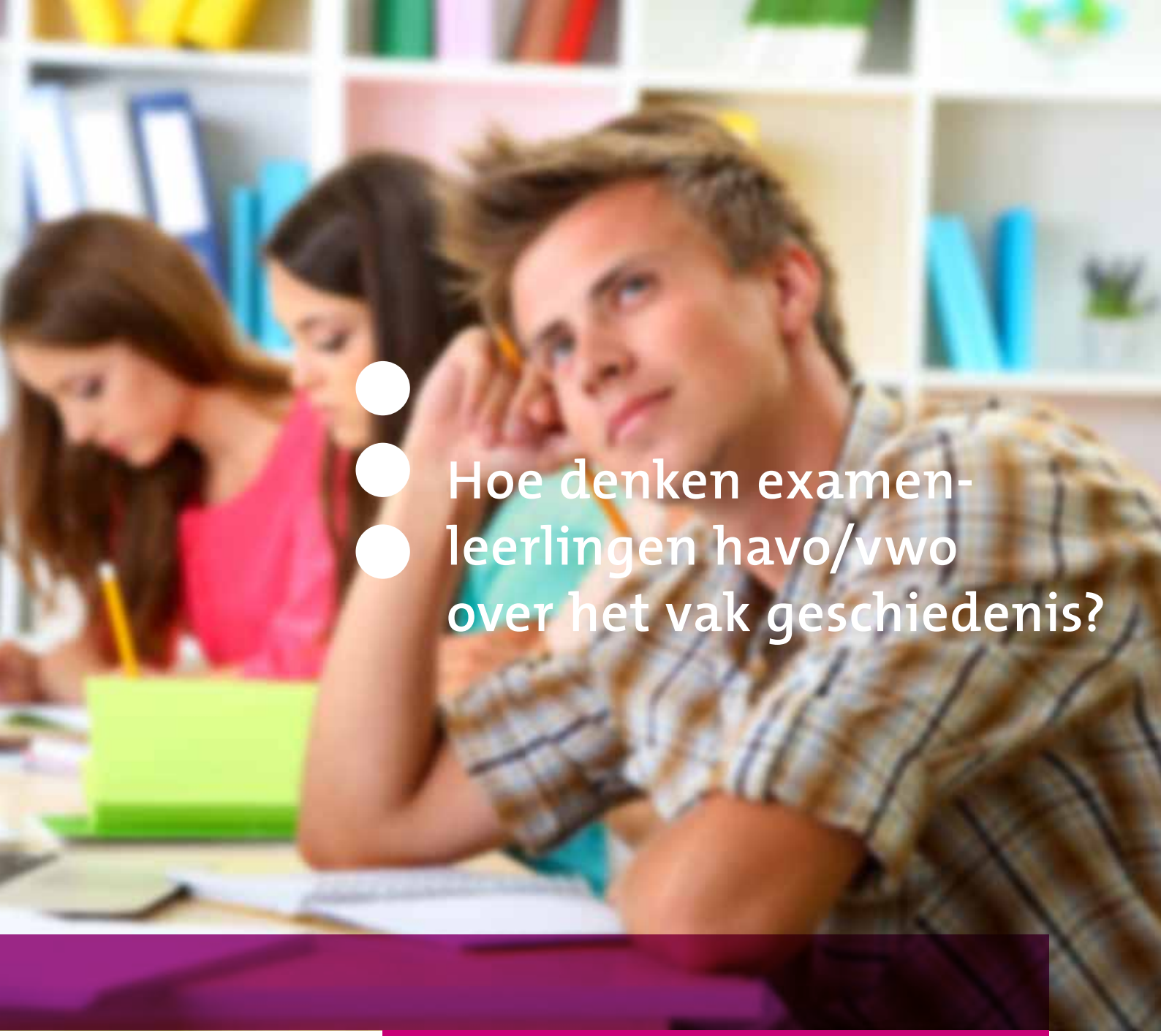


Hoe denken examen-leerlingen havo/vwo over het vak geschiedenis?

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo

Hoe denken examenleerlingen havo/vwo over het vak geschiedenis?

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, Elvira Folmer

Met medewerking van: Dirk Tuin (SLO), de onderzoekers Gerhard Stoel, Bjorn Wansink, Albert Logtenberg, Tim Huijgen en Dick van Straaten en de deelnemende scholen.

Informatie

SLO
Afdeling: tweede fase
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon (053) 4840 661
Internet: www.slo.nl
E-mail: tweede fase

AN: 3.7409.687

Inhoud

Samenvatting **5**

1. Aanleiding en werkwijze **7**

2. Voorbereiding op het examen **11**
2.1 Zijn leerlingen goed voorbereid op het examen 11
2.2 Zijn leerlingen goed voorbereid op het centraal examen? 12

3. Opvattingen over het vak geschiedenis **15**
3.1 Hoe denken leerlingen over het vak geschiedenis? 15
3.2 Welke geschiedenis moet aan de orde komen? 16
3.3 Hoe denken leerlingen over geschiedenis? 17

4. De tien tijdvakken **19**
4.1 Hoe interessant vinden leerlingen de tien tijdvakken? 19
4.2 Hoe moeilijk vinden leerlingen de tien tijdvakken? 20

5. De historische contexten **23**
5.1 Hoe interessant vinden leerlingen de historische contexten? 23
5.2 Hoe moeilijk vinden leerlingen de historische contexten? 24
5.3 Hoe denken leerlingen over het aantal voorbeelden en jaartallen? 25
5.4 Welke wensen hebben leerlingen met betrekking tot nieuwe contexten? 26

6. Het nut van het vak geschiedenis **29**
6.1 Het nut van geschiedenis in het algemeen 29
6.2 Het nut van geschiedenis in detail 30

7. Epistemologische opvattingen **37**
7.1 Inleiding 37
7.2 De epistemologische opvattingen van leerlingen over geschiedenis 38

8. Conclusies en discussie **43**
8.1 In voorbereiding op schoolexamen en centraal examen 43
8.2 Hoe denken leerlingen over het vak geschiedenis? 44
8.3 Tijdvakken en contexten 44
8.4 Het nut van geschiedenis 45
8.5 Epistemologische opvattingen van leerlingen 45

Referenties **47**

Bijlagen **49**

Bijlage 1 Lijst van deelnemende scholen **51**

Bijlage 2 De vragenlijst **53**

Samenvatting

Het vak geschiedenis is in beweging. Met ingang van 2015 wordt gewerkt met een nieuw centraal examen havo/vwo. In de aanloop naar dat nieuwe examen is geëxperimenteerd met het nieuwe examenprogramma havo/vwo. Niet alleen de ervaringen met het programma van de aan het experiment deelnemende scholen zijn in de loop der jaren (vanaf 2009) verzameld maar ook die van scholen die op andere wijze invulling gaven aan de vernieuwde tweede fase. Van de dataverzameling maakte ook een vragenlijstonderzoek in april 2015 onder leerlingen van zowel pilot- als niet-pilotscholen deel uit. De uitkomsten van deze vragenlijst - waarin leerlingen konden reageren op stellingen - worden besproken in dit rapport. Hierbij zijn ook de resultaten van het centraal examen 2015 betrokken.

Het doel van de vragenlijst was een beeld te krijgen van de opvattingen van examenleerlingen havo/vwo over het vak geschiedenis. Dit zijn overwegend leerlingen uit de profielen C&M en E&M, voor wie geschiedenis een verplicht vak is. Van de leerlingen van 16 scholen vulden 920 de vragenlijst in. De groep havo-respondenten was anderhalf keer zo groot als de groep vwo'ers, de verhouding jongens - meisjes was 43 - 57.
Meisjes hebben iets vaker een ouder die geboren is in het buitenland. Jongens hebben betere cijfers voor het schoolexamen dan meisjes en in Nederland geboren leerlingen hebben over het algemeen vaker een onvoldoende voor geschiedenis of een cijfer hoger dan een zeven.

De vragenlijst ging over:

1. de voorbereiding op schoolexamentoetsen en het centraal examen;
2. de opvattingen over het vak geschiedenis;
3. de opvattingen over de tien tijdvakken;
4. de opvattingen over de historische contexten
5. het nut van het vak geschiedenis
6. de epistemologische opvattingen.

Wat de voorbereiding op het examen aangaat, wijst de vragenlijst uit dat de leerlingen over het algemeen weten wat hen in schoolexamens te wachten staat en stelt een ruime meerderheid goed voorbereid te zijn op het centraal examen. Wel voelen zij zich minder zeker over de contexten Democratische Revoluties en De Republiek. Vragen in het schoolexamen met betrekking tot historische vaardigheden en over tijdvakken die eerder zijn behandeld, worden in meerderheid als moeilijk ervaren. Net als wat de voorbereiding op het schoolexamen betreft, geldt ook voor het centraal examen dat vwo-leerlingen beter weten wat hen te wachten staat dan havo-leerlingen en denken zij beter voorbereid te zijn op de historische contexten Duitsland en de Koude Oorlog. Ook menen zij verhoudingsgewijs beter te begrijpen wat verstaan moet worden onder oriëntatiekennis.

Leerlingen hebben over het algemeen een positief beeld van het vak geschiedenis, waarbij vwo-leerlingen over de hele range positiever oordelen dan havo-leerlingen. Leerlingen vinden het leuk om met het vak bezig te zijn, maar echt spannend vinden ze het niet. Een ruime meerderheid van de leerlingen reageert ontkennend op de stelling dat er teveel aandacht wordt besteed aan de geschiedenis van Nederland en Europa. Ze geven in dit verband, behalve voor Noord-Amerika, te kennen ook tamelijk weinig belangstelling te hebben voor de geschiedenis van andere continenten, hoewel de opvattingen van leerlingen van wie ten minste een van

beide ouders in het buitenland is geboren dit beeld wel nuanceren. Leerlingen vinden het over het algemeen een goed idee dat het centraal examen betrekking heeft op de tien tijdvakken. De opbrengsten van het geschiedenisonderwijs is in hun ogen dan ook, 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, wat aan hun kritisch leren denken heeft bijgedragen. Domein D, de geschiedenis van de rechtsstaat en van de parlementaire democratie, scoort ongeacht schoolsoort of geslacht laag.

De leerlingen vinden de eerste helft van de twintigste eeuw - de twee wereldoorlogen - het interessantste tijdvak. Ook de Oudheid en De tijd van televisie en computers scoren betrekkelijk hoog. Opvallend is dat havo-leerlingen de Prehistorie duidelijk hoger waarderen dan vwo-leerlingen. Vwo-leerlingen vinden de tijdvakken over de Oudheid en de zestiende t/m de negentiende eeuw weer interessanter. Leerlingen vinden de tijdvakken 6 en 7, de zeventiende en achttiende eeuw, duidelijk de moeilijkste. Met de Prehistorie heeft bijna geen enkele leerling moeite.

Van de vier (vwo), respectievelijk drie (havo) historische contexten zijn Duitsland en de Koude Oorlog met afstand het populairst onder leerlingen. Leerlingen vinden Democratische Revoluties en De Republiek duidelijk moeilijker dan de beide andere contexten. Zij zijn verdeeld over het aantal jaartallen dat men moet kennen. Het aantal dat ermee in kan stemmen is nagenoeg even groot als het aantal dat vindt dat er teveel gekend moeten worden. Over het aantal te kennen voorbeelden is ongeveer twee derde tevreden. Aan nieuwe historische contexten lijkt weinig behoefte. Zo er al een zou moeten komen, zou die volgens een meerderheid van de leerlingen betrekking moeten hebben op de Oudheid.

De leerlingen blijken geschiedenis over het algemeen een nuttig en zinvol vak te vinden. Het helpt hen op een bepaalde (historische) wijze te denken en vergroot hun historisch besef. Het biedt hen inzicht in de wereld waarin zij leven en helpt hen volgens eigen zeggen actualiteiten beter te volgen en te begrijpen. Ook draagt de kennis en het inzicht die de betreffende leerlingen bij het vak geschiedenis opdoen naar hun mening bij aan de vorming van hun identiteit en aan de ontwikkeling van eigen opvattingen en de verwoording daarvan. Ook met het oog op toekomstige ontwikkelingen vindt men geschiedenis van nut: de opgedane kennis kan helpen bij de aanpak van huidige en toekomstige problemen.

Geschiedenis is, volgens leerlingen, een onderzoeksvak waarvoor kritische redeneervaardigheden nodig zijn. Het is ook een vak waarover veel discussie mogelijk is en leerlingen geven aan dat er verschillende interpraties van het verleden mogelijk zijn. Zo'n 30% van hen meent dat het bij geschiedenis vooral om meningen gaat. Dat neemt niet weg dat, volgens iets meer dan de helft van leerlingen geven, historici voor een gebeurtenis ongeveer dezelfde verklaring geven, als zij over dezelfde bronnen beschikken. En dat is volgens weer ongeveer de helft van de leerlingen het doel van geschiedenis: te komen tot een kopie van het verleden. Al spreken leerlingen zichzelf hierin ook weer tegen als 80% van hen het oneens is met de stelling dat er maar één verhaal juist kan zijn, als er twee verschillende verhalen over het verleden verteld worden. Kortom het beeld dat zich aandient is tamelijk diffuus.

1. Aanleiding en werkwijze

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 en Folmer, 2015). 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 categoraal 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.

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 (zie tabel 1).

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 1. *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

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 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 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 en enkele leerlingen. Alle reacties zijn in de uiteindelijke versie verwerkt.

De resultaten van de totale responsgroep worden besproken in deze publicatie. Daarbij wordt kort ingegaan op verschillen tussen groepen leerlingen. In een losse bijlage *Hoe denken examenleerlingen havo/vwo over het vak geschiedenis? Aanvullende onderzoeksgegevens* worden de resultaten per thema uitgebreid gepresenteerd en 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.

Dit rapport besluit met enige conclusies.

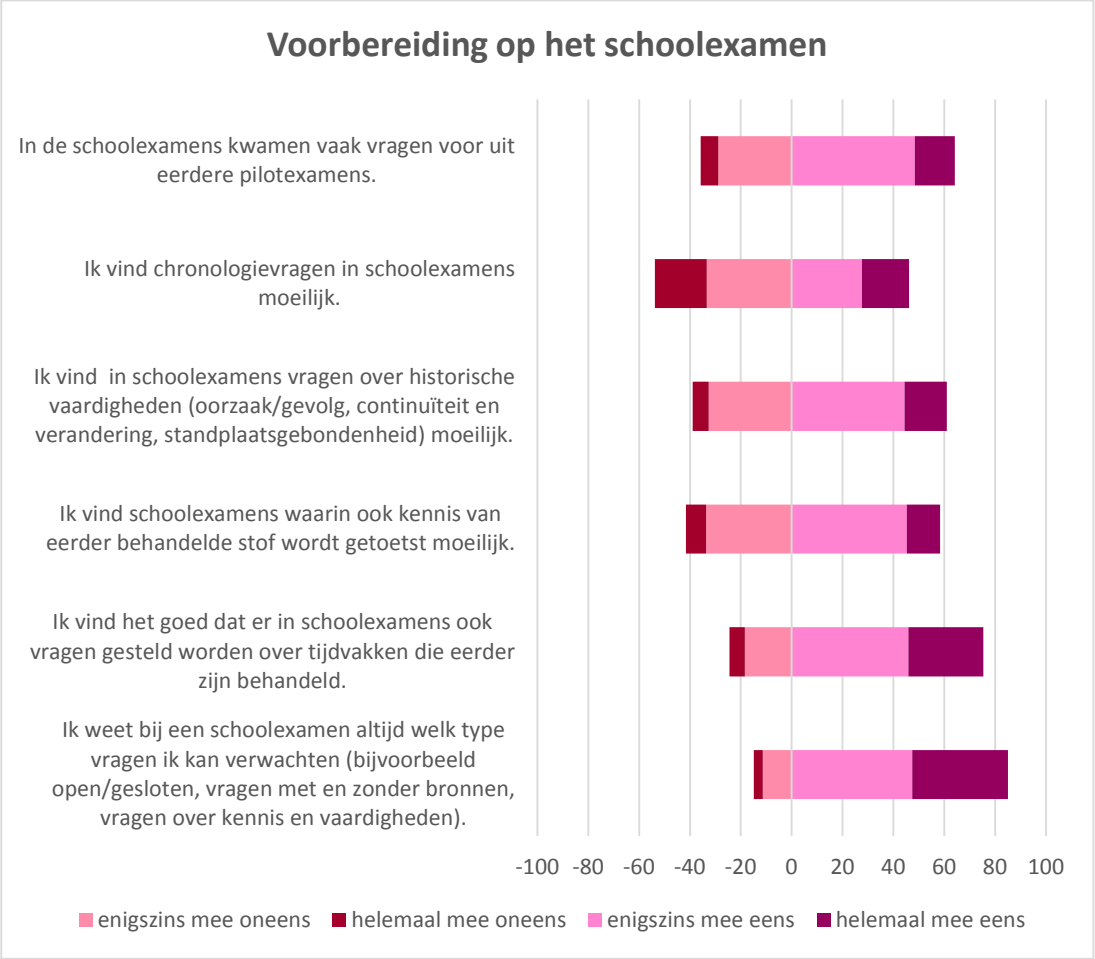
2. Voorbereiding op het examen

2.1 Zijn leerlingen goed voorbereid op het examen

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 1).



Figuur 1. De voorbereiding op het schoolexamen.

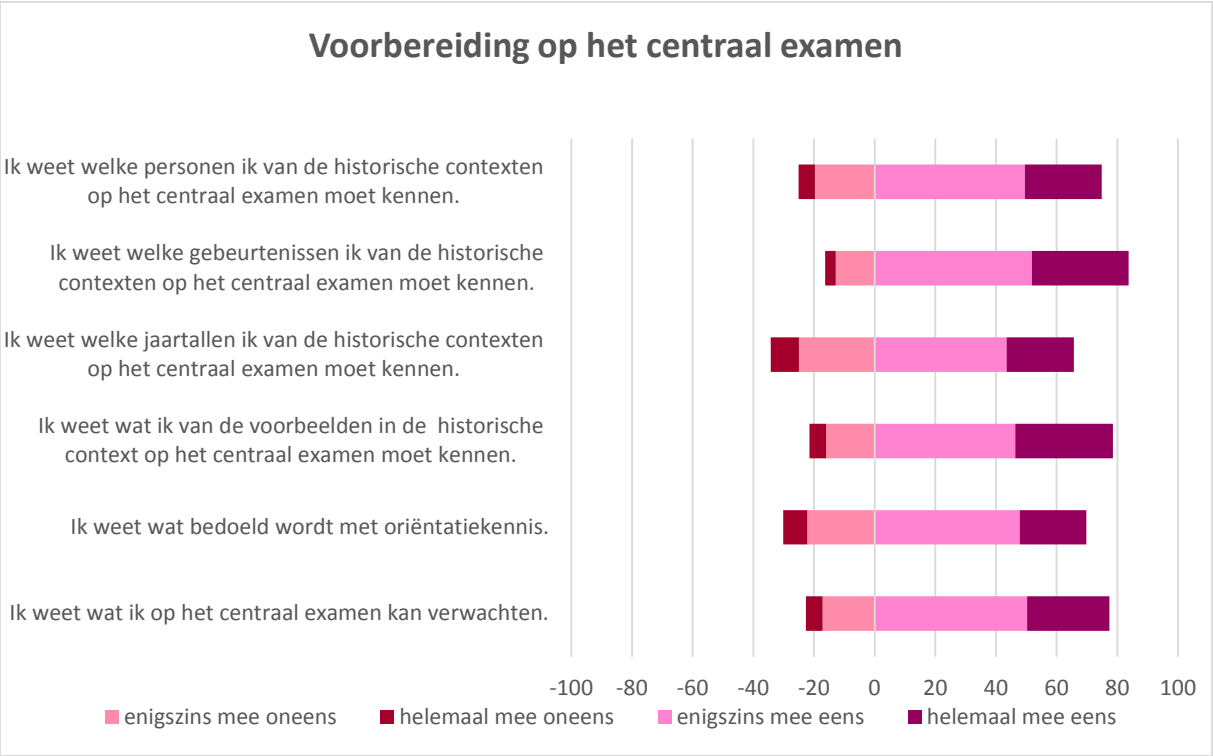
Verschillen tussen groepen leerlingen
Kijken we naar de reacties van havo- en vwo-leerlingen en goede en minder goede leerlingen op stellingen over de moeilijkheidsgraad van schoolexamens, dan zie we voor de hand liggende verschillen. Havo-leerlingen en zwakkere leerlingen vinden aspecten van het schoolexamen moeilijker dan vwo-leerlingen en goede leerlingen.

Vwo-leerlingen geven aan over het algemeen beter op de hoogte te zijn van het type vragen dat zij op schoolexamens kunnen verwachten dan havo-leerlingen; hetzelfde geldt voor goede leerlingen in vergelijking met minder goede en zwakke leerlingen. Vwo-leerlingen tonen zich ook meer tevreden over het feit dat er in schoolexamentoetsen vragen over eerder behandelde tijdvakken worden gesteld dan havo-leerlingen. En ook hier geldt dat dit ook het geval is voor de goede leerling in vergelijking met minder goede en zwakke leerlingen.
Meisjes vinden vragen over eerdere tijdvakken, over historische vaardigheden en chronologievragen moeilijker dan jongens.

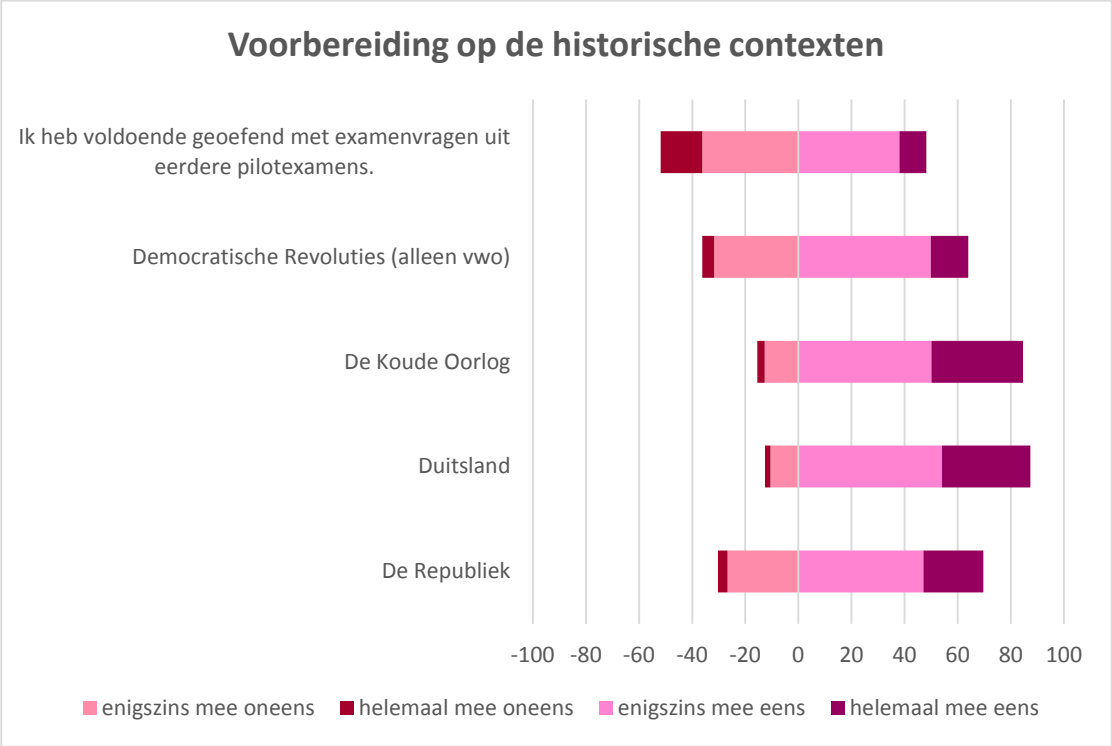
2.2 Zijn leerlingen goed voorbereid op het centraal examen?

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 2 en 3).



Figuur 2. Voorbereiding op het centraal examen.



Figuur 3. Voorbereiding op de historische contexten.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Vwo-leerlingen weten beter wat hen op het centraal examen te wachten staat dan havo-leerlingen en welke gebeurtenissen zij van de historische contexten moeten kennen. Zij menen ook beter voorbereid te zijn op de historische contexten Duitsland en de Koude Oorlog. Meisjes zijn minder goed voorbereid op deze contexten dan jongens. Meisjes zijn bovendien minder goed op de hoogte van de personen die zij in verband met de historische contexten moeten kennen.

Vwo-leerlingen begrijpen beter wat wordt bedoeld met oriëntatiekennis dan havo-leerlingen. Goede leerlingen zeggen beter te weten wat ze op het centraal examen kunnen verwachten dan gemiddelde en zwakke leerlingen en zij zijn ook beter voorbereid op de historische contexten. Ook weten zij beter welke voorbeelden en gebeurtenisen zij van de historische contexten moeten kennen.

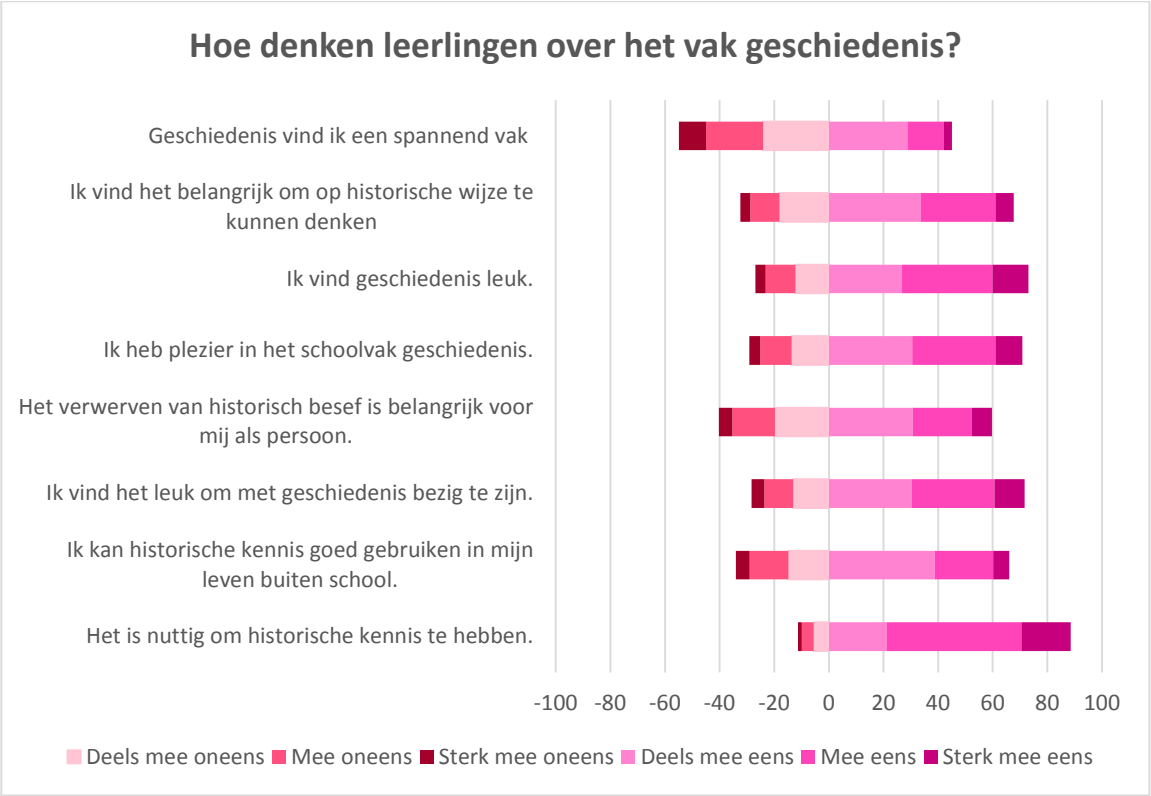
Ook in dit onderdeel van het onderzoek zijn er nauwelijks significante verschillen tussen leerlingen van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren en leerlingen die net als hun ouders in Nederland zijn geboren. Leerlingen met buitenlande roots weten minder goed wat hen op het centraal examen te wachten staat dan de overige leerlingen (69% tegenover 79%).

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 4 duidelijk wordt, hebben leerlingen over het algemeen een positief beeld van het vak geschiedenis. Een grote meerderheid vindt het 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, alhoewel dit percentage nog altijd 60% is. Leerlingen vinden het leuk om met geschiedenis bezig te zijn, maar echt spannend vinden ze het vak niet.



Figuur 4. Wat vinden leerlingen van het vak geschiedenis?

Verschillen tussen groepen 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.

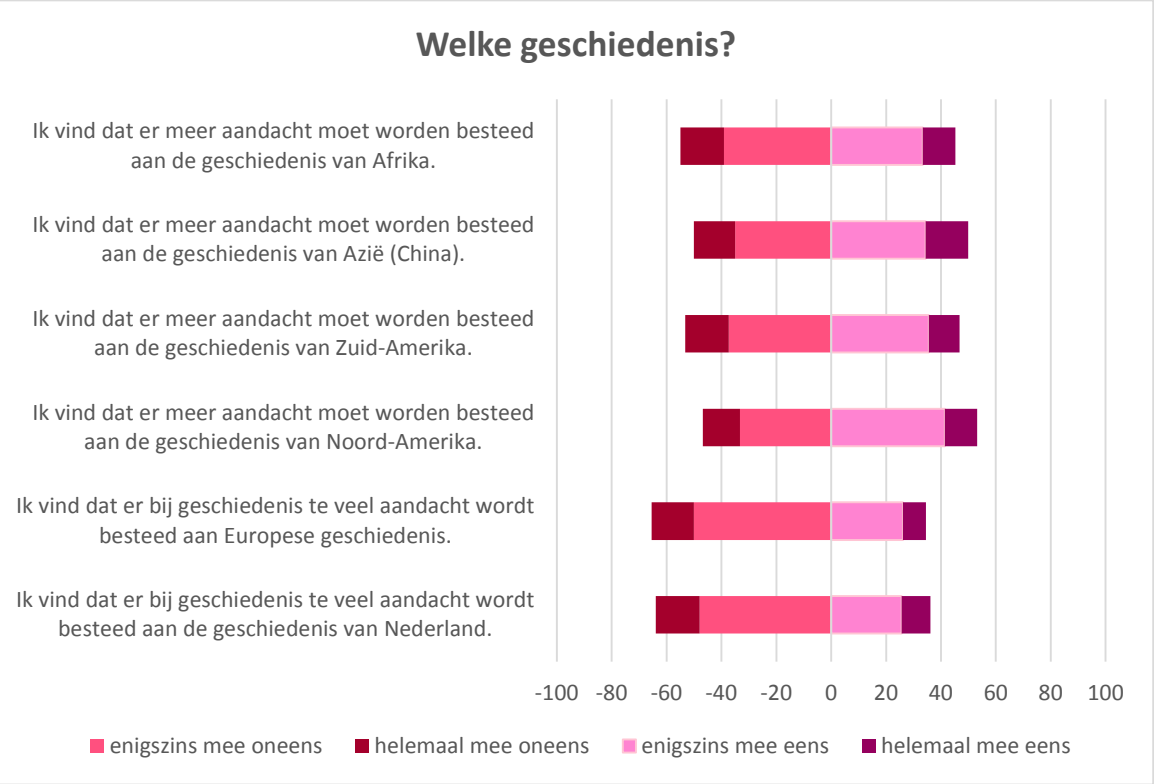
Goede, minder goede en zwakke leerlingen verschillen bij alle stellingen over de waardering voor het vak geschiedenis. Goede leerlingen zijn het duidelijk meer eens met alle stellingen dan gemiddelde leerlingen en die weer meer dan zwakke leerlingen.

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 gaat het verschil tussen jongens en meisjes steeds dezelfde richting op; jongens zijn het telkens meer met een stelling eens, danwel oneens.

3.2 Welke geschiedenis moet aan de orde komen?

Leerlingen zijn tamelijk tevreden over de aandacht die 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 (figuur 5).



Figuur 5. Welke geschiedenis moet aan de orde komen?

Verschillen tussen groepen leerlingen

Alle leerlingen vinden dat er er niet te veel aandacht is voor de geschiedenis van Europa. Dit geldt in hogere mate voor vwo-leerlingen dan voor havo-leerlingen. Opvallend is dat het voor de geschiedenis van ons land precies andersom is. Havo-leerlingen vinden meer dan vwo-leerlingen dat er niet te veel aandacht is voor de geschiedenis van Nederland. Vwo-leerlingen vinden 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.

Goede leerlingen hechten meer waarde aan kennis van de geschiedenis van Noord-Amerika en Azië dan de gemiddelde of zwakke leerling.

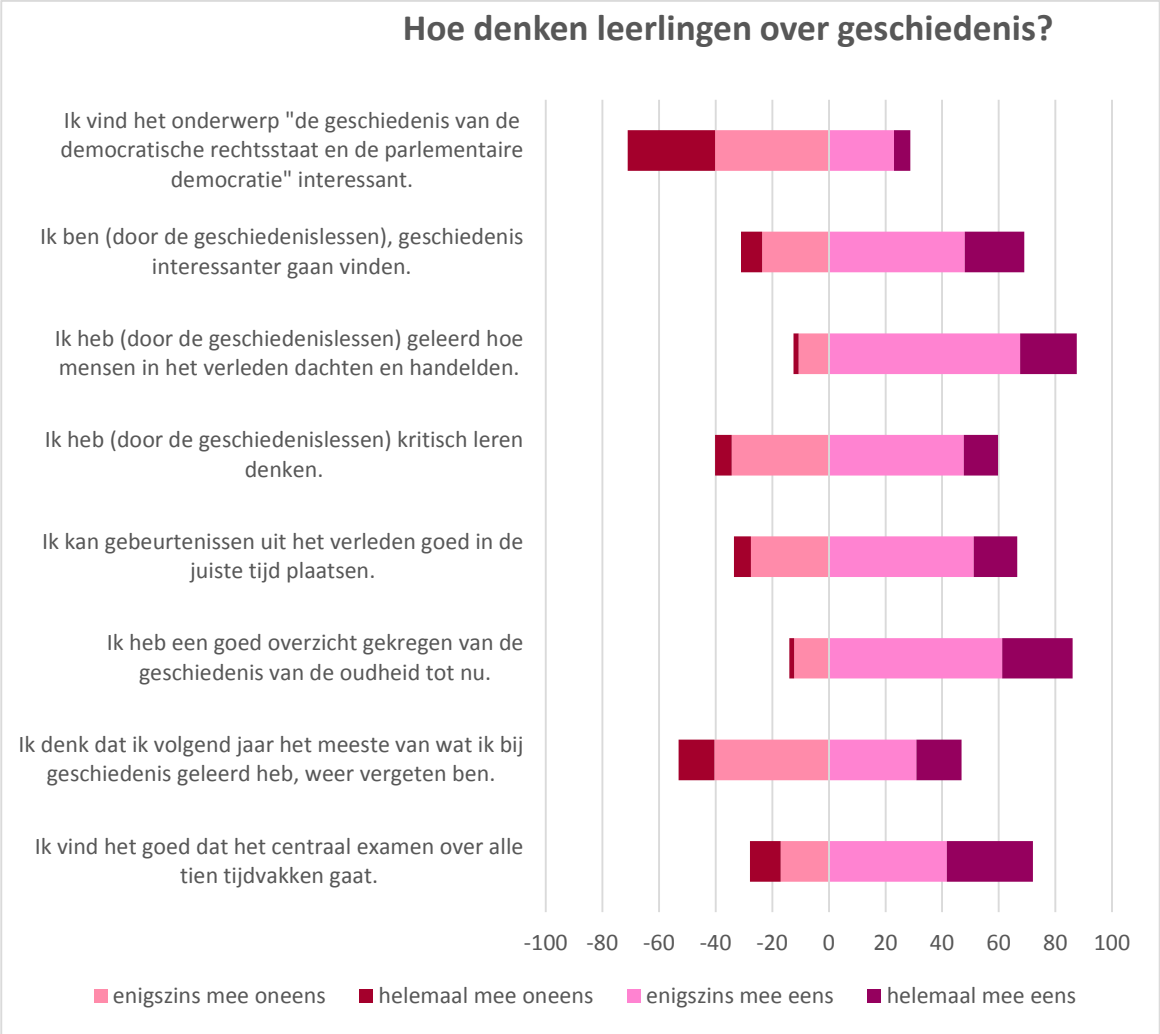
Meer jongens dan meisjes vinden dat er te veel aandacht is voor de geschiedenis van Nederland. Jongens pleiten ook meer dan meisjes voor meer aandacht voor de geschiedenis van Azië en Noord-Amerika.

Leerlingen van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren, zijn sterker dan de overige leerlingen van mening dat er te veel aandacht is voor de geschiedenis van Nederland (44% tegenover 34%) en voor de geschiedenis van Europa (47% tegenover 33%). Zij vinden ook in grotere getale dat er meer aandacht zou moeten zijn voor de geschiedenis van Zuid-Amerika, Azië en Afrika.

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 (figuur 6).
Leerlingen hebben weinig interesse in De geschiedenis van de rechtsstaat en de parlementaire democratie (Domein D).



Figuur 6. Hoe denken leerlingen over geschiedenis?

Verschillen tussen groepen 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 voor één op de drie vwo-leerlingen. Alle leerlingen menen een goed overzicht te hebben gekregen van de geschiedenis van 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.

Domein D scoort bij havo- en vwo-leerlingen even laag. Ook zwakke, gemiddelde en goede leerlingen delen hun geringe waardering voor domein D. Meisjes waarderen dit onderdeel nog minder dan jongens.

Zwakke leerlingen denken in ruime meerderheid dat zij het meeste van wat zij hebben geleerd volgend jaar weer vergeten zijn. Ook het percentage dat vindt dat zij een goed overzicht van de hele geschiedenis hebben gekregen ligt in deze groep lager. Zwakke leerlingen zeggen bovendien dat zij gebeurtenissen uit het verleden minder goed in de juiste periodes kunnen plaatsen. Verder is het kritisch denken bij hen minder sterk ontwikkeld en zijn zij geschiedenis ook in mindere mate interessant dan voorheen gaan vinden.

Meer dan jongens denken meisjes dat zij het geleerde binnen een jaar weer zijn vergeten. Gebeurtenisen kunnen zij, althans naar hun eigen oordeel, minder goed in de tijd plaatsen dan jongens.

Leerlingen van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren, zeggen dat zij minder moeite met chronologievragen in schoolexamens hebben 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).

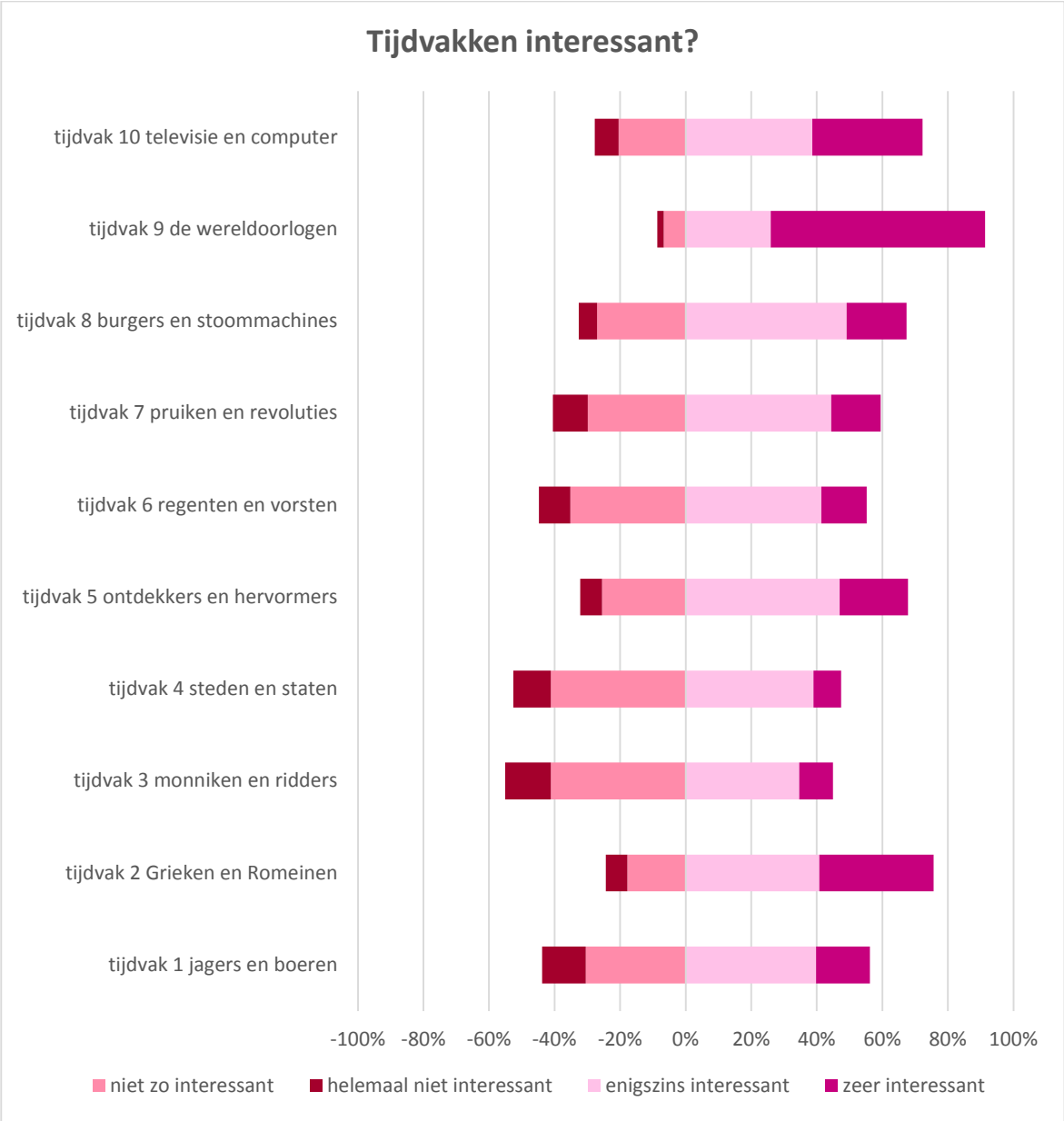
Leerlingen van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren, zeggen meer moeite te hebben met het feit dat het centraal examen betrekking heeft op alle tien tijdvakken dan de andere leerlingen (38 tegenover 26%). Zij denken in iets hogere mate dat zij volgende jaar het meeste van wat zij hebben geleerd weer zijn vergeten (53 tegenover 46%) en zij zijn er iets minder van overtuigd dan zij een goed overzicht hebben gekregen van de geschiedenis van de Oudheid tot nu.

4. De tien tijdvakken

4.1 Hoe interessant vinden leerlingen de tien tijdvakken?

De leerlingen vinden tijdvak 9, tijd van de wereldoorlogen, het interessantste tijdvak.

Zoals uit figuur 7 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.



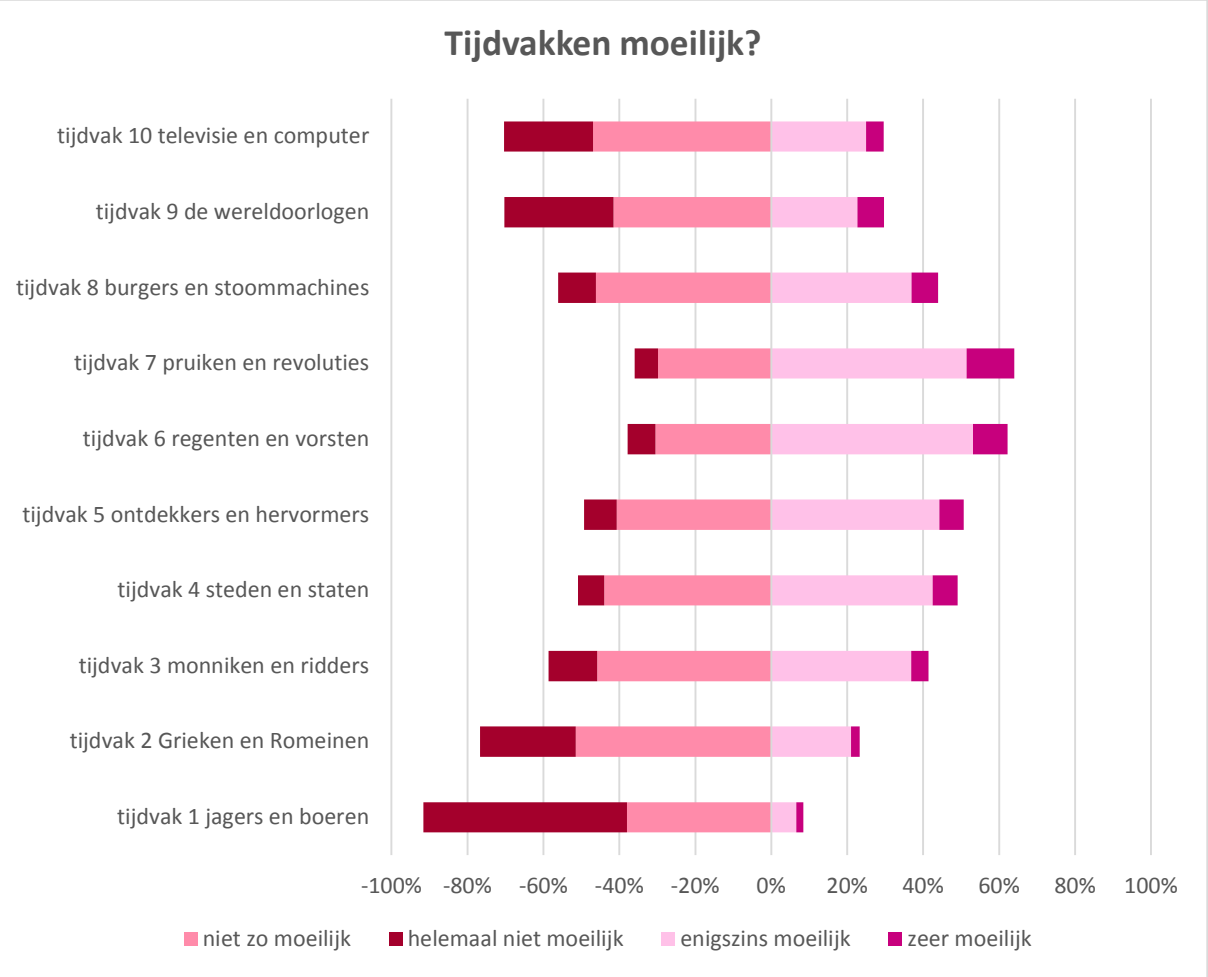
Figuur 7. De mate waarin leerlingen de tijdvakken interessant vinden.

Verschillen tussen groepen leerlingen
Vwo- en havo-leerlingen, goede, minder goede en zwakke leerlingen, jongens en meisjes en leerlingen van verschillende afkomst verschillen in meer of mindere mate van elkaar wat betreft hun interesse voor de tien tijdvakken. Havo-leerlingen vinden de Prehistorie interessanter dan vwo-leerlingen. Vwo-leerlingen vinden de tijdvakken 2, 5, 6. 7 en 8 interessanter. Naarmate leerlingen minder goed zijn in geschiedenis vinden zij de tijdvakken 3, 4, 5, 6, 7 en 8 minder interessant. Jongens vinden de tijdvakken 2, 3 en 4 interessanter dan meisjes, terwijl meisjes de tijdvakken 5 en 7 juist interessanter vinden dan jongens (zie figuur 8).

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, over 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 8).



Figuur 8. De mate waarin leerlingen de tijdvakken moeilijk vinden.

Verschillen tussen groepen leerlingen

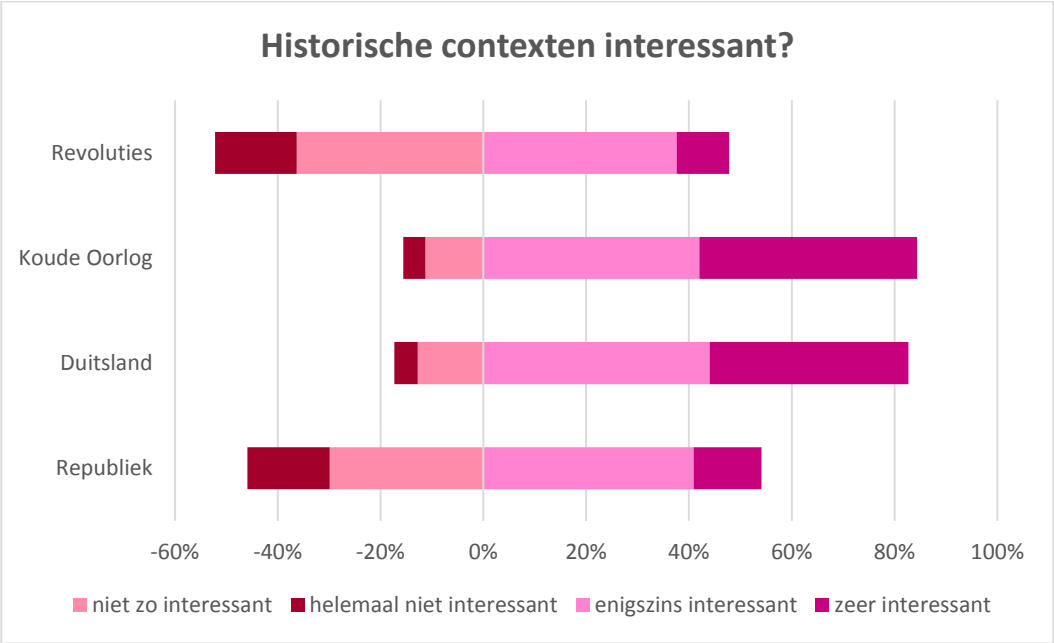
Vwo- en havo-leerlingen, goede en minder goede leerlingen en jongens en meisjes schatten de moeilijkheidsgraad van de tien tijdvakken verschillend in. Met betrekking tot één tijdvak, De Prehistorie, verschillen havo- en vwo-leerlingen van elkaar in de beoordeling van de moeilijkheidsgraad. Verhoudingsgewijs meer havo-leerlingen beschouwen dit als een moeilijk tijdvak. Zwakke leerlingen ervaren alle andere tijdvakken als moeilijker dan gemiddelde leerlingen en die weer als moelijker dan goede leerlingen. Jongens vinden de Prehistorie moeilijker dan meisjes; meisjes zeggen duidelijk meer moeite te hebben met de zestiende en zeventiende eeuw en de negentiende en twintigste eeuw.

5. De historische contexten

5.1 Hoe interessant vinden leerlingen de historische contexten?

Leerlingen vinden Duitsland en de Koude Oorlog de interessantste contexten.

Van de vier (vwo), respectievelijk drie (havo) historische contexten zijn Duitsland en de Koude Oorlog met afstand het populairst onder leerlingen (zie figuur 9).



Figuur 9. Hoe interessant vinden leerlingen de historische contexten?

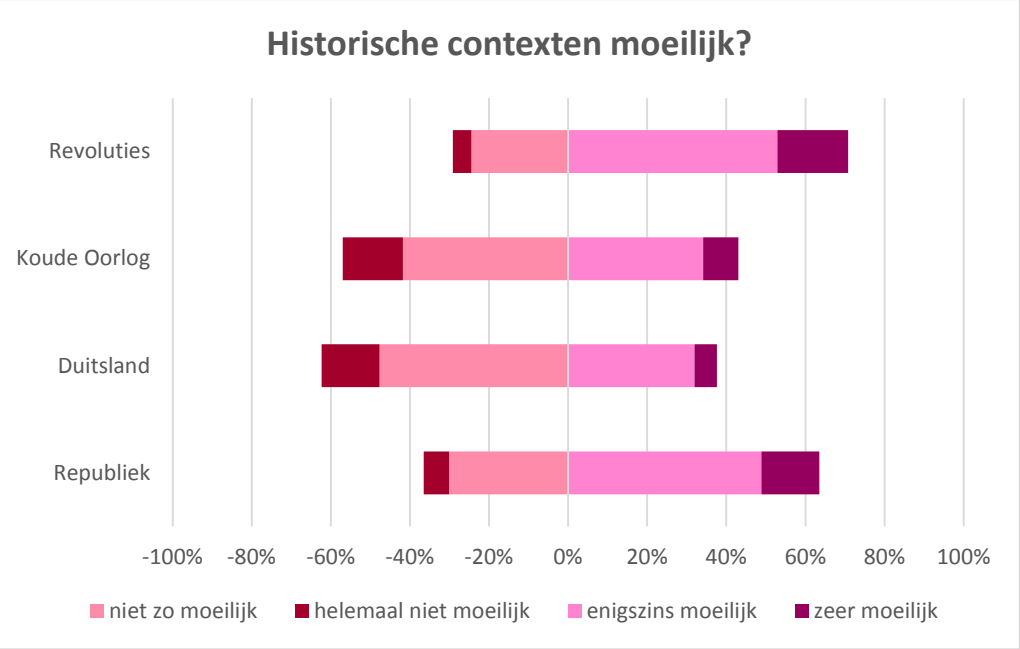
Verschillen tussen groepen leerlingen

Er zijn meer of minder grote verschillen in de mate waarin havo- en vwo-leerlingen, goede en minder goede leerlingen, jongens en meisjes en leerlingen van verschillende afkomst de historische contexten interessant vinden. Alle leerlingen vinden de Koude Oorlog interessant, maar dat geldt in sterkere mate voor vwo- dan voor havo-leerlingen. Goede leerlingen vinden de historische contexten De Republiek, Duitsland en de Koude Oorlog interessanter dan de minder goede leerlingen. Jongens vinden de historische context de Koude Oorlog duidelijk interessanter dan meisjes, terwijl meisjes verhoudingsgewijs meer belangstelling hebben voor de context Democratische Revoluties. Leerlingen die zelf (plus hun ouders) in Nederland zijn geboren vinden De Republiek interessanter dan de overige leerlingen. de Democratische Revoluties vinden zij daarentegen minder interessant.

5.2 Hoe moeilijk vinden leerlingen de historische contexten?

Leerlingen vinden De Republiek en Democratische Revoluties (vwo) de moeilijkste contexten.

Leerlingen vinden de historische contexten Democratische Revoluties en De Republiek duidelijk moeilijker dan de beide andere contexten (zie figuur 10).



Figuur 10. Hoe moeilijk vinden leerlingen de historische contexten?

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 van de leerlingen verwacht mocht worden. De spreiding in de scores is echter groot (zie tabel 2), 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 2. *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 groepen leerlingen

Van de drie gemeenschappelijke historische contexten vinden havo-leerlingen alleen de historische context de Koude Oorlog moeilijker dan vwo-leerlingen.

Goede leerlingen vinden alle historische contexten duidelijk minder moeilijk dan de gemiddelde leerling en die weer duidelijk minder moeilijk dan zwakke leerlingen. Meisjes vinden alle

contexten moeilijker dan jongens, al is het verschil voor de context Democratische Revoluties niet significant. Kijken we naar de resultaten van het centraal examen in 2015, dan blijkt dat op havo de scores van meisjes alleen voor de Koude Oorlog lager zijn dan die van jongens. Op vwo scoren meisjes op de contexten Duitsland en de Koude Oorlog lager dan jongens (tabel 3). Leerlingen van wie ten minste een van beide ouders in het buitenland is geboren, vinden de historische context Democratische Revoluties niet alleen interessanter, maar ook minder moeilijk dan andere leerlingen.

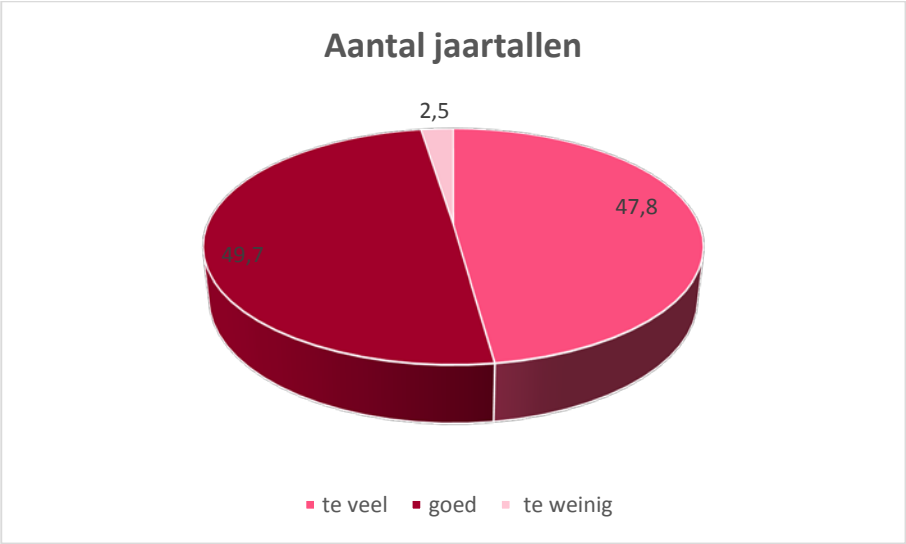
Tabel 3. *Gemiddelde p-waardes op vragen over historische contexten.*

	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

5.3 Hoe denken leerlingen over het aantal voorbeelden en jaartallen?

Leerlingen zijn verdeeld over het aantal te kennen 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 (zie figuur 11).
Over het aantal te kennen voorbeelden is ongeveer twee derde tevreden. Een derde ziet het aantal liever gereduceerd, terwijl een klein percentage liever meer voorbeelden zou zien (zie figuur 12).



Figuur 11. Hoe denken leerlingen over het aantal jaartallen?

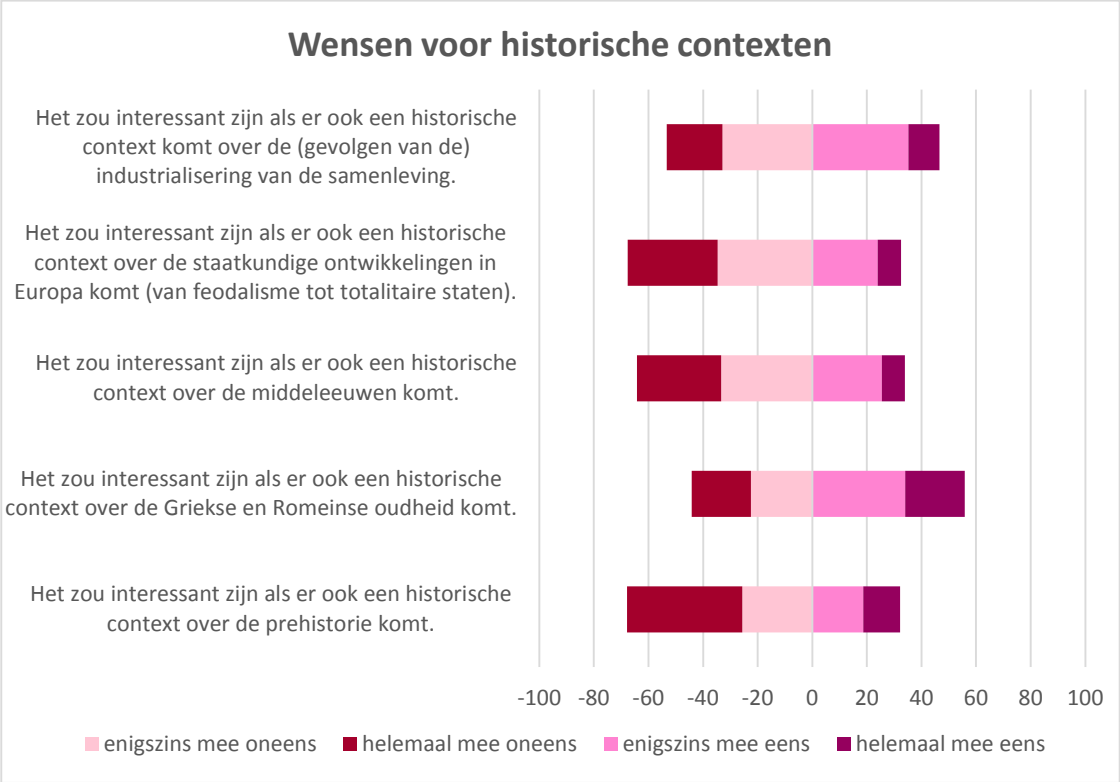
Figuur 12. Hoe denken leerlingen over het aantal voorbeelden?

Verschillen tussen groepen 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.
Goede leerlingen hebben minder moeite met het aantal jaartallen en voorbeelden dat geleerd moet worden dan minder goede en zwakke leerlingen.
Meisjes vinden, meer dan jongens, dat het aantal te kennen jaartallen te hoog is.

5.4 Welke wensen hebben leerlingen met betrekking tot nieuwe contexten?

Er is weinig animo voor nieuwe contexten.

Er lijkt onder leerlingen weinig animo te zijn voor nieuwe historische contexten. Het meest enthousiast zijn ze nog over 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 13).



Figuur 13. Hoe denken leerlingen over mogelijke nieuwe historische contexten?

Verschillen tussen groepen 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.

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

Als het gaat om uitbreiding met 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.

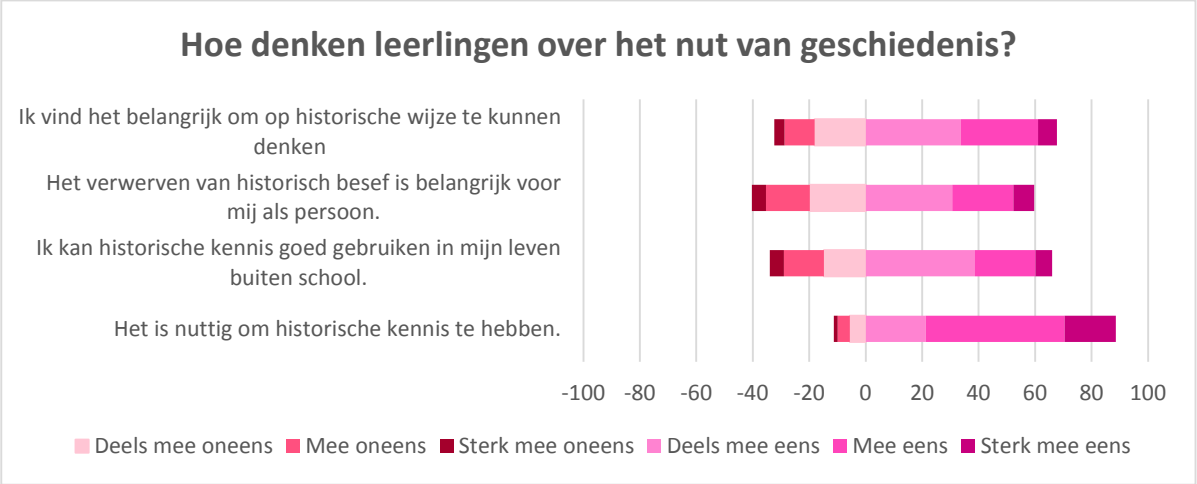
Een nieuwe context over de Oudheid kan op meer instemming van jongens dan van meisjes rekenen. Hetzelfde geldt voor een context over de Middeleeuwen en staatkundige ontwikkelingen.

6. Het nut van het vak geschiedenis

6.1 Het nut van geschiedenis 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 14).



Figuur 14. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis?

Verschillen tussen groepen leerlingen

Jongens en meisjes verschillen wat dit betreft niet heel erg in opvatting. Vwo-leerlingen zijn sterker van het nut van geschiedenis overtuigd dan havo-leerlingen, goede leerlingen weer sterker dan leerlingen die minder goed of zwak zijn in geschiedenis.

6.2 Het nut van 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 uit een onderzoek dat wordt uitgevoerd door Van Straaten (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 (zie tabel 4). 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.

Tabel 4. *Cronbach's alpha per categorie*

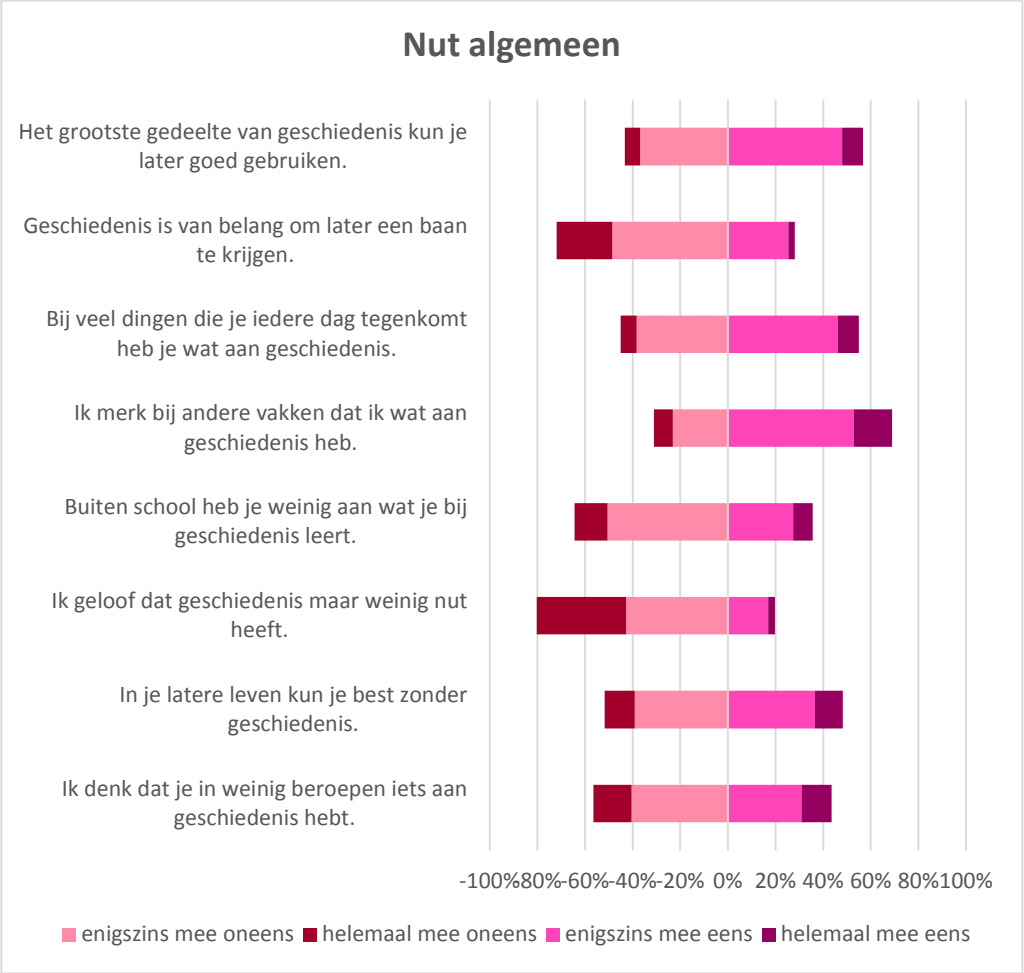
Nut algemeen	.85
Begrijpen en verklaren van het heden	.79
Vormen van je identiteit	.74
Vormen van je mening en argumenteren	.84
Mens in de tijd	.82

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 15).

Verder blijkt dat de meerderheid van de leerlingen geschiedenis nuttig vindt 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.



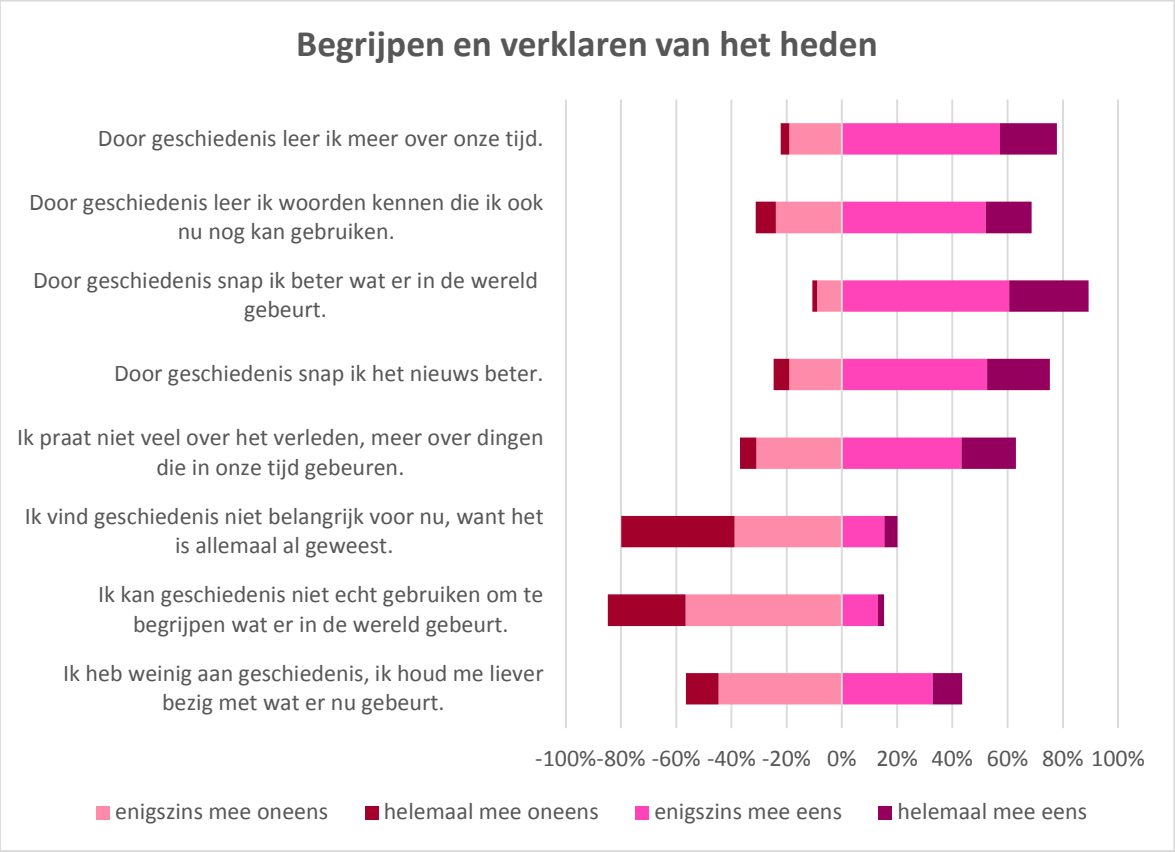
Figuur 15. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis 'nut algemeen'?

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 16).



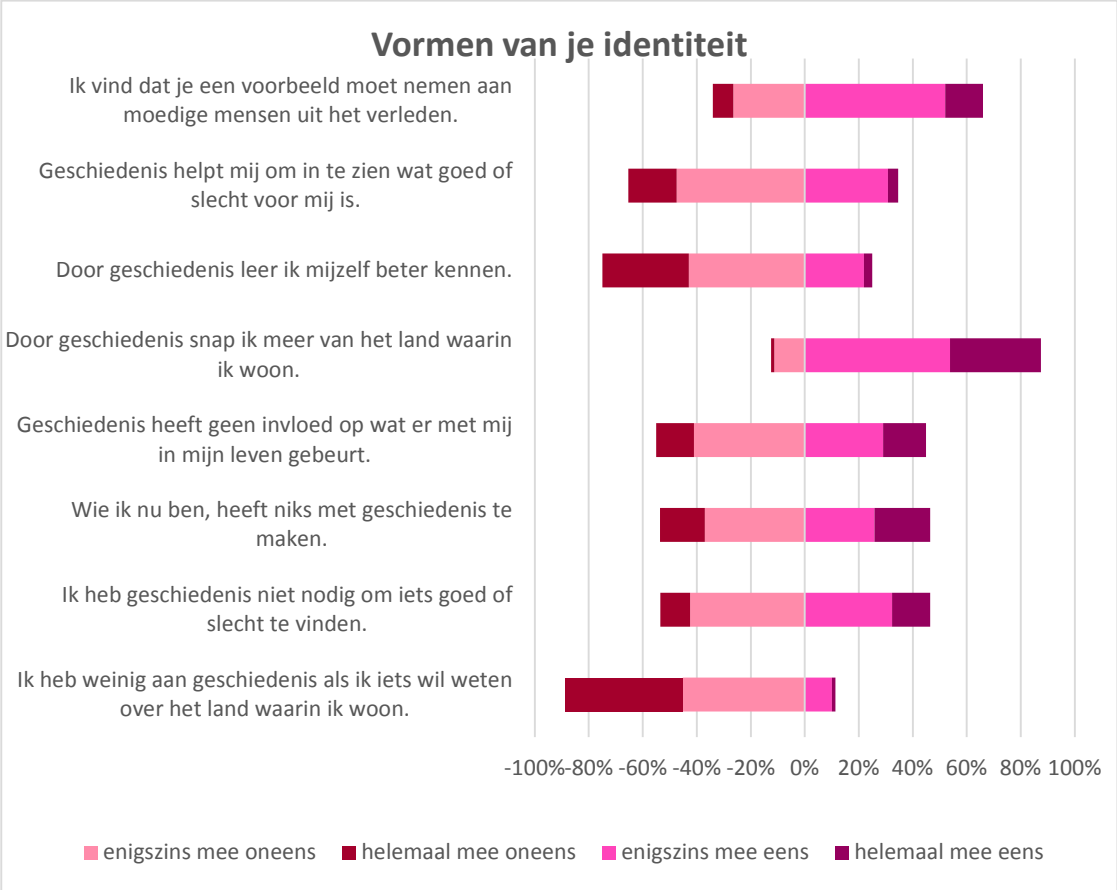
Figuur 16. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis 'begrijpen en verklaren van het heden'?

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 je 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 17).



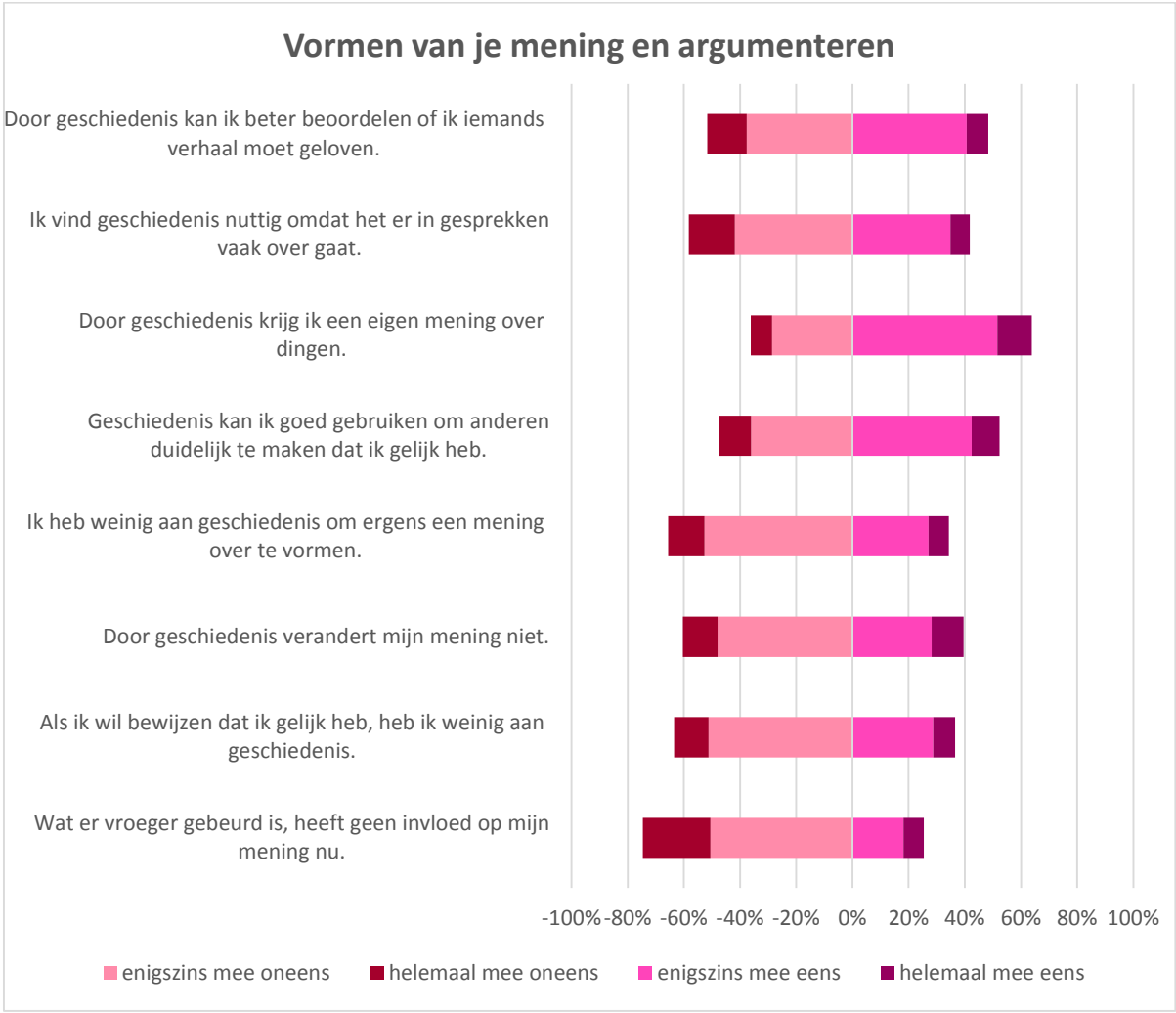
Figuur 17. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis 'vormen van hun identiteit'?

6.2.4 Vormen van je mening en argumenteren

Geschiedenis draagt bij aan (kritische) meningsvorming.

Ook de categorie Vormen van je mening en argumenteren 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 (figuur 18).



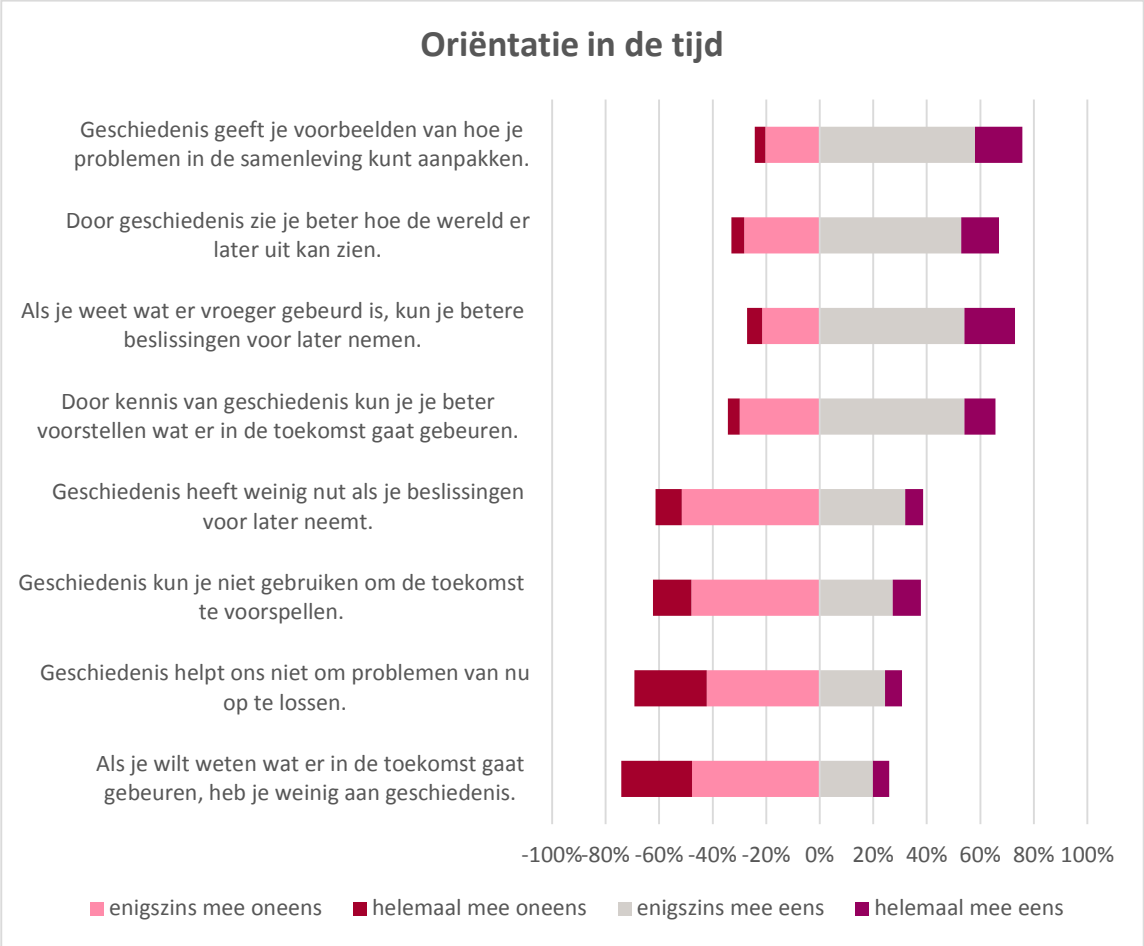
Figuur 18. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis 'vormen van een mening en argumenteren'?

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 19).



Figuur 19. Hoe denken leerlingen over het nut van geschiedenis 'oriëntatie in de tijd'?

Verschillen tussen groepen leerlingen

In het algemeen kan men stellen dat vwo-leerlingen (nog) sterker van het nut van geschiedenis overtuigd zijn dan havo-leerlingen. Hetzelfde geldt voor de goede leerlingen in vergelijking met minder goede en zwakke leerlingen. Er zijn ook significante verschillen geconstateerd in de opvattingen van jongens en meisjes, maar het is moeilijk hierin een duidelijke lijn te bespeuren.

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).

7.2 De epistemologische opvattingen van leerlingen over geschiedenis

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. Het gaat om een eerste versie die in dit onderzoek wordt beproefd. Op basis hiervan zal de vragenlijst mogelijk worden bijgesteld.
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 4, 5 en 6). 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.

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 tabel 5).

Tabel 5. *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.

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 6).

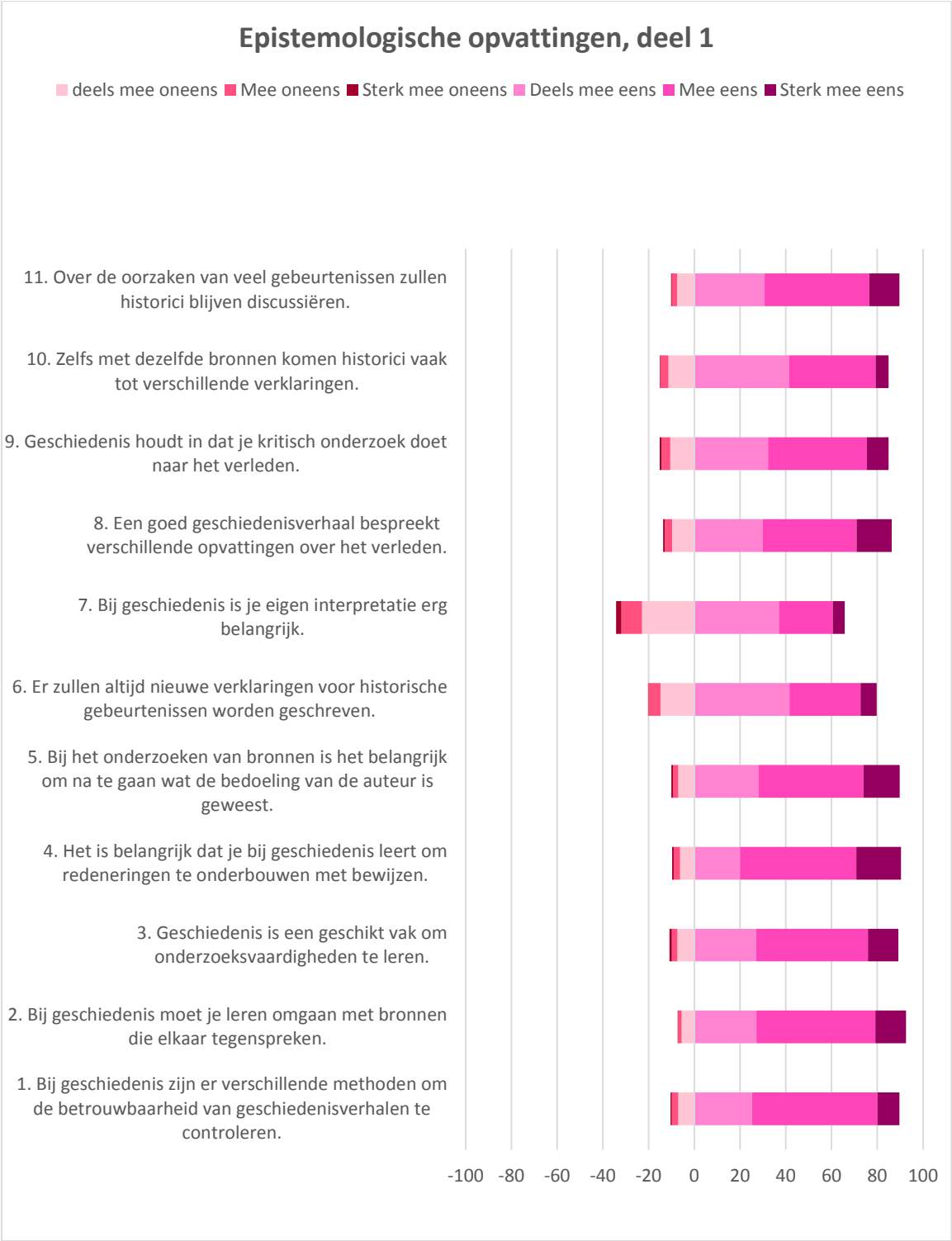
Tabel 6. *Stellingen over epistemologische opvattingen.*

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.

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 22).
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 tabel 7).

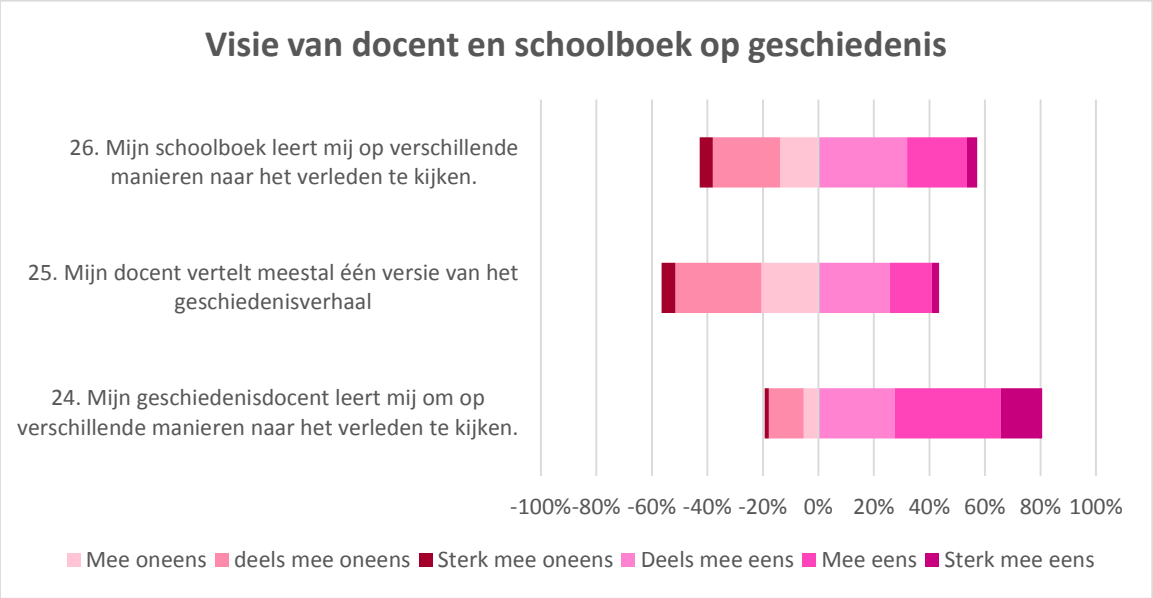
Tabel 7. *Stellingen over epistemologische opvattingen*

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.



Figuur 20. Epistemologische opvattingen van leerlingen, deel 1.

Figuur 21. Epistemologische opvattingen van leerlingen, deel 2.



Figuur 22. Visie van docent en schoolboek op geschiedenis.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De verwachting dat leerlingen het min of meer eens zouden zijn met de eerste groep stellingen kwam, zoals gezegd, uit. Er zijn hierbij geen grote verschillen gevonden tussen goede, minder goede en zwakke leerlingen, behalve bij de stelling: Bij geschiedenis moet je leren omgaan met bronnen die elkaar tegenspreken. Bijna 40% van de zwakke leerlingen is het oneens met deze stelling, tegenover nog geen 10% van de goede en minder goede leerlingen. Ook tussen jongens en meisjes zijn geen grote verschillen gevonden.

Havo-leerlingen zijn het meer dan vwo-leerlingen oneens met de twee stellingen waarin gesteld wordt dat het bij geschiedenisverhalen vooral om meningen (van historici) gaat. Goede, minder goede en zwakke leerlingen verschillen nauwelijks van mening waar het deze stellingen betreft. Ongeveer 70% is het oneens met de stelling dat geschiedenisverhalen vooral meningen zijn en ongeveer 60% met de stelling dat geschiedenisverhalen vooral meningen van historici zijn.

8. Conclusies en discussie

8.1 In voorbereiding op schoolexamen en centraal examen

Leerlingen geven aan tevreden te zijn over de manier waarop zij op het schoolexamen en het centraal examen zijn voorbereid; zij weten welk type vragen zij kunnen verwachten, zij zijn tevreden over het feit dat er cumulatief wordt getoetst al vinden zij die toetsen wel moeilijk. In schoolexamentoetsen wordt er ruimschoots geoefend met vragen uit eerdere pilotexamens. Dat zij de meeste twijfel hebben over hun voorbereiding op de contexten De Republiek en Democratische Revoluties is begrijpelijk omdat deze contexten nog niet eerder zijn geëxamineerd.

Omdat de verschillen in het havo- en vwo programma niet erg groot zijn en havo-leerlingen voor dat programma een jaar minder tijd hebben dan vwo-leerlingen, is het niet echt verwonderlijk dat havo-leerlingen meer twijfels hebben over hun voorbereiding op het centraal examen dan vwo-leerlingen.

Opvallend is wel dat meisjes minder zeker zijn over hun voorbereiding dan jongens. Zijn meisjes over het algemeen onzekerder of hebben zij een realistischer beeld van zichzelf en hun voorbereiding? De hier geconsteerde verschillen treden ook op bij andere vakken.
Zo constateren Martens, Hurks en Jolles (2014) in een artikel over rekenvaardigheden dat er verschillen zijn in de wijze waarop jongens en meisjes hun eigen rekenvaardigheden inschatten én hoe zelfverzekerd ze zijn op het gebied van het rekenen. Onderzoek (Frenzel, Pekrun & Goetz, 2007) heeft aangetoond dat meisjes minder positief zijn over hun rekenprestaties dan jongens. Zij zijn geneigd hun prestaties lager in te schatten, zelfs wanneer hun (daadwerkelijke) prestaties op een rekentest gelijk zijn aan die van jongens. Bovendien vinden meisjes situaties waarin ze moeten rekenen enger. Zelfs op jonge leeftijd zijn meisjes al voorzichtiger bij het berekenen van sommen, terwijl jongens juist meer risico's durven te nemen. Ander onderzoek (Carr & Davis, 2001) bevestigt dit beeld.
Volgens Driessen en Van langen (2010) blijkt uit TIMSS dat jongens in de meeste landen - inclusief Nederland - significant meer zelfvertrouwen bij wiskunde hebben dan de meisjes. Het zelfvertrouwen bij natuurwetenschappen verschilt nauwelijks naar sekse. In PISA is vastgesteld dat jongens iets meer waarde hechten aan natuurwetenschappen dan meisjes en ook iets meer zelfvertrouwen en plezier hierin hebben. De verschillen zijn over het algemeen gering, maar in Nederland is het sekseverschil in zelfvertrouwen en plezier groter dan elders.
Ook uit het COOL5-18 onderzoek 2007 (Driessen, Mulder, Ledoux, Roeleveld & Van der Veen, 2009) blijkt dat jongens meer zelfvertrouwen hebben dan meisjes.

Sinds enige tijd zijn de p-waardes van vragen uit het eerste tijdvak beschikbaar. Deze geven leerlingen en docenten inzicht in de moeilijkheidsgraad van opdrachten. Docenten kunnen in hun schoolexamens vragen uit eerdere examens gebruiken en bij die vragen de p-waarde vermelden. Leerlingen kunnen hun prestaties dan niet alleen vergelijken met die van de gemiddelde leerling in Nederland, maar ook nagaan of zij antwoord kunnen geven op zowel eenvoudige als moeilijke vragen.

In een laatste vragenlijstonderzoek onder docenten, in september 2015, is gevraagd of de examenresultaten in 2015 aanleiding waren om wijzigingen aan te brengen in de voorbereiding op het centraal examen. De resultaten van dit onderzoek zijn gepubliceerd in 2016 in *Hoe denken docenten havo/vwo over het geschiedenisexamen 2015?* (Van der Kaap & Folmer, 2016b).

8.2 Hoe denken leerlingen over het vak geschiedenis?

Een ruime meerderheid van de leerlingen beleeft plezier aan het vak geschiedenis en geeft aan dat de geschiedenislessen daaraan hebben bijgedragen. Echt spannend vinden ze het vak niet. Zij zijn ook 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.

Omdat een ruime minderheid van de leerlingen (onder wie relatief veel met een (deels) niet-Nederlandse achtergrond) wel open staat voor meer aandacht voor de geschiedenis van andere continenten is het te overwegen om in het schoolexamen meer ruimte te bieden aan keuzes van individuele leerlingen. Dit zou kunnen in de vorm van een aanvullend programma zoals het Advanced Placement (AP) programma. Dit biedt in de Verenigde Staten en Canada een curriculum en examen op *college*-niveau voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Vaak geven Amerikaanse hogescholen en universiteiten studiepunten aan studenten die op dit examen hoge scores hebben behaald.

Leerlingen zijn niet enthousiast over domein D: De geschiedenis van de rechtsstaat en de parlementaire democratie. Gezien de toenemende aandacht in de onderwijsplannen voor burgerschapsvorming zou dit zeker een punt van aandacht moeten zijn.

8.3 Tijdvakken en contexten

Een ruime meerderheid van de leerlingen (ongeveer 70%) vindt het een goed idee dat het centraal examen betrekking heeft op de tien tijdvakken. Het tijdvak over de beide wereldoorlogen is verreweg het populairst. Deze voorkeur zal de meeste docenten niet verrassen. Dat ligt waarschijnlijk anders voor de nummer twee in voorkeuren, de Oudheid. De vroege Middeleeuwen zijn het minst populair. De zeventiende en achttiende eeuw worden de moeilijke tijdvakken gevonden. Misschien dat daarom ook de context De Republiek, die zich deels in de zeventiende eeuw afspeelt door havo-leerlingen tot moeilijkste context wordt bestempeld. Voor vwo-leerlingen is dat Democratische Revoluties. Duitsland en de Koude Oorlog zijn de populairste tijdvakken. Leerlingen zijn verdeeld over het aantal te kennen voorbeelden en jaartallen.

Er lijkt weinig behoefte te bestaan aan nieuwe historische contexten, al ziet ongeveer de helft van de leerlingen wel heil in een context over de Oudheid, wat in lijn is met de populariteit van dit tijdvak.

Mocht de, op vooral havo ervaren, overladenheid van het programma aanleiding zijn om het programma tegen het licht te houden, dan zouden deze gegevens een rol kunnen spelen in de besluitvorming.

8.4 Het nut van geschiedenis

Leerlingen vinden geschiedenis in veel opzichten een relevant en nuttig vak al helpt het vak niet bij het vinden van een baan. Geschiedenis levert volgens ongeveer 90% van de leerlingen bijvoorbeeld een bijdrage aan het begrijpen van wat er in de wereld, inclusief het eigen land, gebeurt. Ook helpt geschiedenis bij het maken van plannen voor een toekomstige samenleving. Leerlingen leren zichzelf er echter niet beter door kennen, wel draagt het bij aan de meningsvorming.

Onduidelijk is of dit positieve beeld het gevolg is van het genoten onderwijs en of het beïnvloed is door het gegeven dat het onderzoek is uitgevoerd onder leerlingen die voor het profiel C&M of E&M hebben gekozen of die het vak in de vrije ruimte hebben gekozen. Een vergelijkbaar onderzoek onder onderbouwleerlingen zou op deze vraag mogelijk een antwoord kunnen geven.

8.5 Epistemologische opvattingen van leerlingen

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 dat (daarom) uitnodigt tot veel discussie. Zo'n 30% van de leerlingen meent dat het bij geschiedenis vooral om meningen gaat. Toch vermoedt iets meer dan de helft van de leerlingen dat historici een gebeurtenis op eenzelfde manier zullen verklaren als zij 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 en de uitkomsten van het onderzoek roepen dan ook diverse vervolgvragen op.
Zien we bijvoorbeeld de inzichten waarvan leerlingen in deze zelfrapportage blijk geven ook terug in de uitvoering van historische (onderzoeks)opdrachten? 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 vooruitgang worden geboekt in de epistemologische opvattingen van leerlingen?

In lessen zou 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?

Referenties

Carr, M., & Davis, H. (2001). Gender differences in arithmetic strategy use: A function of skill and preference. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 330-347. doi:10.1006/ceps.2000.1059.

Driessen, G., & Langen, A. van (2010). *De onderwijsachterstand van jongens*. Nijmegen: ITS.

Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J., & Veen, I. van der (2009). *Cohortonderzoek COOL5-18. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen: ITS/ Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics - A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497-514. doi:10.1007/BF03173468

Havekes, H. (2015). Mussolini had geen snor. In *Didactief: Opinie en onderzoek voor de schoolpraktijk*, *45*(7).

Kaap, A. van der (2009). *Enquête nieuw examenprogramma voor het vak geschiedenis*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van http://downloads.slo.nl/Repository/enquete-nieuwe-examenprogramma-voor-het-vak-geschiedenis.pdf

Kaap, A. van der (2014a). *Enquête nieuw centraal examen geschiedenis in de tweede fase.* Enschede: SLO. Geraadpleegd van http://downloads.slo.nl/Repository/enquête-nieuw-centraal-examen-geschiedenis.pdf

Kaap, A. van der (2014b). *Hoe denken leerlingen in de tweede fase over het vak geschiedenis?* Enschede: SLO. Geraadpleegd van http://downloads.slo.nl/Repository/hoe-denken-leerlingen-in-de-tweede-fase-over-het-vak-geschiedenis.pdf

Kaap, A. van der, & Folmer, E. (2015). *In voorbereiding op een nieuw centraal examen geschiedenis*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van http://downloads.slo.nl/Repository/in-voorbereiding-op-een-nieuw-centraal-examen-geschiedenis.pdf

Kaap, A. van der, & Folmer, E. (2016). *Hoe denken docenten havo/vwo over het geschiedenisexamen 2015?* Geraadpleegd van http://downloads.slo.nl/Repository/hoe-denken-docenten-havo-vwo-over-het-geschiedenisexamen.pdf

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking, *Educational Researcher*, *28*(2), 16-26

Lee, P. (1998). *History in an information culture*. Geraadpleegd van http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal2/LEE.doc

Maggioni, L., VanSledright, B, & Alexander, P.A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, *77*(3), 187–213.

Martens, R., Hurks, P., & Jolles J. (2014). *Feit of fictie? Sekseverschillen in rekenvaardigheden*. Geraadpleegd van http://files.jellejolles.nl/Martens-Hurks-Jolles-2014-Feit-of-fictie-Sekseverschillen-in-rekenvaardigheden-annotated.pdf

O'Neill, K., & Guloy, S. (2010). *The historical account differences survey: Enriching methods for assessing metahistorical understanding in complex school environments*. Paper presented to the Teaching History SIG at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 2010. Geraadpleegd van http://www.researchgate.net/publication/266568517_The_Historical_Account_Differences_survey_Enriching_methods_for_assessing_metahistorical_understanding_in_complex_school_environments

Shemelt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (ed.), *The history curriculum for teachers*. London: The Falmer Press.

Straaten, T, van, Wilschut, A. H. J, & Oostdam, R.J. (2015). 'Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research'. *Journal of Curriculum Studies*. DOI:10.1080/00220272.2015.1089938

Wilschut, A.H.J., Boom, S., Boxtel, C.A.M. van, & Drie, J.O. van (2006). *Geschiedenis examineren: Rapport pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo 2006.* Amsterdam: IVGD, SLO, Cito, ILO/UvA. Geraadpleegd op 26 september 2014 van http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/vakken/geschiedenis/pilotproject/Geschiedenis_Examineren.pdf/download.

Wilschut, A., Kaap, A. van der, & Boom, S. (2010). *Geschiedenis Examineren op Niveau*: *Rapport van het pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo en vwo 2010.* Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding Hogeschool van Amsterdam. Geraadpleegd op 26 september 2014 van: http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/vakken/geschiedenis/geschiedenis-examineren-op-niveau.pdf/.

Bijlagen

Bijlage 1 Lijst van deelnemende scholen

Carmel College Salland, Raalte
Cygnus gymnasium, Amsterdam
Dorenweerd College, Doorwerth
Erasmus College, Zoetermeer
Christelijke Scholengemeenschap Goudse Waarden, Gouda
's Gravendreefcollege, Den Haag
Kandinsky College, Nijmegen
Katholieke Scholengemeenschap De Breul, Zeist
Leeuwarder Lyceum, Leeuwarden
Maaswaal College, Wijchen
Van Maerlantlyceum, Eindhoven
Mondriaan College, Oss
Peelland College, Deurne
St. Maartencollege, Voorburg
Strabrecht College, Geldrop
Valuascollege, Venlo

Bijlage 2 De vragenlijst

Deel 1: Algemeen

1. 1 Ben je een jongen of een meisje?
O jongen O meisje

1.2. In welk leerjaar zit je?

O 5 Havo O 6 vwo

1.3 Welk profiel heb je gekozen

O C&M O E&M O C&M/E&M
O N&G O N&T O N&G/N&T

1.4. Wat is je achtergrond?

Mijn vader is geboren in

O Nederland
O Deel van het Koninkrijk der Nederlanden buiten Nederland
O Elders in West-Europa
O Elders in Oost-Europa
O Azië
O Afrika
O Noord- of Zuid-Amerika
O Overig

Mijn moeder is geboren in
O Nederland
O Deel van het Koninkrijk der Nederlanden buiten Nederland
O Elders in West-Europa
O Elders in Oost-Europa
O Azië
O Afrika
O Noord- of Zuid-Amerika
O Overig

Ik ben geboren in
O Nederland
O Deel van het Koninkrijk der Nederlanden buiten Nederland
O Elders in West-Europa
O Elders in Oost-Europa
O Azië
O Afrika
O Noord- of Zuid-Amerika
O Overig

1.5 Wat is jouw gemiddelde voor het schoolexamen op dit moment?
O < 4
O 4,0 - 4,49
O 4,5 - 4,99
O 5,0 - 5,49
O 5,5 - 5,99
O 6,0 - 6,49
O 6,5 - 6,99
O 7,0 - 7,49
O 7,5 - 7,99
O 8,0 - 8,49
O 8,5 - 8,99
O 9,0 - 9,49
O 9,5 – 10

1.6 Wat vind je van geschiedenis?

	Sterk mee oneens	Mee oneens	Deels mee oneens	Deels mee eens	Mee eens	Sterk mee eens
Het is nuttig om historische kennis te hebben.	O	O	O	O	O	O
Ik kan historische kennis goed gebruiken in mijn leven buiten school.	O	O	O	O	O	O
Ik vind het leuk om met geschiedenis bezig te zijn.	O	O	O	O	O	O
Het verwerven van historisch besef is belangrijk voor mij als persoon.	O	O	O	O	O	O
Ik heb plezier in het schoolvak geschiedenis.	O	O	O	O	O	O
Ik vind geschiedenis leuk.	O	O	O	O	O	O
Ik vind het belangrijk om op historische wijze te kunnen denken.	O	O	O	O	O	O
Geschiedenis vind ik een spannend vak.	O	O	O	O	O	O

Deel 2: Hoe denk je over het nut van geschiedenis?

	helemaal mee oneens	enigszins mee oneens	enigszins mee eens	helemaal mee eens
Ik geloof dat geschiedenis maar weinig nut heeft.	O	O	O	O
Ik heb weinig aan geschiedenis als ik iets wil weten over het land waarin ik woon.	O	O	O	O
Ik merk bij andere vakken dat ik wat aan geschiedenis heb.	O	O	O	O
Als je wilt weten wat er in de toekomst gaat gebeuren, heb je weinig aan geschiedenis.	O	O	O	O
Geschiedenis helpt ons niet om problemen van nu op te lossen.	O	O	O	O
Door geschiedenis zie je beter hoe de wereld er later uit kan zien.	O	O	O	O
Wat er vroeger gebeurd is, heeft geen invloed op mijn mening nu.	O	O	O	O
Door geschiedenis leer ik woorden kennen die ik ook nu nog kan gebruiken.	O	O	O	O
Door geschiedenis leer ik meer over onze tijd.	O	O	O	O
Ik vind geschiedenis niet belangrijk voor nu, want het is allemaal al geweest.	O	O	O	O
Ik heb geschiedenis niet nodig om iets goed of slecht te vinden.	O	O	O	O
Geschiedenis geeft je voorbeelden van hoe je problemen in de samenleving kunt aanpakken.	O	O	O	O
Wie ik nu ben, heeft niks met geschiedenis te maken.	O	O	O	O
Ik praat niet veel over het verleden, meer over dingen die in onze tijd gebeuren.	O	O	O	O
Door geschiedenis krijg ik een eigen mening over dingen.	O	O	O	O
Bij veel dingen die je iedere dag tegenkomt heb je wat aan geschiedenis.	O	O	O	O
Geschiedenis kun je niet gebruiken om de toekomst te voorspellen.	O	O	O	O
Ik denk dat je in weinig beroepen iets aan geschiedenis hebt.	O	O	O	O
Door geschiedenis verandert mijn mening niet.	O	O	O	O

Geschiedenis is van belang om later een baan te krijgen.	O	O	O	O
Ik vind geschiedenis nuttig omdat het er in gesprekken vaak over gaat.	O	O	O	O
Het grootste gedeelte van geschiedenis kun je later goed gebruiken.	O	O	O	O
In je latere leven kun je best zonder geschiedenis.	O	O	O	O
Door geschiedenis kan ik beter beoordelen of ik iemands verhaal moet geloven.	O	O	O	O
Door geschiedenis snap ik het nieuws beter.	O	O	O	O
Geschiedenis heeft weinig nut als je beslissingen voor later neemt.	O	O	O	O
Als ik wil bewijzen dat ik gelijk heb, heb ik weinig aan geschiedenis.	O	O	O	O
Buiten school heb je weinig aan wat je bij geschiedenis leert.	O	O	O	O
Door geschiedenis snap ik beter wat er in de wereld gebeurt.	O	O	O	O
Door geschiedenis snap ik meer van het land waarin ik woon.	O	O	O	O
Ik heb weinig aan geschiedenis, ik houd me liever bezig met wat er nu gebeurt.	O	O	O	O
Door kennis van geschiedenis kun je je beter voorstellen wat er in de toekomst gaat gebeuren.	O	O	O	O
Door geschiedenis leer ik mijzelf beter kennen.	O	O	O	O
Ik heb weinig aan geschiedenis om ergens een mening over te vormen.	O	O	O	O
Geschiedenis helpt mij om in te zien wat goed of slecht voor mij is.	O	O	O	O
Als je weet wat er vroeger gebeurd is, kun je betere beslissingen voor later nemen.	O	O	O	O
Geschiedenis kan ik goed gebruiken om anderen duidelijk te maken dat ik gelijk heb.	O	O	O	O
Ik vind dat je een voorbeeld moet nemen aan moedige mensen uit het verleden.	O	O	O	O
Ik kan geschiedenis niet echt gebruiken om te begrijpen wat er in de wereld gebeurt.	O	O	O	O
Geschiedenis heeft geen invloed op wat er met mij in mijn leven gebeurt.	O	O	O	O

Deel 3: Schoolexamentoetsen en de voorbereiding op het centraal examen

Schoolexamens

	helemaal mee oneens	enigszins mee oneens	enigszins mee eens	helemaal mee eens
Ik weet bij een **schoolexamen** altijd welk type vragen ik kan verwachten (bijvoorbeeld open/gesloten, vragen met en zonder bronnen, vragen over kennis en vaardigheden.	O	O	O	O
Ik vind het goed dat er in **schoolexamens** ook vragen gesteld worden over tijdvakken die eerder zijn behandeld.	O	O	O	O
Ik vind **schoolexamens** waarin ook kennis van eerder behandelde stof wordt getoetst moeilijk.	O	O	O	O
Ik vind in **schoolexamens** vragen over historische vaardigheden (oorzaak/gevolg, continuïteit en verandering, standplaatsgebondenheid) moeilijk.	O	O	O	O
Ik vind chronologievragen in **schoolexamens** moeilijk.	O	O	O	O
In de **schoolexamens** kwamen vaak vragen voor uit eerdere pilotexamens.	O	O	O	O

Centraal examen

	helemaal mee oneens	enigszins mee oneens	enigszins mee eens	helemaal mee eens
Ik weet wat ik op het centraal examen kan verwachten.	O	O	O	O
Ik weet wat bedoeld wordt met oriëntatiekennis.	O	O	O	O
Ik weet wat ik van de voorbeelden in de historische context op het **centraal examen** moet kennen.	O	O	O	O
Ik weet welke jaartallen ik van de historische contexten op het **centraal examen** moet kennen.	O	O	O	O
Ik weet welke gebeurtenissen ik van de historische contexten op het **centraal examen** moet kennen.	O	O	O	O
Ik weet welke personen ik van de historische contexten op het **centraal examen** moet kennen.	O	O	O	O
Ik denk dat ik goed voorbereid ben op de historische context:				
* De Republiek	O	O	O	O
* Duitsland	O	O	O	O
* De Koude Oorlog	O	O	O	O
* De Democratische Revoluties (alleen **vwo**)	O	O	O	O
Ik heb voldoende geoefend met examenvragen uit eerdere pilotexamens.	O	O	O	O

Deel 4: Hoe denk je over het vak geschiedenis?

	helemaal mee oneens	enigszins mee oneens	enigszins mee eens	helemaal mee eens
Ik vind dat er bij geschiedenis te veel aandacht wordt besteed aan:				
* aan de geschiedenis van Nederland.	O	O	O	O
* aan Europese geschiedenis.	O	O	O	O
Ik vind dat er meer aandacht moet worden besteed aan de geschiedenis van:				
Noord-Amerika	O	O	O	O
Zuid-Amerika	O	O	O	O
Azië (China)	O	O	O	O
Afrika.	O	O	O	O
Ik vind het goed dat het centraal examen over alle tien tijdvakken gaat.	O	O	O	O
Ik denk dat ik volgend jaar het meeste van wat ik bij geschiedenis geleerd heb, weer vergeten ben.	O	O	O	O
Ik heb een goed overzicht gekregen van de geschiedenis van de Oudheid tot nu.	O	O	O	O
Ik kan gebeurtenissen uit het verleden goed in de juiste tijd plaatsen.	O	O	O	O
Ik heb (door de geschiedenislessen) kritisch leren denken.	O	O	O	O
Ik heb (door de geschiedenislessen) geleerd hoe mensen in het verleden dachten en handelden.	O	O	O	O
Ik ben (door de geschiedenislessen), geschiedenis interessanter gaan vinden.	O	O	O	O
Ik vind het onderwerp "de geschiedenis van de democratische rechtsstaat en de parlementaire democratie" interessant.	O	O	O	O

Deel 5: tijdvakken en contexten

Deel 5	helemaal niet interessant	niet zo interessant	enigszins interessant	zeer interessant
Tijdvak 1: tijd van jagers en boeren (– 3000 voor Christus) / Prehistorie	O	O	O	O
Tijdvak 2: tijd van Grieken en Romeinen (3000 voor Christus–500 na Christus) / Oudheid	O	O	O	O
Tijdvak 3: tijd van monniken en ridders (500–1000) / vroege Middeleeuwen	O	O	O	O
Tijdvak 4: tijd van steden en staten (1000–1500) / hoge en late Middeleeuwen	O	O	O	O
Tijdvak 5: tijd van ontdekkers en hervormers (1500–1600) / Renaissancetijd / 16e eeuw	O	O	O	O
Tijdvak 6: tijd van regenten en vorsten (1600–1700) / Gouden Eeuw / 17e eeuw	O	O	O	O
Tijdvak 7: tijd van pruiken en revoluties (1700–1800) / eeuw van de Verlichting/ 18e eeuw	O	O	O	O
Tijdvak 8: tijd van burgers en stoommachines (1800–1900) / industrialisatietijd / 19e eeuw	O	O	O	O
Tijdvak 9: tijd van de wereldoorlogen (1900–1950) / eerste helft 20e eeuw	O	O	O	O
Tijdvak 10: tijd van televisie en computer (vanaf 1950) / tweede helft 20e eeuw	O	O	O	O

Hoe **moeilijk** vind je elk van de tien Tijdvakken?	helemaal niet moeilijk	niet zo moeilijk	enigszins moeilijk	zeer moeilijk
Tijdvak 1: tijd van jagers en boeren (–3000 voor Christus) / Prehistorie	O	O	O	O
Tijdvak 2: tijd van Grieken en Romeinen (3000 voor Christus–500 na Christus) / Oudheid	O	O	O	O
Tijdvak 3: tijd van monniken en ridders (500–1000) / vroege Middeleeuwen	O	O	O	O
Tijdvak 4: tijd van steden en staten (1000–1500) / hoge en late Middeleeuwen	O	O	O	O
Tijdvak 5: tijd van ontdekkers en hervormers (1500–1600) / Renaissancetijd / 16e eeuw	O	O	O	O
Tijdvak 6: tijd van regenten en vorsten (1600–1700) / Gouden Eeuw / 17e eeuw	O	O	O	O
Tijdvak 7: tijd van pruiken en revoluties (1700–1800) / eeuw van de Verlichting/ 18e eeuw	O	O	O	O
Tijdvak 8: tijd van burgers en stoommachines (1800–1900) / industrialisatietijd / 19e eeuw	O	O	O	O
Tijdvak 9: tijd van de wereldoorlogen (1900–1950) / eerste helft 20e eeuw	O	O	O	O
Tijdvak 10: tijd van televisie en computer (vanaf 1950) / tweede helft 20e eeuw	O	O	O	O

Hoe **interessant** vind je elk van de historische contexten?	helemaal niet interessant	niet zo interessant	enigszins interessant	zeer interessant
De Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden 1515-1648	O	O	O	O
Duitsland 1871-1945	O	O	O	O
De Koude Oorlog 1945-1991	O	O	O	O
Verlichtingsideeën en de democratische revoluties 1650-1848 (alleen vwo)	O	O	O	O

Hoe **moeilijk** vind je elk van de historische contexten?	helemaal niet moeilijk	niet zo moeilijk	enigszins moeilijk	zeer moeilijk
De Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden 1515-1648	O	O	O	O
Duitsland 1871-1945	O	O	O	O
De Koude Oorlog 1945-1991	O	O	O	O
Verlichtingsideeën en de democratische revoluties 1650-1848 (**alleen vwo**)	O	O	O	O

	helemaal mee oneens	enigszins mee oneens	enigszins mee eens	helemaal mee eens
Het zou interessant zijn als er ook een historische context over de Prehistorie komt.	O	O	O	O
Het zou interessant zijn als er ook een historische context over de Griekse en Romeinse Oudheid komt.	O	O	O	O
Het zou interessant zijn als er ook een historische context over de Middeleeuwen komt.	O	O	O	O
Het zou interessant zijn als er ook een historische context over de staatkundige ontwikkelingen in Europa komt (van feodalisme tot totalitaire staten).	O	O	O	O
Het zou interessant zijn als er ook een historische context komt over de (gevolgen van de) industrialisering van de samenleving.	O	O	O	O

	te veel	goed	te weinig
Hoe denk je over het aantal jaartallen dat je bij de historische contexten moet kennen?	O	O	O
Hoe denk je over het aantal voorbeelden dat je bij de historische contexten moet kennen?	O	O	O

Deel 6: wat is jouw visie op het vak?

Met dit onderdeel willen we graag van je weten hoe je denkt over het vak geschiedenis. Geef bij iedere vraag aan in hoeverre het je er mee oneens/eens bent. **We zijn benieuwd naar je mening, er zijn dus geen foute of goede antwoorden!**

	Sterk mee oneens	Mee oneens	Deels mee oneens	Deels mee eens	Mee eens	Sterk mee eens
Het doel van historisch onderzoek is het maken van een kopie van het verleden.	O	O	O	O	O	O
Bij geschiedenis zijn er verschillende methoden om de betrouwbaarheid van geschiedenisverhalen te controleren.	O	O	O	O	O	O
Als twee ooggetuigen hetzelfde beweren over een historisch gebeurtenis, dan weet je dat het waar is.	O	O	O	O	O	O
Bij geschiedenis moet je leren omgaan met bronnen die elkaar tegenspreken.	O	O	O	O	O	O
Geschiedenis is een geschikt vak om onderzoeksvaardigheden te leren.	O	O	O	O	O	O
Het is belangrijk dat je bij geschiedenis leert om redeneringen te onderbouwen met bewijzen.	O	O	O	O	O	O
Geschiedenisverhalen zijn vooral een mening.	O	O	O	O	O	O
Historici geven voor een gebeurtenis ongeveer dezelfde verklaring, als zij over dezelfde bronnen beschikken.	O	O	O	O	O	O
Verbanden tussen oorzaken en een historische gebeurtenis staan vast.	O	O	O	O	O	O
Omdat het verleden voorbij is, kun je niet goed controleren of een geschiedenisverhaal betrouwbaar is.	O	O	O	O	O	O
Bij het onderzoeken van bronnen is het belangrijk om na te gaan wat de bedoeling van de auteur is geweest.	O	O	O	O	O	O
Geschiedenisverhalen zijn grotendeels meningen van historici.	O	O	O	O	O	O
Er zullen altijd nieuwe verklaringen voor historische gebeurtenissen worden geschreven.	O	O	O	O	O	O
Bij geschiedenis is je eigen interpretatie erg belangrijk.	O	O	O	O	O	O
Een goed geschiedenisverhaal bespreekt verschillende opvattingen over het verleden.	O	O	O	O	O	O

Als ooggetuigen van mening verschillen, kun je niet goed achterhalen wat er gebeurd is.	O	O	O	O	O	O
Je kunt niet goed over het verleden schrijven als bronnen elkaar tegenspreken.	O	O	O	O	O	O
Mijn docent geschiedenis leert mij om op verschillende manieren naar het verleden te kijken.	O	O	O	O	O	O
Alle geschiedenisprofessoren geven waarschijnlijk hetzelfde antwoord op vragen over het verleden.	O	O	O	O	O	O
Je kunt nooit zeker weten wat er in het verleden is gebeurd.	O	O	O	O	O	O
Je kunt pas goed over het verleden schrijven als het bewijsmateriaal compleet is.	O	O	O	O	O	O
Mijn docent vertelt meestal 1 versie van het geschiedenisverhaal.	O	O	O	O	O	O
Als iets in je geschiedenisboek staat dan weet je vrijwel zeker dat het waar is.	O	O	O	O	O	O
Geschiedenis houdt in dat je kritisch onderzoek doet naar het verleden.	O	O	O	O	O	O
Als er twee verschillende verhalen over het verleden zijn, kan er maar één de juiste zijn.	O	O	O	O	O	O
Zelfs met dezelfde bronnen komen historici vaak tot verschillende verklaringen.	O	O	O	O	O	O
Bij goed historisch onderzoek wordt duidelijk hoeveel oorzaken een gebeurtenis had.	O	O	O	O	O	O
Over de oorzaken van veel gebeurtenissen zullen historici blijven discussiëren.	O	O	O	O	O	O
Mijn schoolboek leert mij op verschillende manieren naar het verleden te kijken.	O	O	O	O	O	O

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

Foto omslag: Shutterstock

slo