk verhaal op basis van methodisch onderzoek.
- Op het hoogste niveau begrijpen leerlingen dat het mogelijk is verschillende, verdedigbare, verhalen over het verleden te vertellen. Deze verhalen kunnen bijvoorbeeld verschillen omdat er verschillende vragen aan het verleden worden gesteld.

Het is niet eenvoudig om leerlingen te laten groeien in hun opvattingen over historische kennis. Als leerlingen leren dat het bij verhalen over het verleden om interpretaties gaat, hebben zij vaak de neiging te vervallen in een extreem soort relativisme. Zij accepteren dan dat kennis een actieve en persoonlijke constructie is, waarin geen plaats is voor absolute waarheden. De waarheid is namelijk afhankelijk van de persoonlijke waarneming en interpretatie van een individu.

Voor een professionele historische houding is het belangrijk dat leerlingen dit extreme relativisme achter zich laten. Maar dat is niet eenvoudig. Slechts weinigen lukt het de evaluatieve fase te bereiken, waar ze erin slagen het subjectieve met het objectieve te verbinden. Kennis wordt dan niet meer opgevat als het onthouden en reproduceren van feitelijkheden, maar als een proces dat vraagt om oordelen, evaluatie en argumenteren. Leerlingen zijn zich er dan van bewust dat je wel degelijk onderscheid kunt maken tussen interpretaties als je kijkt naar de argumenten die gebruikt worden.

Als leerlingen meer ontwikkelde opvattingen hebben over kennis, accepteren zij dat kennis complex en tentatief is. Hun attitude verschuift van het accepteren van autoriteit naar het zelf rationeel denken (Schommer, 1994, p. 295).

7.2 De epistemologische opvattingen van leerlingen

Het ontwikkelen van een goede vragenlijst om na te gaan waar leerlingen staan in het hierboven beschreven continuüm is geen eenvoudige zaak. De vragenlijst die in dit onderzoek is gebruikt, is ontwikkeld door een aantal onderzoekers van de universiteiten van Amsterdam, Utrecht en Groningen. Het gaat om een eerste versie die in dit onderzoek wordt beproefd. Op basis hiervan zal de vragenlijst mogelijk worden bijgesteld voor nieuw onderzoek.

In de vragenlijst werden aan de leerlingen, in willekeurige volgorde om hun keuzes niet te beïnvloeden, 29 stellingen voorgelegd. Drie stellingen waren zogenaamde controlestellingen, bedoeld om de consistentie in de antwoorden te controleren. Op basis van een factoranalyse zijn uiteindelijk drie stellingen niet in het onderzoek betrokken (zie de tabellen 32, 33 en 34). De verwachting is dat leerlingen, als zij een min of meer professionele historische houding zouden hebben, het met de eerste groep stellingen eens is en met een tweede groep oneens.

Tabel 32. *Stellingen over epistemologische opvattingen.*

1. Bij geschiedenis zijn er verschillende methoden om de betrouwbaarheid van geschiedenisverhalen te controleren.
2. Bij geschiedenis moet je leren omgaan met bronnen die elkaar tegenspreken.
3. Geschiedenis is een geschikt vak om onderzoeksvaardigheden te leren.
4. Het is belangrijk dat je bij geschiedenis leert om redeneringen te onderbouwen met bewijzen.
5. Bij het onderzoeken van bronnen is het belangrijk om na te gaan wat de bedoeling van de auteur is geweest.
6. Er zullen altijd nieuwe verklaringen voor historische gebeurtenissen worden geschreven.
7. Bij geschiedenis is je eigen interpretatie erg belangrijk.
8. Een goed geschiedenisverhaal bespreekt verschillende opvattingen over het verleden.
9. Geschiedenis houdt in dat je kritisch onderzoek doet naar het verleden.
10. Zelfs met dezelfde bronnen komen historici vaak tot verschillende verklaringen.
11. Over de oorzaken van veel gebeurtenissen zullen historici blijven discussiëren.

Tabel 33. *Stellingen over epistemologische opvattingen.*

12. Het doel van historisch onderzoek is het maken van een kopie van het verleden.
13. Als twee ooggetuigen hetzelfde beweren over een historisch gebeurtenis, dan weet je dat het waar is.
14. Geschiedenisverhalen zijn vooral een mening.
15. Historici geven voor een gebeurtenis ongeveer dezelfde verklaring, als zij over dezelfde bronnen beschikken.
16. Verbanden tussen oorzaken en een historische gebeurtenis staan vast.
17. Omdat het verleden voorbij is, kun je niet goed controleren of een geschiedenisverhaal betrouwbaar is.
18. Geschiedenisverhalen zijn grotendeels meningen van historici.
19. Als ooggetuigen van mening verschillen, kun je niet goed achterhalen wat er gebeurd is.
20. Je kunt niet goed over het verleden schrijven als bronnen elkaar tegenspreken.
21. Alle geschiedenisprofessoren geven waarschijnlijk hetzelfde antwoord op vragen over het verleden.
22. Je kunt pas goed over het verleden schrijven als het bewijsmateriaal compleet is.
23. Als er twee verschillende verhalen over het verleden zijn, kan er maar één de juiste zijn.

Tabel 34. *Stellingen over epistemologische opvattingen*

Controlestellingen
24. Mijn docent geschiedenis leert mij om op verschillende manieren naar het verleden te kijken.
25. Mijn docent vertelt meestal één versie van het geschiedenisverhaal.
26. Mijn schoolboek leert mij op verschillende manieren naar het verleden te kijken.

De verwachting dat leerlingen het min of meer eens zouden zijn met de eerste elf stellingen kwam uit. Bij tien van de elf stellingen is meer dan 80% van de leerlingen het min of meer eens met de stelling, bij één stelling (7) is dat nog altijd 66%

Leerlingen lijken, gezien hun antwoorden op de stellingen 1, 2, 3, 4, 5 en 9, te beseffen dat geschiedenis een vak is waarbij het doen van onderzoek belangrijk is, dat je kritisch met bronnen, die elkaar tegen kunnen spreken, moet omgaan en waarbij je beweringen moet onderbouwen met argumenten.

Een meerderheid van de leerlingen herkent dat het bij geschiedenisverhalen om interpretaties gaat, dat historici eindeloos kunnen discussiëren en dat er altijd nieuwe verklaringen voor historische gebeurtenissen mogelijk zijn (zie figuur 75 en 76).

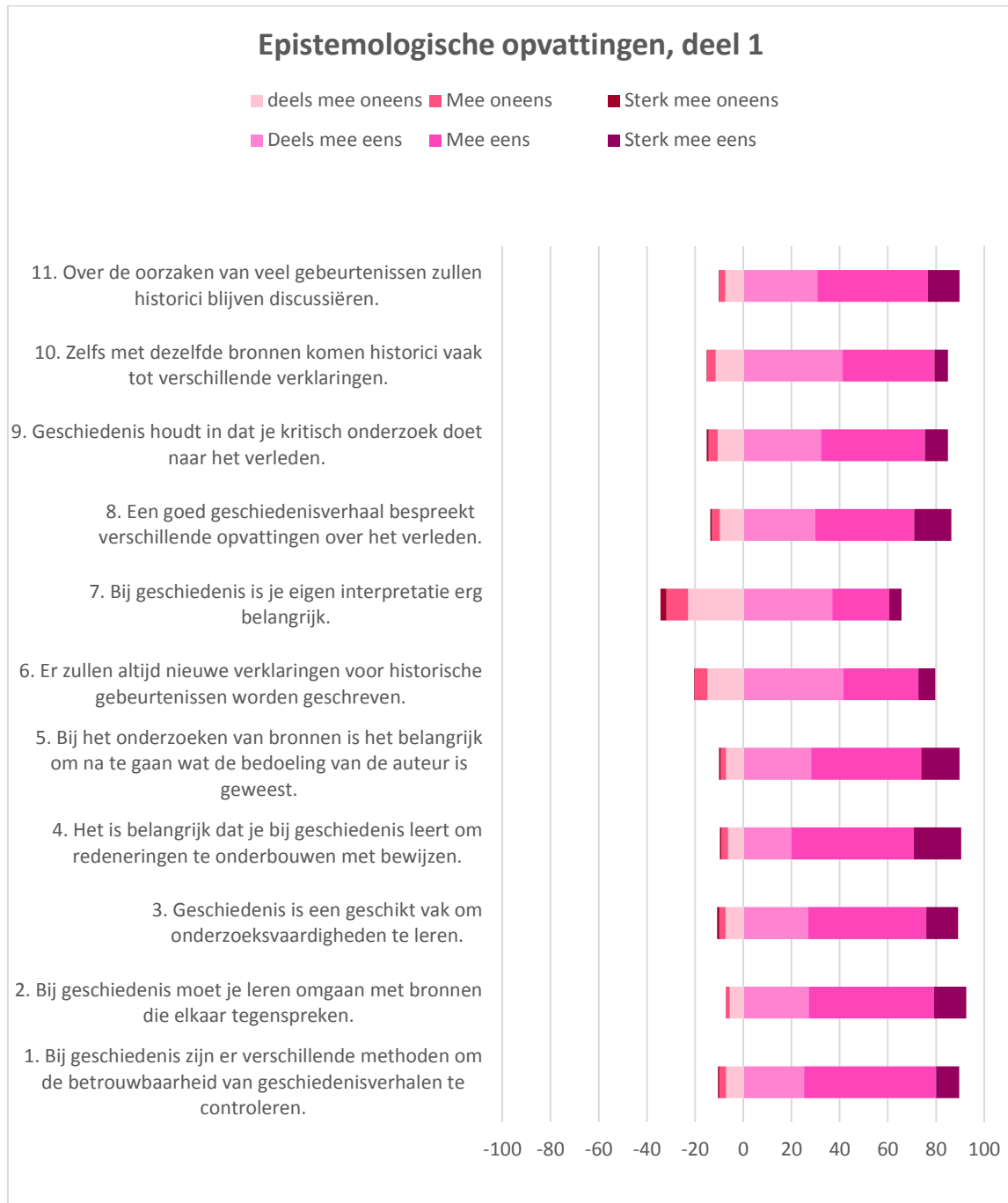
De verwachting dat leerlingen het min of meer oneens zouden zijn met de tweede groep stellingen kwam maar ten dele uit. Het meest zijn leerlingen het (geheel of gedeeltelijk) oneens met de stelling dat bij verschillende verhalen over het verleden maar één verhaal het juiste verhaal kan zijn (80%). Dit is geheel in lijn met de antwoorden die de leerlingen gaven op stelling 6, 7 en 11. Ditzelfde geldt voor de reactie op de stelling dat wanneer twee ooggetuigen het eens zijn, het wel waar zal zijn. Ongeveer 70% is het niet met deze stelling eens en evenmin met de stellingen dat het bij geschiedenis vooral om meningen gaat en dat professoren waarschijnlijk het zelfde antwoord geven op vragen over het verleden.

Enigszins in contrast hiermee lijkt te staan dat de stemmen staken met betrekking tot de stelling dat het maken van een kopie van het verleden het doel van historisch onderzoek is en dat je niet goed over het verleden kunt schrijven als bronnen elkaar tegenspreken. Bovendien is zo'n 55% van de leerlingen van mening dat historici een zelfde verklaring geven voor een gebeurtenis als zij over dezelfde bronnen beschikken. Dit resultaat komt min of meer overeen met het gegeven dat een meerderheid van de leerlingen de stelling dat de eigen interpretatie bij geschiedenis belangrijk is, weliswaar onderschrijft, maar dat het percentage leerlingen dat het er in meer of mindere mate niet mee eens is, het grootst is van alle stellingen waarop een positieve reactie verwacht werd (34%).

Tussen de 55% en 60% is van mening dat verbanden tussen oorzaken en historische gebeurtenissen vaststaan, dat je niet goed kunt beoordelen of een geschiedenisverhaal betrouwbaar is omdat het verleden voorbij is en dat je niet goed kunt achterhalen wat er in het verleden gebeurd is als ooggetuigen van mening verschillen. Leerlingen zien het dilemma, zien ook het vakspecifieke karakter van geschiedenis, maar begrijpen nog niet goed hoe juist die vakspecifieke criteria er voor kunnen zorgen dat geschiedenis niet slechts een mening is, maar kunnen helpen bij het maken van betrouwbare verhalen over een verdwenen verleden (zie tabel 27).

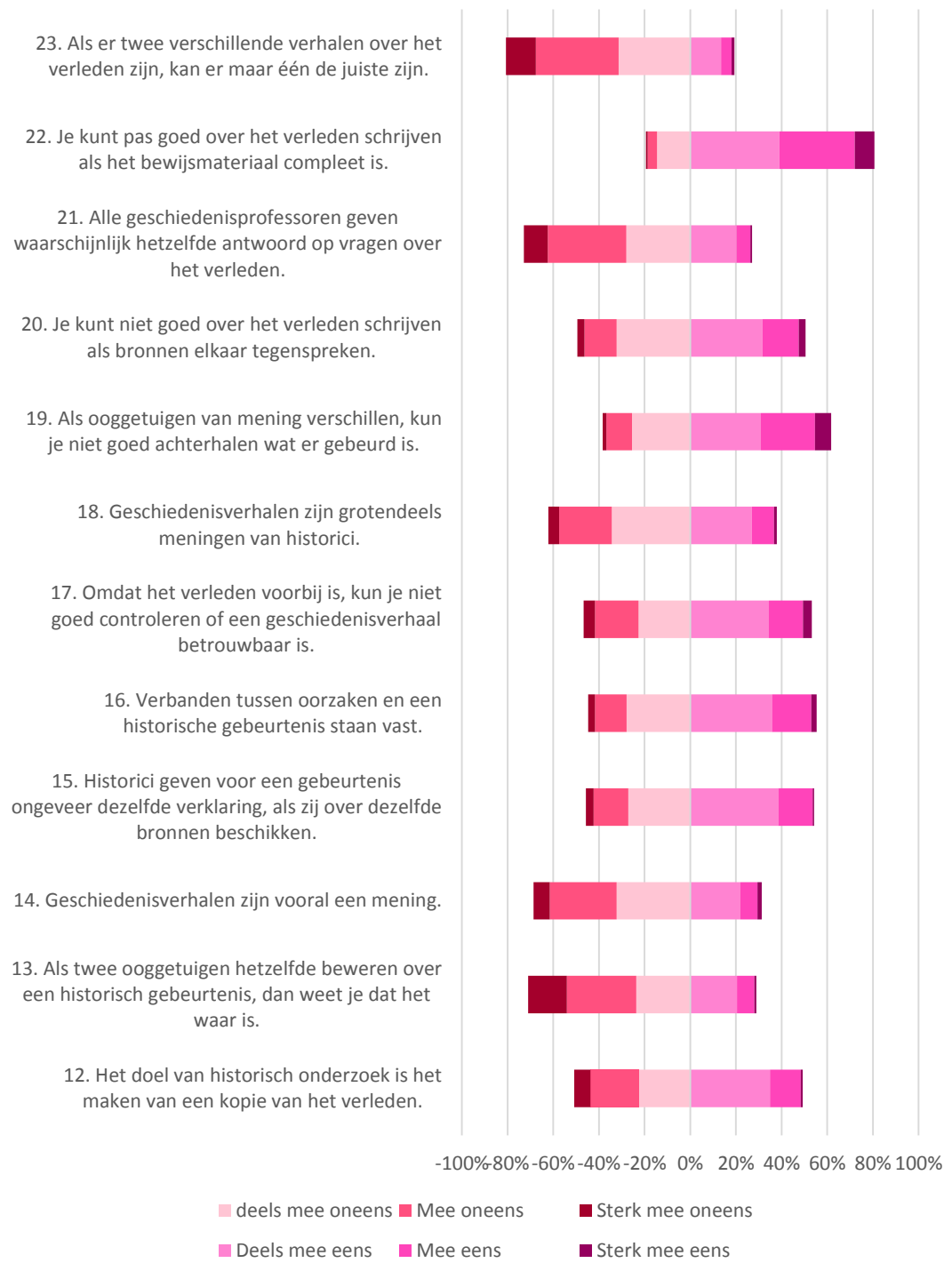
Opvallend is dat leerlingen zeer verdeeld zijn over de vraag of hun schoolboek hen leert op verschillende manieren naar het verleden te kijken. Iets meer dan de helft van hen vindt dat dat het geval is, maar bijna evenveel meent dat dat niet het geval is (zie figuur 75 en 76).

Terwijl 80% van de leerlingen min of meer van mening is dat hun geschiedenisdocent hen leert op verschillende manieren naar het verleden te kijken, zegt iets meer dan 40% dat hun docent meestal één versie van het geschiedenisverhaal vertelt (zie figuur 77).

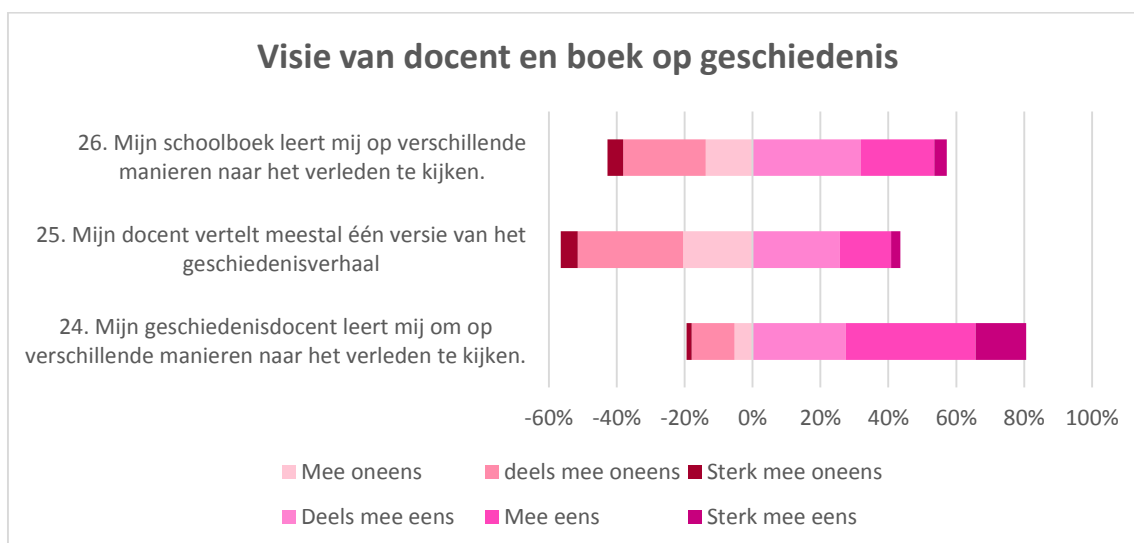


Figuur 75. Epistemologische opvattingen van leerlingen, deel 1.

Epistemologische opvattingen, deel 2



Figuur 76. Epistemologische opvattingen van leerlingen, deel 2.



Figuur 77. Visie van docent en schoolboek op geschiedenis.

7.3 Verschillen tussen groepen leerlingen

Tabel 35. *Significante verschillen tussen groepen leerlingen.*

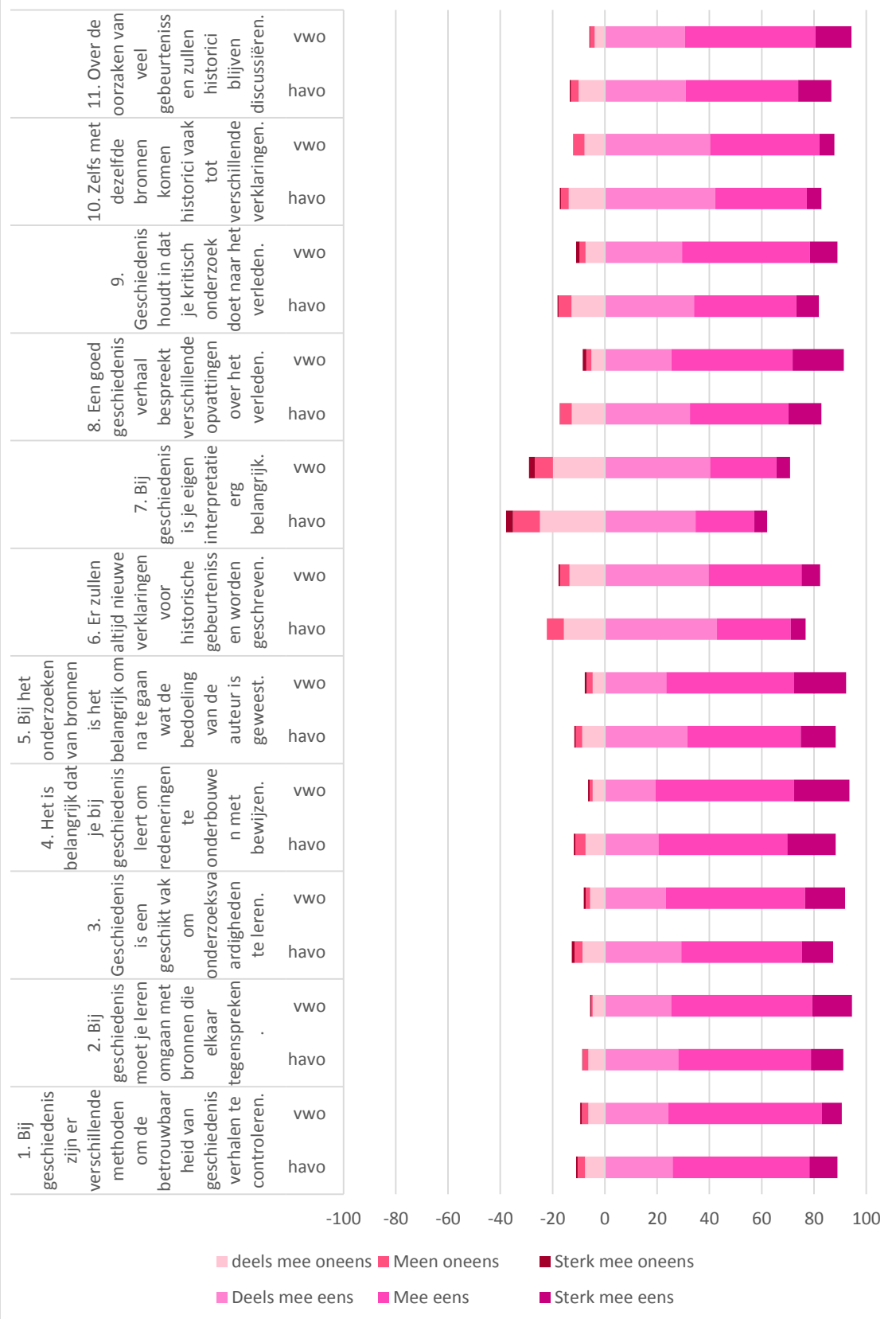
	h/v	goed/slecht	jongens/meisjes
1. Bij geschiedenis zijn er verschillende methoden om de betrouwbaarheid van geschiedenisverhalen te controleren.			x
2. Bij geschiedenis moet je leren omgaan met bronnen die elkaar tegenspreken.			x
3. Geschiedenis is een geschikt vak om onderzoeksvaardigheden te leren.	X		x
4. Het is belangrijk dat je bij geschiedenis leert om redeneringen te onderbouwen met bewijzen.	X		x
5. Bij het onderzoeken van bronnen is het belangrijk om na te gaan wat de bedoeling van de auteur is geweest.			
6. Er zullen altijd nieuwe verklaringen voor historische gebeurtenissen worden geschreven.			
7. Bij geschiedenis is je eigen interpretatie erg belangrijk.	X		x
8. Een goed geschiedenisverhaal bespreekt verschillende opvattingen over het verleden.	X	x	
9. Geschiedenis houdt in dat je kritisch onderzoek doet naar het verleden.	X	x	
10. Zelfs met dezelfde bronnen komen historici vaak tot verschillende verklaringen.	X		
11. Over de oorzaken van veel gebeurtenissen zullen historici blijven discussiëren.	X		x
12. Het doel van historisch onderzoek is het maken van een kopie van het verleden.	X		
13. Als twee ooggetuigen hetzelfde beweren over een historisch gebeurtenis, dan weet je dat het waar is.	X		
14. Geschiedenisverhalen zijn vooral een mening.			x

15. Historici geven voor een gebeurtenis ongeveer dezelfde verklaring, als zij over dezelfde bronnen beschikken.		x	
16. Verbanden tussen oorzaken en een historische gebeurtenis staan vast.	X	x	
17. Omdat het verleden voorbij is, kun je niet goed controleren of een geschiedenisverhaal betrouwbaar is.	X	x	
18. Geschiedenisverhalen zijn grotendeels meningen van historici.			
19. Als ooggetuigen van mening verschillen, kun je niet goed achterhalen wat er gebeurd is.	X		x
20. Je kunt niet goed over het verleden schrijven als bronnen elkaar tegenspreken.	X	x	
21. Alle geschiedenisprofessoren geven waarschijnlijk hetzelfde antwoord op vragen over het verleden.	X		
22. Je kunt pas goed over het verleden schrijven als het bewijsmateriaal compleet is.	X		
23. Als er twee verschillende verhalen over het verleden zijn, kan er maar één de juiste zijn.	X		x
<i>Controlestellingen:</i>			
24. Mijn docent geschiedenis leert mij om op verschillende manieren naar het verleden te kijken.		x	
25. Mijn docent vertelt meestal één versie van het geschiedenisverhaal.			
26. Mijn schoolboek leert mij op verschillende manieren naar het verleden te kijken.			

Verschillen tussen havo- en vwo leerlingen

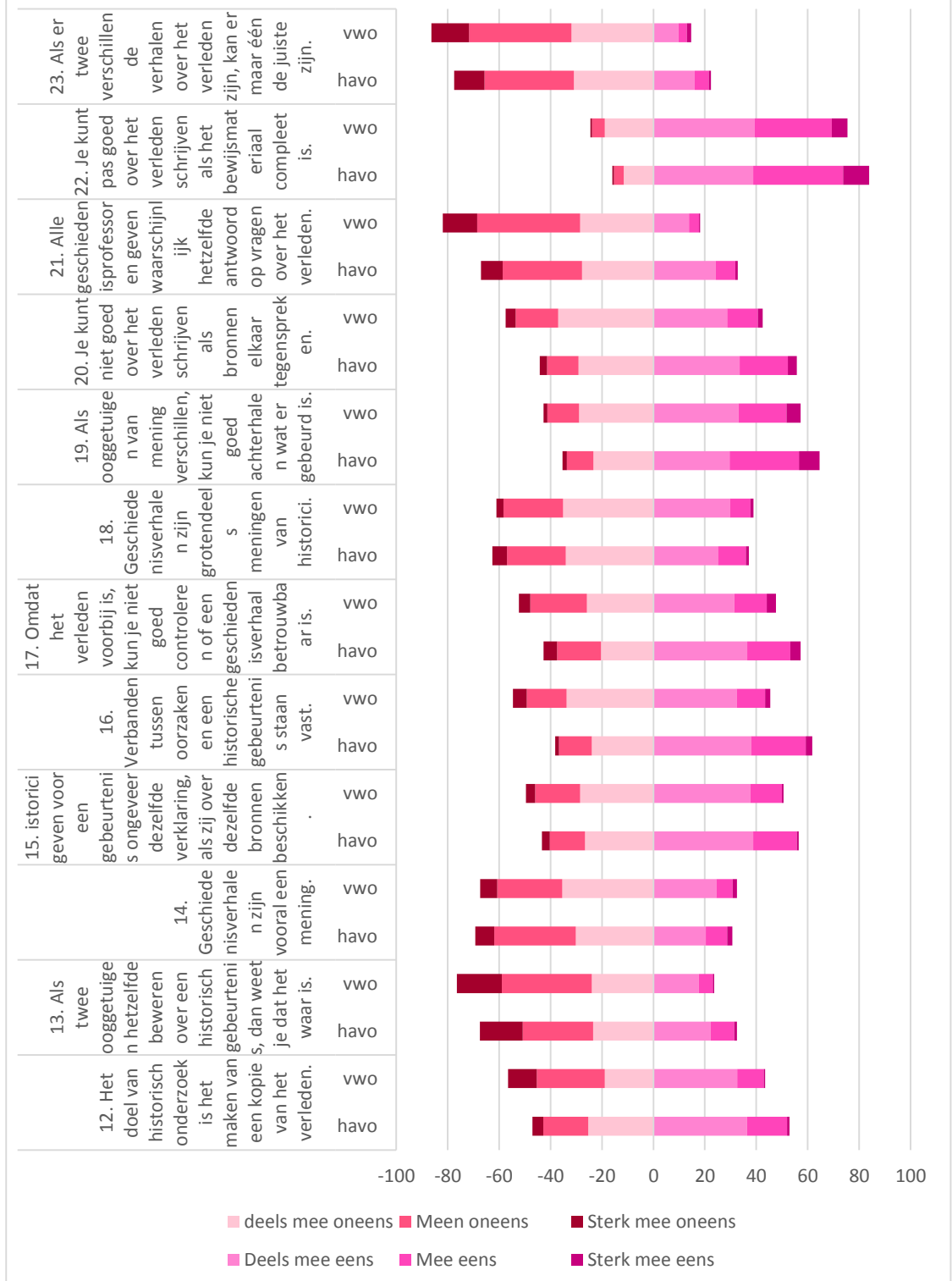
Op hoofdlijnen verschillen havo- en vwo-leerlingen niet in hun epistemologische opvattingen over geschiedenis. Wel zijn vwo-leerlingen het op alle items waarop een 'eens' antwoord wordt verwacht meer met de stellingen eens dan havo-leerlingen. Op elf van de twaalf items waarop een 'oneens' voor de hand ligt zijn vwo-leerlingen het in grotere mate oneens dan havo-leerlingen. Met de stellingen dat geschiedenisverhalen vooral een mening (van historici) zijn (14 en 18), zijn de havo-leerlingen het meer oneens (zie figuur 78 en 79).

Epistemologische opvattingen havo en vwo, deel 1



Figuur 78. Epistemologische opvattingen, verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen, deel 1.

Epistemologische opvattingen havo en vwo, deel 2



Figuur 79. Epistemologische opvattingen, deel 2.

Verschillen tussen goede en minder goede leerlingen

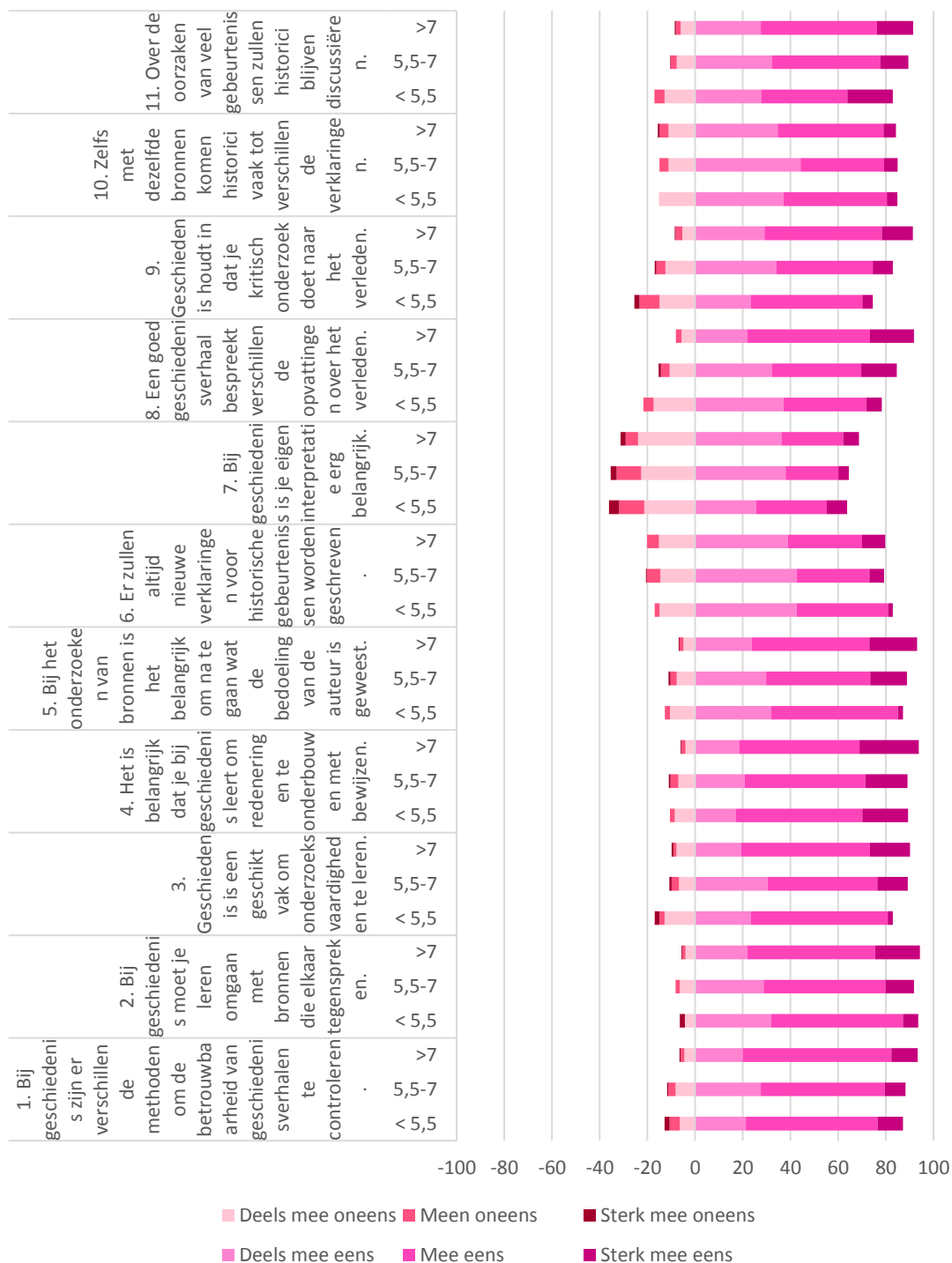
Wat geldt voor havo- en vwo-leerlingen, geldt ook voor goede en minder goede leerlingen. Hun epistemologische opvattingen over geschiedenis verschillen niet wezenlijk, althans waar het de stellingen betreft waarop van leerlingen verwacht wordt dat zij het met de stelling eens zijn.

Wel geldt bij veel stellingen dat de meningen van goede leerlingen wat meer uitgesproken zijn. Bij een paar stellingen is er nauwelijks verschil.

Zwakke leerlingen zijn het (iets) meer dan andere leerlingen eens met de stelling dat er altijd nieuwe verklaringen voor historische gebeurtenissen worden geschreven (6) en met de stelling dat bij goed historische onderzoek duidelijk wordt hoeveel oorzaken een gebeurtenis heeft (12).

Bij acht van de twaalf stellingen waarbij verwacht wordt dat de leerlingen het er niet mee eens zijn, geldt dat in hogere mate voor de goede dan voor de zwakke leerlingen. Bij de stellingen 12, 14, 18 en 21 is er nauwelijks verschil (zie figuur 80 en 81).

Epistemologische opvattingen goede en minder goede leerlingen, deel 1



Figuur 80. Epistemologische opvattingen goede en minder goede leerlingen, deel 1.

Epistemologische opvattingen goede en minder goede leerlingen, deel 2



Figuur 81. Epistemologische opvattingen goede en minder goede leerlingen, deel 2.

Verschillen tussen jongens en meisjes

Bij negen van de elf stellingen waarbij van leerlingen verwacht wordt dat zij het met de stelling eens zijn is dat bij meisjes (iets) meer het geval dan bij jongens. Bij de stellingen 7 en 8 is het andersom (zie tabel 36 en figuur 82 en 83).

Tabel 36. *Stellingen over epistemologische opvattingen.*

Positieve items
1. Bij geschiedenis zijn er verschillende methoden om de betrouwbaarheid van geschiedenisverhalen te controleren.
2. Bij geschiedenis moet je leren omgaan met bronnen die elkaar tegenspreken.
3. Geschiedenis is een geschikt vak om onderzoeksvaardigheden te leren.
4. Het is belangrijk dat je bij geschiedenis leert om redeneringen te onderbouwen met bewijzen.
5. Bij het onderzoeken van bronnen is het belangrijk om na te gaan wat de bedoeling van de auteur is geweest.
6. Er zullen altijd nieuwe verklaringen voor historische gebeurtenissen worden geschreven.
7. Bij geschiedenis is je eigen interpretatie erg belangrijk.
8. Een goed geschiedenisverhaal bespreekt verschillende opvattingen over het verleden.
10. Geschiedenis houdt in dat je kritisch onderzoek doet naar het verleden.
11. Zelfs met dezelfde bronnen komen historici vaak tot verschillende verklaringen.
12. Over de oorzaken van veel gebeurtenissen zullen historici blijven discussiëren.

Lichtgrijs = meisjes meer eens dan jongens

Donkergrijs = jongens meer eens dan meisjes.

Meisjes zijn het bij vijf stellingen waarop een 'oneens' verwacht wordt meer oneens dan jongens (14, 15, 16, 20 en 26). Bij zes stellingen zijn jongens het meer oneens (17, 18, 19, 21, 22 en 23). Bij stelling 24 is er geen verschil (zie tabel 37 en figuur 82 en 83).

Tabel 37. *Stellingen over epistemologische opvattingen.*

Negatieve items
14. Het doel van historisch onderzoek is het maken van een kopie van het verleden.
15. Als we ooggetuigen hetzelfde beweren over een historisch gebeurtenis, dan weet je dat het waar is.
16. Geschiedenisverhalen zijn vooral een mening.
17. Historici geven voor een gebeurtenis ongeveer dezelfde verklaring, als zij over dezelfde bronnen beschikken.
18. Verbanden tussen oorzaken en een historische gebeurtenis staan vast.
19. Omdat het verleden voorbij is, kun je niet goed controleren of een geschiedenisverhaal betrouwbaar is.
20. Geschiedenisverhalen zijn grotendeels meningen van historici.
21. Als ooggetuigen van mening verschillen, kun je niet goed achterhalen wat er gebeurd is.
22. Je kunt niet goed over het verleden schrijven als bronnen elkaar tegenspreken.
23. Alle geschiedenisprofessoren geven waarschijnlijk hetzelfde antwoord op vragen over het verleden.
24. Je kunt pas goed over het verleden schrijven als het bewijsmateriaal compleet is.
26. Als er twee verschillende verhalen over het verleden zijn, kan er maar één de juiste zijn.

Lichtgrijs = meisjes meer oneens dan jongens

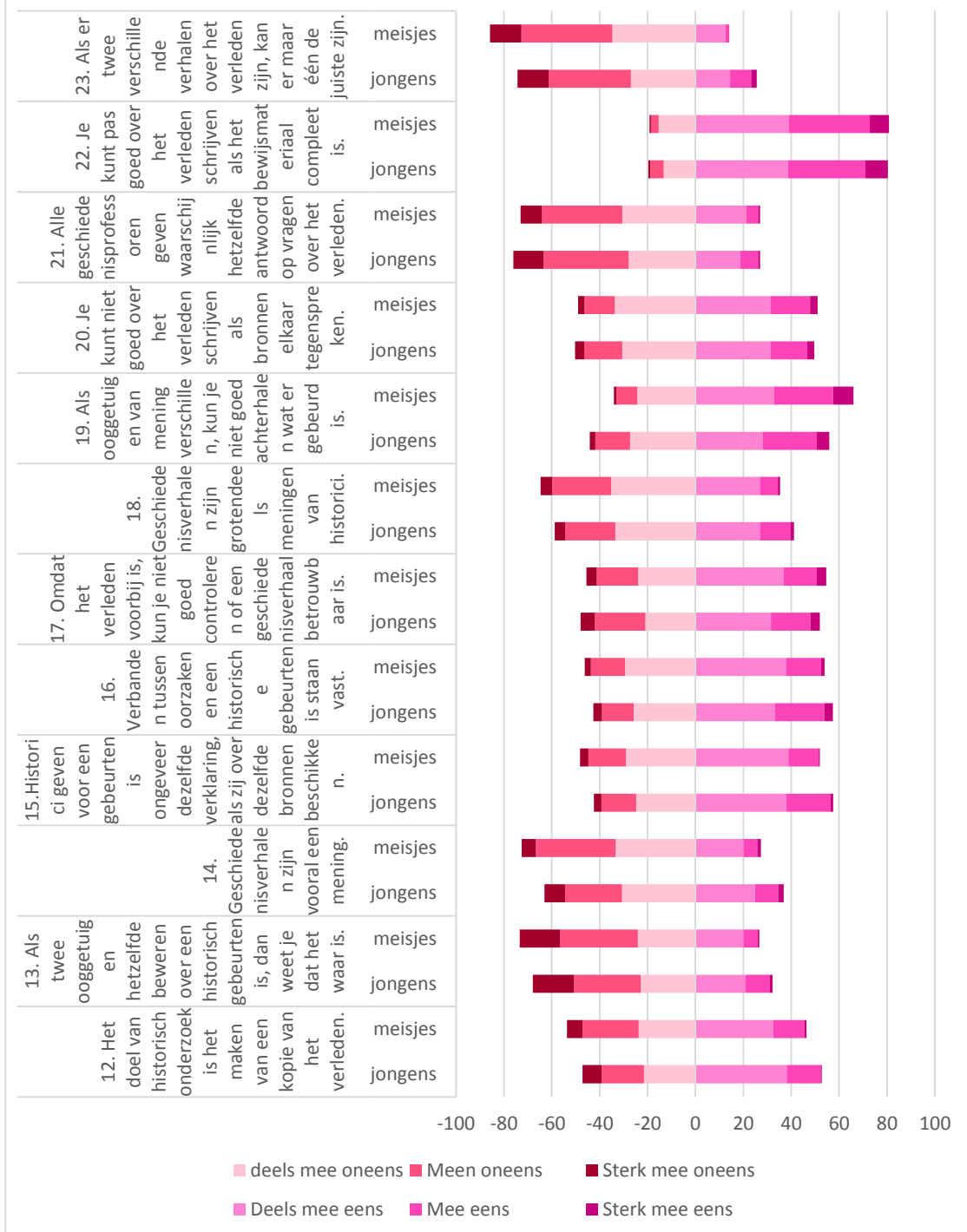
Donkergrijs (=donker) = jongens meer oneens dan meisjes.

Epistemologische opvattingen jongens en meisjes, deel 1



Figuur 82. Epistemologische opvattingen, deel 1

Epistemologische opvattingen jongens en meisjes, deel 2



Figuur 83. Epistemologische opvattingen, deel 2.

7.4 Conclusies en discussie

Geschiedenis is, volgens leerlingen, een onderzoeksvak waarvoor kritische redeneervaardigheden nodig zijn. Het is ook een vak waarbij verschillende interpretaties van het verleden mogelijk zijn en (daarom) uitnodigt tot veel discussie. Zo'n dertig procent van de leerlingen meent dat het bij geschiedenis vooral om meningen gaat. Toch vermoedt iets meer dan de helft van de leerlingen dat historici voor een gebeurtenis tot ongeveer eenzelfde verklaring zullen komen als zij over dezelfde bronnen beschikken. En dat is volgens ongeveer de helft van de leerlingen het doel van geschiedenis: komen tot een kopie van het verleden. Al spreken zij zichzelf hierin ook weer tegen: 80% van hen is het oneens met de stelling dat er maar één verhaal juist kan zijn, als er twee verschillende verhalen over het verleden verteld worden. Kortom, het beeld van de epistemologische opvattingen van leerlingen is tamelijk diffuus.

De uitkomsten van het onderzoek roepen diverse vervolgvragen op. Bijvoorbeeld, zien we de inzichten waarvan leerlingen in deze zelfrapportage blijken geven ook terug in de uitvoering van historische taken? Gaan leerlingen die genuanceerdere opvattingen demonstreren bijvoorbeeld ook kritischer met bronnen om? Is er een correlatie tussen interesse en epistemologische opvattingen? Kan via onderwijs in geschiedenis voortuitgang worden geboekt in de epistemologische opvattingen van leerlingen? In lessen zou bijvoorbeeld in dit verband meer aandacht besteed kunnen worden aan causale relaties. Meer dan de helft van de leerlingen is het namelijk eens met de stelling dat verbanden tussen oorzaken en historische gebeurtenissen vaststaan. En is het werkelijk zo dat het moeilijk is om de betrouwbaarheid van historische verhalen te beoordelen omdat het verleden voorbij is, zoals ongeveer de helft van de leerlingen meent?

Verschillen tussen groepen leerlingen

Op hoofdlijnen verschillen havo- en vwo-leerlingen niet in hun visie op het vak geschiedenis. Wat geldt voor havo- en vwo-leerlingen, geldt ook voor goede en minder goede leerlingen. Hun visie op het vak geschiedenis verschilt niet wezenlijk, althans waar het de stellingen betreft waarop van leerlingen verwacht wordt dat zij het met de stelling eens zijn. Wel geldt dat de meningen van goede leerlingen wat meer uitgesproken zijn. Echt opvallend is dat de zwakke leerling het veel meer dan de gemiddelde en de goede leerling oneens is met de stelling dat je bij geschiedenis moet leren omgaan met het feit dat bronnen elkaar kunnen tegenspreken. Bij een aantal stellingen waarvan verwacht wordt dat de leerlingen het er niet mee eens zijn, zijn de verschillen groter. Goede leerlingen hebben een 'professionelere' kijk op geschiedenis dan zwakke leerlingen.

Wat geldt voor havo- en vwo-leerlingen en goede en minder goede leerlingen, geldt ook voor jongens en meisjes: hun visie op het vak geschiedenis verschilt niet wezenlijk. Soms zijn jongens het iets meer eens met een stelling, in een enkel geval de meisjes.

Havo-leerlingen zijn het meer dan vwo-leerlingen oneens met de twee stellingen (16 en 20) waarin gesteld wordt dat het bij geschiedenisverhalen vooral om meningen (van historici) gaat. Mogelijk hebben vwo-leerlingen meer gevoel voor het argumentatieve karakter van geschiedenis.

Opvallend, ten slotte, is dat zwakke leerlingen het (iets) meer dan andere leerlingen eens zijn met de stelling dat er altijd nieuwe verklaringen voor historische gebeurtenissen worden geschreven. Onduidelijk is waarom juist zwakke leerlingen dit menen.

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo