

Het Profiel van een Goede Geschiedenisdocent

De Kenmerken van een Goede Geschiedenisdocent volgens de
Leerling en de (Vak)didactische Literatuur



Masterthesis V.H.I. van der Veldt

6066364

Geschiedenis: Educatie en Communicatie

Begeleider: Dr. J.I.G.M Tuithof

Tweede corrector: Dr. M.H. Huisman

19-1-2020

Samenvatting

Iedereen die bij het geschiedenisonderwijs betrokken is, dient de vraag te stellen wat een ‘goede’ geschiedenisdocent precies is. Echter, over het algemeen ontbreekt het perspectief van leerlingen. Deze thesis onderzoekt de vraag wat een ‘goede’ geschiedenisdocent kenmerkt, waarbij zowel de kenmerken volgens de relevante (vak)didactische literatuur als volgens leerlingen wordt onderzocht. Om dit te onderzoeken zijn door middel van een kwalitatieve literatuuranalyse zes profielen opgesteld waarin bepaald is wat een goede geschiedenisdocent is. Daarnaast zijn door leerlingen ingezonden vragenlijsten voor de verkiezing voor beste geschiedenisleraar van het jaar geanalyseerd. De vragenlijsten zijn gescoord door middel van een rubric, waarna een profiel is opgesteld van wat een goede geschiedenisdocent volgens leerlingen behelst. De profielen vanuit de literatuur en de leerlingen vertonen veel overeenkomsten. Ook heeft het profiel door de leerlingen voor een groot deel geen betrekking op de kenmerken van een geschiedenisdocent, maar op de kenmerken van een docent in het algemeen. Wat bovenal blijkt is dat het beroep van geschiedenisdocent niet binnen één profiel past, maar vele verschillende invullingen en facetten kent. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op de mening van leerlingen die hun geschiedenisdocent niet voor een verkiezing aandragen, zodat ook negatieve elementen naar voren kunnen komen.

Inhoudsopgave

Inleiding.....	4
Theoretisch kader.....	7
Methode.....	15
De (vak)didactische profilering van een goede geschiedenisdocent	19
Algemene didactiek: Effectief leren	19
Algemene didactiek: Constructivisme.....	20
Algemene didactiek: John Hattie.....	21
Vakdidactiek: VGN.....	23
Vakdidactiek: Arie Wilschut.....	25
Vakdidactiek: Actief Historisch Denken (AHD).....	26
De (vak)didactische profielen naast elkaar	28
De profilering van een goede geschiedenisdocent door de leerlingen	29
Geïmpliceerde categorieën	30
Niet geïmpliceerde categorieën	32
Zijn er verschillen tussen bovenbouw/onderbouw, schoolniveau en is er sprake van een ontwikkeling door de tijd heen?	33
Bovenbouw/onderbouw	34
Schoolniveau	36
Ontwikkeling door de tijd heen.....	38
Profiel van een volgens leerlingen 'goede' geschiedenisdocent	40
Leerlingprofiel tegenover de (vak)didactische profielen	42
Conclusie	44
Discussie.....	46
Literatuurlijst	48
Bijlagen	50

Inleiding

Geschiedenisleraar van het jaar, de verkiezing tot beste geschiedenisleraar van Nederland, wordt sinds 2014 jaarlijks door het Rijksmuseum, in samenwerking met de NTR en het Nationaal Archief (sinds 2015), georganiseerd. Er worden grote hoeveelheden vragenlijsten door leerlingen ingestuurd om hun docent voor te dragen en aan te prijzen.¹ Van vier van de zes edities van deze verkiezing zijn alle ingezonden vragenlijsten bewaard gebleven en beschikbaar. Dit levert een zeer interessante dataset op. De verkiezing en dataset zijn dan ook de directe aanleiding voor dit onderzoek. In het voortdurend veranderende onderwijs is het vanzelfsprekend dat iedere geschiedenisdocent, opleider of anderzijds bij het geschiedenisonderwijs betrokken persoon, zich op een bepaald moment zou moeten afvragen wat het is dat een ‘goede’ geschiedenisdocent maakt. Dat staat buiten kijf. De vraag die echter vaak over het hoofd gezien wordt, is: wat maakt volgens leerlingen nu een goede geschiedenisdocent? Dit is waar de verkiezing en de dataset in beeld komen. Deze bieden namelijk de mogelijkheid om het perspectief van de leerling nader te analyseren.

De vraag ‘wat maakt een goede geschiedenisdocent?’ is fundamenteel en vormt de basis voor de hoofdvraag van dit onderzoek. Het woord ‘goed’ is hier echter problematisch aangezien een goede geschiedenisdocent voor iedereen iets anders betekent. Een leerling zal niet dezelfde criteria hanteren als een ervaren vakdidacticus. Iedere docent is natuurlijk een uniek individu, waarvan het unieke karakter op een eigen manier bijdraagt aan het leren van de leerlingen. Het zijn echter juist al die verschillende betekenissen en meningen die dit onderzoek zal gebruiken om tot het beeld van ‘een goede geschiedenisdocent’ te komen. Juist die verschillende perspectieven en meningen worden in dit onderzoek naast elkaar gelegd om een totaalbeeld te creëren. Een belangrijke groep wiens mening namelijk vaak buiten beschouwing wordt gelaten, zijn de leerlingen. De groep die bij uitstek met de docent te maken heeft. Dit onderzoek neemt dat wat de leerlingen vinden mee in de beantwoording van de volgende onderzoeksvraag: Wat zijn de kenmerken van een ‘goede’ geschiedenisdocent? Hierbij worden de profielen van wat volgens de verschillende relevante (vak)didactische literatuur een ‘goede’ geschiedenisdocent maakt naast het profiel van wat een ‘goede’ geschiedenisdocent maakt volgens de leerlingen gelegd. De twee onderliggende onderdelen van de onderzoeksvraag worden door twee deelvragen beantwoord. De eerste deelvraag luidt

¹ ‘Geschiedenisleraar 2019’ <<https://www.rijksmuseum.nl/nl/geschiedenisleraar?originalQuery=gesch>> Geraadpleegd op 18-1-2020.

als volgt: ‘Wat zijn in de relevante (vak)didactische literatuur de kenmerken van een ‘goede’ geschiedenisdocent?’ De andere helft van het onderzoek richt zich op de leerlingen, waarbij de volgende deelvraag leidend is: ‘Wat zijn volgens leerlingen de kenmerken van een ‘goede’ geschiedenisdocent?’

Binnen de didactische wetenschap wordt uiteraard gestreefd naar het wetenschappelijk onderbouwen en verbeteren van onderwijsmethodes en docentenopleidingen. In ‘Teachers make a difference, what is the research evidence?’ uit 2003 laat J. Hattie zien dat een goede docent een wezenlijk verschil maakt ten aanzien van de prestaties van de leerlingen. Zo stelt hij dat leerlingen die door een expertdocent onderwezen zijn een beter begrip van de concepten hebben en deze daarnaast op een hoger en abstracter niveau weten toe te passen dan leerlingen die door minder sterke docenten zijn onderwezen. Een docent maakt dus het verschil.² Wim van de Grift noemt een aantal elementen waarvan op internationaal niveau duidelijk is geworden dat ze een positieve invloed hebben op de betrokkenheid, houding en kundigheid van de leerlingen. Dit zijn bijvoorbeeld een veilig leerklimaat, heldere instructie, adaptief lesgeven, leerstrategieën en efficiënt klassenmanagement.³

Binnen het huidige geschiedenisonderwijs wordt de nadruk gelegd op historisch denken en historisch redeneren. De vakdidactische wetenschap wijdt zich voor het overgrote deel aan dit onderwerp en aan hoe dit valt toe te passen in de praktijk. Deze begrippen doorvoeren in de praktijk is echter nog niet zo gemakkelijk. Veel geschiedenisdocenten hebben moeite met het tot uitvoering brengen van historisch denken en redeneren. Wat moeten ze de leerlingen nu precies leren? Historisch redeneren wordt in de context van het huidige vakdidactisch debat als bijzonder belangrijk beschouwd en een goede geschiedenisdocent moet dan ook in staat zijn deze abstracte vaardigheid goed over te brengen op de leerlingen.⁴

De (vak)didactische wetenschap is, zowel internationaal als nationaal, druk bezig te definiëren wat het is dat een goede docent in het algemeen, en een geschiedenisdocent in het bijzonder, zou moeten kunnen, weten en doen. De leerling staat hier uiteraard centraal. Echter, de mening van de leerling wordt wel buiten beschouwing gelaten. Wat maakt volgens

² J.A.C. Hattie, ‘Teachers make a difference: What is the research evidence?’, *Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference archive* (Melbourne 2003) 1-16, aldaar 15.

³ Wim van de Grift, ‘Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument’, *Educational Research* 49 (2007) 127 – 152, aldaar 142.

⁴ Gerhard Stoel en Jannet van Drie, ‘Geschiedenis op maat’, *Didactief online* (12-9-2018) <<https://didactiefonline.nl/artikel/geschiedenis-op-maat> Geraadpleegd op 18-1-2020.

hen een goede geschiedenisdocent en wat zou deze volgens de leerling moeten beheersen? Dit is de lacune waar dit onderzoek invulling in geeft.

Dit onderzoek start met een theoretisch kader waarin de plaatsing en relevantie van dit onderzoek binnen de huidige stand van zaken in de (vak)didactische wetenschap uiteen zal worden gezet. Vervolgens wordt in de methode besproken hoe er in dit onderzoek te werk is gegaan en op welke wijze ervoor gezorgd is dat dit inzichtelijk en verantwoord gebeurd is. Het onderzoek is vervolgens opgedeeld in twee hoofdstukken die elk respectievelijk de eerste en tweede deelvraag behandelen. In het daaropvolgende hoofdstuk komen deze twee onderdelen samen en worden deze vergeleken. De conclusie maakt de balans op en geeft hier vervolgens betekenis aan. In de discussie worden ten slotte de haken en ogen van het onderzoek besproken.

Theoretisch kader

Onderwijs is een van de steunpilaren van de maatschappij en iedereen heeft er in zijn of haar leven mee te maken gehad. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er talloze onderzoeken naar onderwijs in het algemeen, maar ook naar geschiedenisonderwijs in het bijzonder, zijn gedaan.

Algemene didactiek

Vele wetenschappelijke stromingen hebben zich over leren en onderwijs gebogen. Een daarvan is de psychologie. Enkele psychologische stromingen zijn zeer invloedrijk geworden en hebben nog altijd hun weerslag op de onderwijspraktijk. Een voorbeeld hiervan is het behaviorisme.

In de jaren vijftig schreef de Amerikaanse psycholoog Fred Skinner over het fenomeen dat hij ‘operante conditionering’ noemde. Skinner stelt dat de persoonlijkheid gelijk is aan het gedrag dat mensen vertonen en dat het gedrag gevormd wordt door de gevolgen die dat gedrag heeft. Dit maakt dat wanneer je het juiste gedrag op de juiste manier weet te belonen of te straffen, dit vaker wordt vertoond. Volgens Skinner is het dus mogelijk mensen dingen te leren door het toepassen van externe stimuli.⁵ Vanuit deze ideeën zijn de behavioristische leertheorieën ontstaan. Hoewel deze soms een negatieve bijklank hebben, zijn ze nog altijd uitermate invloedrijk in het onderwijs, al dan niet gecombineerd met andere leertheorieën.

Behavioristen zijn van mening dat het bij leren (zowel bij de lagere als bij de hogere ordes daarvan) gaat om de leerlingen de juiste stimuli te geven. Een ‘goede’ docent is zich bewust van welke stimuli de juiste uitwerking hebben en welke stimuli niet. Zaken als een goed leerklimaat werken als positieve stimuli. ‘Denk aan een glimlach, enthousiasme, het tonen van belangstelling, aandacht, een schouderklopje, een informeel gesprek, enzovoort.’⁶ Negatieve stimuli werken daarentegen vaak averechts en blijken eerder leeraversie, onveiligheid en/of faalangst dan betere leerprestaties op te roepen. Dit maakt dat docenten worden aangemoedigd om vooral positieve bekrachtigers te gebruiken.⁷

Een andere stroming binnen de psychologie is de cognitieve psychologie. In de cognitieve psychologie gaat het om wat er in het hoofd van de leerling gebeurt en welke manier van denken er achter het gedrag en de handelingen zit. De cognitieve psychologie heeft modellen ontwikkeld over hoe mensen informatie ontvangen en opslaan en hoe de

⁵ Anita Woolfolk e.a., *Psychology in Education* (2e ed.; Harlow etc. 2013) 247.

⁶ Sebo Ebbens en Simon Ettekooven, *Effectief leren: basisboek* (4^e ed.; Groningen etc. 2015) 84.

⁷ *Ibidem*, 85.

geheugenstructuur het mogelijk maakt om deze nieuwe informatie te relateren aan eerder verkregen informatie.⁸ Het stellen van vragen en het voortbouwen op voorkennis zijn voorbeelden van hoe de cognitieve psychologie naar de praktijk vertaald kan worden. Ook het geven van feedback op de manier van leren van leerlingen ligt in de lijn van het cognitivisme.⁹ Voor een docent is het belangrijk om over kennis te beschikken van deze geheugenstructuren en de les hiernaar in te richten.

Een derde psychologische stroming met invloed op het onderwijs is het constructivisme. Er kan niet gesproken worden van één constructivistische theorie, maar de meeste constructivisten delen echter wel twee ideeën: dat leren het actief construeren van zijn of haar eigen kennis is en dat sociale interactie belangrijk is voor het construeren van deze kennis.¹⁰ Constructivisten die de nadruk leggen op het sociale aspect hiervan, zoals bijvoorbeeld Lev Vygotski, worden ook wel sociaal-constructivisten genoemd en met name deze ideeën hebben een sterke invloed op het huidige onderwijs.

Door sociaal-constructivisten wordt samenwerking gezien als dé katalysator bij het construeren van kennis en vaardigheden. Door aan een breed scala aan activiteiten met anderen deel te nemen, internaliseert de individuele deelnemer de gezamenlijke uitkomsten van deze samenwerking. De leertheorieën met invloeden uit het sociaal-constructivisme achten het dan ook essentieel dat de leerlingen samenwerken in groepen en projecten. Op deze manier spelen de leerlingen een actieve rol binnen het leerproces. In tegenstelling tot de meer passieve rol die de leerling speelt binnen de ideeën van het behaviorisme en het cognitivisme.¹¹

In ‘Teachers make a difference, what is the research evidence?’ uit 2003 stelt J. Hattie zich ten doel de toegevoegde waarde van een excellent docent wetenschappelijk te onderbouwen. Zijn onderzoek laat zien dat een goede docent daadwerkelijk een wezenlijk verschil maakt met betrekking tot de prestaties van de leerlingen. Zo stelt hij:

‘Students who are taught by expert teachers exhibit an understanding of the concepts targeted in instruction that is more integrated, more coherent, and at a higher level of abstraction than the understanding achieved by other students.’¹²

⁸ Ibidem.

⁹ Anita Woolfolk e.a., *Psychology in Education* (2e ed.; Harlow etc. 2013) 325.

¹⁰ Ibidem, 402.

¹¹ Ibidem, 404.

¹² Hattie, ‘Teachers make a difference’, 15.

Maar wanneer docenten dus het verschil maken, moet er ook gewerkt worden aan de kwaliteit van de opleiding van nieuwe docenten en de verdere ontwikkeling van reeds werkende docenten. W. van de Grift beschrijft in het artikel ‘Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument’¹³ dan ook een project waarbij de onderwijsinspecties van meerdere Europese landen hebben samengewerkt om een observatie instrument te ontwikkelen dat in internationale context te gebruiken is. Met het gebruik van dit instrument, dat door het International Comparative Analysis of Learning and Teaching (ICALT) project is ontwikkeld, kan de kwaliteit van het onderwijs geëvalueerd worden. Zo zijn er een aantal elementen van het lesgeven waarvan op internationaal niveau gesteld kan worden dat ze een significante invloed hebben op de betrokkenheid, houding en kundigheid van de leerlingen. Grift somt deze als volgt op:

‘Further, we conclude that a ‘safe and stimulating learning climate’, ‘clear instruction’, ‘adaptation of teaching’, ‘teaching–learning strategies’ and ‘efficient classroom management’ are positively and significantly related with ‘pupils’ involvement’, ‘attitude and behaviour’ and ‘attainment’. Of course, it is important to study in more detail the relationships between pupils’ achievements and the aspects of quality of teaching.’¹⁴

Het eerste onderdeel dat significant positief bijdraagt aan de betrokkenheid, houding en kundigheid van leerlingen is *efficient classroom management*. Dit betekent niet alleen het effectief gebruiken van de beschikbare tijd, maar ook een juiste balans aanbrengen binnen de activiteiten. Er moet dus sprake zijn van voldoende afwisseling binnen de les, niet alleen in werkvormen, maar ook in de mate waarin de docent zijn/haar tijd besteedt aan de gehele klas, kleine groepjes en individuele leerlingen.

Het tweede dat een significante bijdrage levert is een ‘veilig en stimulerend leerklimaat’. Een goed leerklimaat bestaat uit twee delen; kinderen voelen zich veilig en kinderen voelen zich gestimuleerd tot leren. Een veilig en ordelijk leerklimaat is niet alleen goed voor het welzijn van de leerlingen, maar heeft tevens een positieve invloed op de resultaten van leerlingen.¹⁵ Een stimulerend leerklimaat is een lastiger begrip, met name omdat tussen 1967 en 1980 de onderzoeken naar dit onderwerp niet erg samenhangend waren. Recenter onderzoek heeft echter aangetoond dat bepaalde verschillen tussen de prestaties van

¹³ Van de Grift, ‘Quality of teaching in four European countries’, 127 – 152.

¹⁴ Ibidem, 142.

¹⁵ Ibidem, 130.

leerlingen in verschillende klaslokalen toegeschreven kunnen worden aan specifieke verschillen in het leerklimaat. Duidelijk van invloed op de prestaties van leerlingen zijn de volgende kenmerken: zelfvertrouwen door positieve verwachtingen van de docent, eigenaarschap van het eigen leerproces en een intellectueel uitdagend en onderzoekend leerklimaat.¹⁶

Het derde aspect dat een significante bijdrage levert, is het hebben van een ‘clear instruction’. Een instructie is effectief wanneer deze duidelijk is en duidelijke doelen kent. Een les is effectief wanneer de leerlingen een duidelijk en expliciet doel voor de les te kennen hebben gekregen. Lesdoelen zijn dus een uitermate belangrijk onderdeel van de instructie. Hiernaast is het ook belangrijk dat de les duidelijk gestructureerd is, met soepele overgangen tussen de afwisselende activiteiten.¹⁷ Hier hoort ook het eerder genoemde verdelen van de aandacht bij. ‘Effective teachers organize their lessons, so they can spend some time with the total group, small groups and individuels’¹⁸ Het is tevens belangrijk dat de docent de leerlingen blijft activeren, bijvoorbeeld door deze actief bij de les te betrekken door klassendiscussies. Ook kan het gebruik van moderne media en visuele representaties positief bijdragen. Een bewezen effectieve methode voor een les met een duidelijke structuur en een heldere instructie is Directe Instructie, waarover later meer.¹⁹

Het laatste onderdeel met een significant verband is het aanleren van ‘learning strategies’ bij leerlingen. Dit is een manier om de prestaties van leerlingen positief te beïnvloeden. Het maakt de leerlingen kundiger in het uitvoeren van complexe taken. Dit werkt met name wanneer de docent het aanleren hiervan via het zogenaamde ‘scaffolding’ opbreekt in behapbare onderdelen. De docent geeft de leerling ondersteuning, net boven het niveau van deze leerling, zodat de leerling naar dit niveau kan groeien. De ondersteuning wordt van steeds hoger niveau en valt meer en meer weg tot de leerling de complexe taak zelfstandig kan uitvoeren. Door op deze manier leer- en onderzoeksstrategieën bij leerlingen aan te leren, wordt in hoge mate bijgedragen aan hun academische succes.²⁰

Geschiedenisdidactiek

Naast de docent in het algemeen zijn er natuurlijk nog de vaardigheden en kennis die een geschiedenisdocent onderscheidt van andere vakdocenten. Lange tijd heeft het

¹⁶ Ibidem, 131-132.

¹⁷ Ibidem, 132-133.

¹⁸ Ibidem, 133.

¹⁹ Ibidem, 133-134.

²⁰ Ibidem, 135.

geschiedenisonderwijs zich geconcentreerd op de inhoud. Dit hield in dat leerlingen vooral belangrijke gebeurtenissen uit het verleden moesten memoriseren. Sinds de jaren tachtig is dit echter gaan verschuiven. Tegenwoordig ligt binnen de vakdidactische wetenschap de nadruk op het leren omgaan met de historische feiten en op het hiermee kunnen redeneren over het verleden.²¹ Sterker nog, dit zijn vaardigheden die als essentieel beschouwd worden voor een democratische samenleving.

Hoewel het algemeen geaccepteerd is dat geschiedenisonderwijs meer behelst dan het leren van feiten over het verleden, is er internationaal gezien nog geen eenheid in de naam die we geven aan wat dan wel het doel van geschiedenisonderwijs is. Een paar van de gebruikte termen zijn *historical literacy*, *historical thinking*, *historical consciousness* and *historical reasoning*.²² Van Drie en Boxtel gebruiken de term *historical reasoning*, oftewel historisch redeneren.

*'Whereas the terms historical literacy and historical consciousness refer to more general abilities and attitudes, the term historical reasoning emphasizes the activity of students and the fact that when learning history, students not only acquire knowledge of the past, but also use this knowledge for interpreting phenomena from the past and the present.'*²³

Het is deze focus op het actief gebruik van vaardigheden, naast het gebruik van historische kennis, dat maakt dat het goed past bij de sociaal-constructivistische theorieën zoals die van Vygotsky.²⁴ 'By referring to verbally explicated reasoning, in speech or in writing, the term *historical reasoning* puts more emphasis on the active role of students than other terms have done so far.'²⁵ Een andere term die vaak genoemd wordt is historisch denken. Historisch redeneren en historisch denken worden vaak in één adem genoemd, maar ze betekenen niet helemaal hetzelfde. Historisch denken is de vaardigheid die ervoor zorgt dat, wanneer een leerling dit combineert met historische kennis, deze tot een historische redentatie kan komen.²⁶

²¹ Janet van Drie en Carla van Boxtel, 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', *Educational Psychology Review* 20 (2008) 87-110, aldaar 87.

²² Ibidem, 88.

²³ Ibidem.

²⁴ L. Verhofstadt-Deneve e.a., *Handboek ontwikkelingspsychologie: Grondslagen en theorieën* (5e ed. Houten etc. 2003) 268.

²⁵ Van Drie en Van Boxtel, 'Historical Reasoning', 88.

²⁶ Cees van der Kooij en Ton van der Schans ed., *Bij de Tijd 3: geschiedenisonderwijs voor de toekomst* (z.p. 2018) 14.

De VGN (vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting in Nederland) presenteerde op 9 maart het eerste exemplaar van *Bij de Tijd 3*. De laatste van een drieluik en een publicatie met als doel een aanzet te geven voor een nieuwe doorlopende leerlijn in het geschiedenisonderwijs. De auteurs van *Bij de Tijd 3* hebben enkele essentiële en nieuwe aspecten voor het geschiedenisonderwijs opgesteld, welke kort samengevat als volgt luiden:

- Gepleit wordt voor een centrale plaats in het curriculum voor historisch denken en redeneren.
- Gepleit wordt voor een uitwerking van een curriculum waarin verschillende typen bestaansverhelderende vragen een grote rol spelen.
- Gepleit wordt voor een uitwerking van een curriculum waarin kantelpunten een rol spelen.
- Gepleit wordt voor een uitwerking van een curriculum waarin diachrone thema's een grote rol spelen.²⁷

Het eerste essentiële aspect is de centrale plaats voor historisch denken en redeneren in het geschiedeniscurriculum. Sterker nog, historisch redeneren zal zelfs de oriëntatiekennis moeten vervangen, zoals uit het volgende citaat blijkt:

*'Een totaal nieuwe aanpak van de bovenbouw. Geen oriëntatiekennis (tijdvakken) meer in het examenprogramma, maar historisch denken en redeneren aan de hand van betekenisvolle en bestaansverhelderende diachrone en andere thema's.'*²⁸

Als er momenteel al sprake is van een leidende trend binnen de vakdidactische wetenschap dan is dat wel dat de nadruk wordt gelegd op historisch denken/redeneren. Dit heeft natuurlijk ook een weerslag op de praktijk. Vakdidactici G. Stoel en J. van Drie schrijven dan ook: 'Iedere geschiedenisdocent zal het herkennen: we vinden het erg belangrijk dat leerlingen leren om historisch te denken, maar vaak weten we niet zo goed hoe we hier gericht aandacht aan kunnen besteden. Want wat moeten leerlingen dan precies leren?'²⁹ Wat is historisch denken en redeneren nu precies?

²⁷ Van der Kooij en Van der Schans ed., *Bij de Tijd 3*, 9-10.

²⁸ Ibidem, 10.

²⁹ Stoel en Van Drie, 'Geschiedenis op maat'.

De VGN stelt: ‘Historisch besef vormt de essentie van het vak geschiedenis.’³⁰ Bij historisch besef draait het erom dat de leerlingen in staat zijn het verleden te interpreteren en te gebruiken bij het duiden, begrijpen en verklaren van de eigen plaats in het heden en de toekomst. Het maakt de manier inzichtelijk waarop dingen in het heden bestaan binnen de grotere context van de geschiedenis. Historisch besef zorgt ervoor dat leerlingen begrijpen dat, hoewel het verleden voorbij is, het toch nog altijd onderdeel uitmaakt van onze cultuur en dat een cultuur zonder geschiedenis niet kan bestaan.³¹ Het is dus niet verwonderlijk dat ‘historische denken en redeneren’ op een centrale plek in het beoogde curriculum staat, aangezien historisch besef zich voornamelijk uit in het kunnen denken en redeneren over het verleden.³² Historisch denken is hierin in zekere mate het gereedschap dat de leerlingen nodig hebben om historisch te kunnen redeneren. ‘Een historische redenering is een beargumenteerde conclusie over een historische persoon, gebeurtenis, verschijnsel, ontwikkeling of periodisering op basis van gegeven of zelf verzamelde informatie.’³³ Hierbij worden de historische denkvaardigheden gecombineerd met historische kennis.

Wanneer we het hebben over historisch denken/redeneren binnen het geschiedenisonderwijs dan zien we dit voornamelijk terug bij geschiedenisdocenten die een ‘actieve geschiedenis methode’ hanteren; de leerlingen leren niet alleen over de geschiedenis, ze zijn er actief mee bezig. Deze actieve benadering van de geschiedenis leert de leerlingen historische vaardigheden te gebruiken. Ondanks dat het een manier van lesgeven is die door de vakdidactische wetenschap reeds jaren wordt aangeraden, stellen veel wetenschappers dat dit nog door weinig geschiedenisdocenten op juiste wijze wordt geutiliseerd. Terwijl deze docenten de waarde ervan erkennen en in theorie bereid zijn het toe te passen, gebeurt dit niet. Een verklaring hiervoor kan zijn dat geschiedenisdocenten nog te veel moeite hebben om de praktische inpassing van historisch denken en redeneren in de les voor zich te zien.³⁴

S. Gestsdóttir, C. van Boxtel en J. van Drie hebben deze problematiek geadresseerd en een observatie-instrument ontwikkeld waarmee de implementatie van historisch redeneren in de klas systematisch geobserveerd kan worden. In ‘Teaching historical thinking and reasoning: construction of an observation instrument’ beschrijven ze de ontwikkeling van dit

³⁰ Van der Kooij en Van der Schans ed., *Bij de Tijd* 3, 17.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem, 18.

³³ Ibidem, 19.

³⁴ Susanna Margret Gestsdottir e.a., ‘Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument’, *British Educational Research Journal* 44 (2018), 960-981, aldaar 960-961.

instrument, hetgeen in zijn huidige vorm voornamelijk als praktisch handvat binnen de context van opleidingen tot geschiedenisdocent kan dienen.³⁵

Het (vak)didactisch debat houdt zich dus druk bezig met bepalen van wat een goede docent is en waar deze aan zou moeten voldoen. In dit debat mist echter, zoals eerder gezegd, nog een perspectief, namelijk dat van de leerling. Wat vindt een leerling belangrijk aan een docent, en een geschiedenisdocent in het bijzonder, en welke elementen zou deze volgens de leerling moeten beheersen? Dit is waar dit onderzoek het verschil maakt.

³⁵ Gestsdottir e.a., 'Teaching historical thinking and reasoning', 976.

Methode

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt als volgt: ‘Wat zijn de kenmerken van een ‘goede’ geschiedenisleraar?’ Het antwoord op deze vraag is de combinatie van de profielen van wat een ‘goede’ geschiedenisleraar maakt volgens de verschillende relevante (vak)didactische literatuur en het profiel van wat een ‘goede’ geschiedenisleraar maakt volgens de leerlingen. Deze tweedeling is dan ook terug te zien in de opdeling van de onderzoeksvraag in de volgende twee deelvragen: ‘Wat zijn in de relevante (vak)didactische literatuur de kenmerken van een ‘goede’ geschiedenisleraar?’ en ‘Wat zijn volgens leerlingen de kenmerken van een ‘goede’ geschiedenisleraar?’ Beide deelvragen betreffen een andere bron, respectievelijk de (vak)didactische literatuur en de door leerlingen ingezonden vragenlijsten ter aanmelding van hun geschiedenisdocent voor de Geschiedenisleraar van het jaar verkiezing.

Deelvraag 1: Wat zijn in de relevante (vak)didactische literatuur de kenmerken van een ‘goede’ geschiedenisdocent?

Ten eerste is door middel van een kwalitatieve analyse onderzocht wat in de relevante (vak)didactische literatuur als kenmerken van een ‘goede’ geschiedenisdocent wordt beschouwd. Het gaat hier niet per definitie om de meest recente literatuur, maar om de werken waar een groot deel van de Nederlandse geschiedenisdocenten in alle waarschijnlijkheid mee in aanraking is gekomen/zal komen. Zo wordt *Effectief Leren* van Ebbens & Ettehoven op vele docentenopleidingen gebruikt en is *Geschiedenisdidactiek* van Wiltshut het meest gebruikte handboek bij de opleidingen tot geschiedenisdocent.

Met deze kenmerken zijn er meerdere profielen van wat een ‘goede’ geschiedenisdocent maakt opgesteld. Deze deelvraag hangt dicht tegen het theoretisch kader aan, maar betreft evengoed een ander onderdeel, aangezien de literatuur hier behandeld wordt als bron. Met de profielen die hiermee opgesteld zijn, kan vervolgens de vergelijking met de tweede deelvraag gemaakt worden.

Deelvraag 2: Wat zijn volgens leerlingen de kenmerken van een ‘goede’ geschiedenisdocent?

De tweede deelvraag gaat over wat volgens leerlingen de kenmerken van een ‘goede’ geschiedenisdocent zijn. Voor deze deelvraag is de dataset van de door leerlingen ingezonden vragenlijsten ter aanmelding van hun docent voor de verkiezing tot beste geschiedenisdocent

van het jaar van de jaren 2015, 2017 en 2018 gebruikt. Om de omvang van het onderzoek in te perken is ervoor gekozen om slechts drie jaren te analyseren. Eerdere jaren zijn niet gebruikt aangezien de vragenlijst toen nog anders van vorm was. 2015 en 2018 zijn gekozen om de tijdspanne zo groot mogelijk te maken. De keuze om 2016 en niet 2017 weg te laten heeft te maken met het feit dat 2017 overzichtelijker gedocumenteerd is.

In eerste instantie zijn de vragenlijsten op kwantitatieve manier behandeld. Om de vragenlijsten te kwantificeren moesten er scores toegekend worden aan de antwoorden van de leerlingen. Dit leverde een aantal problemen op. Ten eerste betreft het vragenlijsten met open vragen zodat een ‘simpele’ statistische analyse, zoals dit bij een meerkeuzevragenlijst mogelijk zou zijn geweest, een stuk lastiger is. Een ander probleem is het feit dat de vragen die de vragenlijst stelt niet de vragen zijn waar dit onderzoek het antwoord op wil vinden. De vragenlijst is namelijk opgesteld door de jury van de Beste Geschiedenisleraar verkiezing en zoekt dus naar wat zij kenmerken van een goede geschiedenisdocent vinden. De vragenlijst is hierdoor sturend en incompleet ten opzichte van wat de leerlingen bezighoudt, hetgeen waar dit onderzoek naar op zoek is. Om deze problemen te neutraliseren, hanteert dit onderzoek een methode die antwoorden die gestuurd lijken minder waardeert dan antwoorden die spontaner van aard lijken.

Uit de vragen van de vragenlijst (zie bijlage 1. Vragenlijst) vallen enkele categorieën op te maken en deze vormen de basis voor de vooropgestelde categorieën waar het kwantitatieve onderzoek mee begonnen is. Uit de vragen zijn de volgende categorieën gehaald:

1. Activerende didactiek
2. Persoonlijke docent/leerling relatie binnen de les
3. Persoonlijke docent/leerling relatie buiten de les
4. Opdrachten/stof buiten de methode
5. Het betrekken van de actualiteit bij de les
6. Activiteiten buiten de les
7. Humor

Aan de hand van deze vooraf opgestelde categorieën zijn de vragenlijsten doorlopen en per leerling en per categorie gescoord op een schaal van 0 tot en met 3. Hierbij was 0 niet van toepassing, 1 niet heel belangrijk, 2 redelijk belangrijk en 3 zeer belangrijk. Naast het scoren op basis van deze categorieën zijn ook de opvallende kenmerken die door leerlingen genoemd worden maar niet onder de categorieën vallen, genoteerd. Wanneer hetzelfde kenmerk vaak

terugkwam dan werd dit tot een nieuwe categorie gemaakt. Uiteindelijk is de lijst categorieën op deze manier uitgebreid met de volgende categorieën :

8. Eigenaarschap van eigen onderwijs (voor leerlingen)
9. Klassenmanagement
10. Verhalen
11. Passie voor geschiedenis door de docent
12. ICT

Dit scoren gebeurde in eerste instantie op ‘gevoel’ en was dus een volledig subjectieve manier van beoordelen. Om de betrouwbaarheid toch te kunnen waarborgen is er een audit trail bijgehouden zodat de keuzes in dit proces transparant waren voor derden.³⁶ Voor deze audit trail is bij de start van het coderen iedere grote en kleine keuze genoteerd, inclusief een korte toelichting op de uiteindelijke beslissing. Deze audit trail is door een medestudent en de scriptiebegeleider bekeken en door hen is de aanbeveling gegeven om de audit trail te gebruiken voor het construeren van een leidende rubric om zo de transparantie en herhaalbaarheid van het coderen te vergroten. Uit onderzoek is gebleken dat rubrics een positieve invloed hebben op de betrouwbaarheid van de scoring.³⁷ Deze rubric is vervolgens ook weer door de scriptiebegeleider beoordeeld en goed bevonden.

Nadat de rubric was opgesteld, was deze niet direct statisch van aard. Wanneer er zaken langskwamen in de vragenlijsten die niet aan de hand van de rubric gescoord konden worden, dan werd de rubric aangepast. Met de uiteindelijke rubric is vervolgens gewerkt (zie bijlage 2: Rubric). Zie hieronder een voorbeeld:

Rubric: coderen vragenlijsten				
Score: Categorie:	0: niet van toepassing	1: niet heel belangrijk	2: redelijk belangrijk	3: zeer belangrijk
Verhalen	De leerling noemt niets wat heeft op verhalen.	Leerling noemt iets wat betrekking heeft op verhalen. Verder geen toelichting.	1: Leerling noemt iets wat betrekking heeft op verhalen. Leerling licht dit ook nog verder toe. 2: Leerling noemt iets wat betrekking heeft op verhalen bij meerdere vragen. Verder geen toelichting.	Leerling noemt iets wat betrekking heeft op verhalen bij meerdere vragen. Leerling licht dit ook nog verder toe.

³⁶ Renske de Kleijn and Anouschka Van Leeuwen, ‘Reflections and Review on the Audit Procedure: Guidelines for More Transparency’, *International Journal of Qualitative Methods* 17 (2018) 1-8, aldaar 1.

³⁷ Anders Jonsson en Gunilla Svingby, ‘The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences’, *Educational Research Review* 2 (2007) 130–144, aldaar 141.

Bij iedere vragenlijst is genoteerd of het een vragenlijst ingevuld door een vwo, havo of vmbo leerling betrof en of deze in de onder- of bovenbouw zat. Op de cijfers die na het coderen naar voren zijn gekomen, zijn vervolgens berekeningen toegepast. Er is voor gekozen om iedere berekening op een aantal verschillende groeperingen toe te passen. Ten eerste zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van alle categorieën berekend over alle jaren samen. Daarnaast is de onderbouw van de bovenbouw losgehaald om te kunnen vergelijken. Hier is een T-toets op de categorieën toegepast om te kijken of er significante verschillen zijn. Vwo, havo en vmbo zijn ook vergeleken. Ditmaal door middel van een one-way ANOVA. Als laatste zijn, om een ontwikkeling in de tijd te kunnen zien, de drie jaren los van elkaar genomen, wederom door middel van een one-way ANOVA. Alle data en statistische analyses zijn door deskundigen in de statistiek bekeken, o.a. Larika Bronkhorst. Daarnaast is de methode en een deel van de resultaten gepresenteerd tijdens twee workshops op het VGN jubileumcongres 2019 waar twee groepen docenten meegedacht hebben over de uitvoering en betekenis van het onderzoek.

In dit onderzoek is er in grote mate sprake van het kwantificeren van kwalitatieve data. Dit betekent ook dat de kwantitatieve data te wensen over laten en dat de volledige objectiviteit van de cijfers niet te waarborgen is. Het houdt echter ook in dat de kwantitatieve cijfers, ook wanneer deze statistisch gezien niet voldoende onderscheidend zijn, evengoed gebruikt kunnen worden als uitgangspunt en springplank voor een kwalitatieve analyse.

De (vak)didactische profilering van een goede geschiedenisdocent

Over dat wat een ‘goede’ geschiedenisdocent aan eigenschappen, vaardigheden en leerstrategieën zou moeten beheersen, zijn de meningen uiteraard verdeeld binnen de (vak)didactische literatuur, zoals dit bij iedere wetenschappelijk onderzoeksveld het geval is. Aangezien het docentschap een complex beroep is en er hier vele meningen over bestaan, is het niet mogelijk tot één profiel te komen. Er zullen hier meerdere profielen, elk op andere literatuur gebaseerd, opgesteld worden. Overkoepelend is er bij deze profielen ook nog sprake van een tweedeling. Aan de ene kant is er namelijk de algemene didactische literatuur, waarin de eigenschappen, kenmerken, vaardigheden en kennis waar een docent in het algemeen over moet beschikken, in wordt beschreven. Aan de andere kant is er de vakdidactische literatuur, met daarin kenmerken die specifiek voor geschiedenisdocenten gelden.

Algemene didactiek: Effectief leren

In het boek *Effectief Leren* brengen Ebbens en Ettekoven een ordening aan op de vele aspecten van het lesgeven, met als doel het leerproces zo effectief mogelijk te maken. *Effectief Leren* is een praktisch ingericht handboek dat op vele lerarenopleidingen gebruikt wordt. Het feit dat veel docenten ermee in aanraking zijn gekomen, maakt het een interessante bron. Een belangrijk onderdeel hiervan is de methode ‘Directe Instructie’. Ebbens en Ettekoven zeggen hierover het volgende:

‘Directe instructie komt in alle ons bekende onderzoeken betreffende effectief onderwijs naar voren als een solide, resultaatgericht model, dat mits goed uitgevoerd tot aantoonbaar betere resultaten in de klas komt dan vele andere methoden. Daarop baseren wij dan ook onze uitspraak dat directe instructie tot het instrumentarium van elke docent zou moeten behoren.’³⁸

Directe instructie heeft als hoofddoel om het leren door middel van een heldere structuur zo effectief mogelijk te maken. Hierbij staan de volgende zes lesfasen centraal:

1. De aandacht op de doelen van de les richten, aansluiten bij de voorkennis.
2. Leerlingen voorzien van informatie en voordoen van de belangrijkste elementen van het leren.

³⁸ Ebbens en Ettekoven, *Effectief leren*, 91.

3. Nagaan of de belangrijkste begrippen en terugkoppeling/feedback vaardigheden zijn overgekomen.
4. Instructie geven op zelfwerkzaamheid van leerlingen
5. Leerlingen voorzien van geleide of zelfstandige oefening en het begeleiden van leerlingen daarbij.
6. Afsluiten van de les op kernbegrippen.

Tussen fase 6 en fase 1 is er vervolgens weer sprake van terugkoppeling/feedback.

Het is belangrijk dat de docent de verschillende lesfasen direct herkent en deze gebruikt om terug te blikken op het verloop van de les: welke fase was er wel en welke was er niet en welke fase ging goed en welke minder goed?³⁹

Profiel Effectief Leren

De docent:

- richt de les in volgens een heldere structuur, bijvoorbeeld door de methode van Directe Instructie te volgen.
- weet het juiste niveau van de leerstof te gebruiken en leert de leerlingen aan de hand van de verschillende leerniveaus van onthouden, begrijpen, integreren en toepassen.
- weet de leerstof betekenisvol voor de leerlingen te maken.
- maakt het door individuele aanspreekbaarheid zichtbaar wanneer leerlingen niet mee doen, waardoor dit voor leerlingen bijna onmogelijk wordt.
- maakt de leerprocessen van de leerlingen zichtbaar.
- heeft aandacht voor nieuwsgierigheid en motivatie van de leerlingen.
- zorgt ervoor dat er iedere les sprake is van waardevolle terugkoppeling en feedback waar in de volgende les weer op voortgebouwd kan worden.⁴⁰

Algemene didactiek: Constructivisme

Effectief Leren is niet het enige handboek voor docenten dat Ebbens en Ettekoven hebben geschreven, ook *Samenwerkend Leren* is een boek met eenzelfde praktische insteek. Daarin wordt een hele andere manier van leren en lesgeven belicht dan in *Effectief Leren*. Dat samenwerkend leren mede tot effectief leren leidt, zoals Ebbens en Ettekoven stellen, is iets

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem, 41.

wat voortkomt uit het constructivisme. Er zijn echter vele didactici en onderwijskundigen die in deze ideeën nog veel verder gaan dan Ebbens en Ettekoven. Wanneer een docent de ideeën van het constructivisme in de praktijk brengt, levert dit volgens Mark Windschitl het volgende profiel op.⁴¹

Profiel constructivisme

De docent:

- neemt de ideeën en ervaringen die leerlingen hebben in relatie tot de stof en creëert een leersituatie waarin leerlingen voortbouwen op bestaande kennis.
- geeft leerlingen de kans om zich in complexe, betekenisvolle en probleemgestuurde activiteiten met open-einde te storten.
- zorgt dat leerlingen beschikking hebben over een breed scala aan informatiebronnen en middelen (zowel praktisch als conceptueel).
- laat leerlingen samenwerken en moedigt ze aan om deel te nemen aan taakgerichte dialogen met elkaar.
- expliciteert zijn/haar eigen denkprocessen en moedigt leerlingen aan dit ook te doen.
- moedigt leerlingen aan om zelfstandig en reflectief na te denken.
- maakt gebruik van meerdere beoordelingsstrategieën om te begrijpen hoe de ideeën van de leerlingen zich ontwikkelen en geeft niet alleen feedback op de producten van deze denkprocessen, maar ook op het proces zelf.⁴²

[Algemene didactiek: John Hattie](#)

Een van de belangrijkste namen binnen de onderwijswetenschappen is John Hattie, onder andere bekend van zijn boek *Visible Learning*. In een ander onderzoek richt Hattie zich op het verschil tussen een ervaren en een excellent docent. Hattie heeft in groot meta-onderzoek op een rij gezet welke zaken een excellent docent boven een ervaren docent uittillen, en wat dus de allerbelangrijkste onderdelen van een ‘goede’ docent zijn.

⁴¹ Mark Windschitl, ‘Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers’, *Review of Educational Research* 72 (2002) 131–175, aldaar 137.

⁴² Ibidem.

Profiel Hattie

De docent:

- beschikt over meer dan voldoende vakkennis, leerstrategieën en andere didactische kennis. De vakkennis is geïntregeerd en geïnternaliseerd zodat deze gecombineerd kan worden met nieuwe kennis.⁴³
- heeft een oplossingsgerichte houding en zoekt vaker naar verdere informatie, waar andere docenten zich met name richten op de direct beschikbare informatie.
- zoekt de oplossing vaker op individueel- en niet op klassenniveau.
- is flexibel en kan gemakkelijk nieuwe informatie inzetten en de lespraktijk hierop aanpassen.⁴⁴
- spendeert een groter deel van de tijd die besteedt wordt aan het creëren van een oplossing van een probleem aan het probleem te leren begrijpen in plaats van zomaar verschillende oplossingen uit te proberen. Ook monitort de docent de uiteindelijke oplossingen beter en is hij/zij beter in het zoeken en implementeren van feedback.⁴⁵
- heeft een lesplanning, alhoewel deze vaak niet is uitgeschreven. Dit lesplan bevat echter geen tijdsplanning of een exact aantal opdrachten/probleemstellingen. Dit wordt door vragen en opmerkingen van leerlingen gestuurd. De planning vormt de perfecte balans tussen enerzijds instructie met de focus op de inhoud en anderzijds instructie met de focus op leerlingsturing.⁴⁶
- creëert een optimaal leerklimaat, waarbij het voor de leerlingen veilig voelt om feedback te krijgen en te geven.⁴⁷
- monitort de klas en heeft door wat er met de leerlingen gaande is en wanneer er leerlingen zijn die hun interesse verliezen of het niet begrijpen. Hierdoor is hij/zij in staat onrust te voorkomen, waar andere docenten over het algemeen de onrust moeten corrigeren.⁴⁸
- heeft een hoge mate van respect voor de leerlingen, is toegewijd, betrokken en geeft om de leerlingen. De leerling en docent staat dicht bij elkaar en de docent probeert de situatie niet te domineren.

⁴³ Hattie, 'Teachers make a difference', 5-6.

⁴⁴ Ibidem, 6.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Ibidem, 6-7.

⁴⁷ Ibidem, 7.

⁴⁸ Ibidem, 7-8.

- is oprecht gepassioneerd over doceren en weet hierdoor meer emotie te tonen over de successen en tegenslagen in het werk.⁴⁹

Vakdidactiek: VGN

Naast de algemeen didactische onderdelen waar een ‘goede’ geschiedenisdocent aan moet voldoen, is het natuurlijk de vakspecifieke helft waar de geschiedenisdocent zich onderscheidt van de andere vakdocenten. Dat wat volgens de vakdidactiek belangrijke elementen van een goede geschiedenisdocent zijn, is een blijvend debat. De VGN, de vakbeweging voor geschiedenisdocenten, is het orgaan bij uitstek waarbinnen dit debat gevoerd wordt. In hun publicaties, en dan met name *Bij de Tijd* 1, 2 en 3, brengen zij een zo actueel mogelijk beeld naar voren wordt van hoe het geschiedenisonderwijs eruit zou moeten zien.

Wat uitermate belangrijk gevonden wordt, is dat leerlingen historisch besef ontwikkelen. Dit vormt, als het aan de VGN ligt, de kern van het vak geschiedenis en het geschiedeniscurriculum.⁵⁰ Historisch besef stelt de leerling in staat om de manier waarop wij het verleden interpreteren te gebruiken bij het duiden, begrijpen en verklaren van de eigen plaats in het heden en de toekomst. Het maakt de manier inzichtelijk waarop dingen in het heden bestaan binnen de grotere context van de geschiedenis. Kortom het geeft inzicht in de historiciteit van het heden.⁵¹ De VGN wil dan ook een structurele inzet van de opgedane kennis van het verleden bij discussie over en oplossing van actuele problemen.

Om een leerling historisch denken en redeneren aan te leren zijn er echter wel een aantal historische vaardigheden nodig. Om te beginnen is hier historische kennis (oriëntatiekennis) voor nodig; de meer feitelijke kant van de geschiedenis.⁵² Volgens de huidige vakdidactische stand van zaken gaat het vak geschiedenis echter allang niet meer alleen om het leren van feiten, maar zijn deze historische vaardigheden onmisbaar. Dit zijn bijvoorbeeld het stellen van historische vragen, het contextualiseren van historische gebeurtenissen en/of personen, het kunnen herkennen van verandering en continuïteit in historische processen evenals het kunnen aanwijzen van oorzaak/gevolg relaties.⁵³ Een ander element dat verband houdt met historisch denken en redeneren en met name

⁴⁹ Ibidem, 8.

⁵⁰ Van der Kooij en Van der Schans ed., *Bij de Tijd* 3, 17.

⁵¹ Ibidem.

⁵² Ibidem, 24.

⁵³ Ibidem, 19.

standplaatsgebondenheid, is multiperspectiviteit, een begrip dat de afgelopen decennia aan invloed gewonnen heeft binnen het geschiedenisonderwijs.⁵⁴

Wanneer we de standpunten van de VGN over wat goed geschiedenisonderwijs zou moeten zijn en dat wat een goede geschiedenisdocent zijn/haar leerlingen zou moeten aanleren op een rij zetten, komen we op het volgende profiel uit.

Profiel VGN

De docent leert leerlingen:

- historische vragen te stellen en beantwoorden, dit zijn o.a. vergelijkende, verklarende en vragen gericht op verandering en de aard van bepaalde historische ontwikkelingen.
- historische gebeurtenissen en/of personen te contextualiseren, oftewel het plaatsen van deze gebeurtenissen/personen in hun eigen historische periode en maatschappijtype.
- verandering/continuïteit in historische processen te herkennen.
- oorzaak/gevolg relaties in historische processen te herkennen.
- historische kennis (oriëntatiekennis) waarbij het ‘wie, wat en waar’ van het ‘verhaal’ wordt geleerd met behulp van de chronologie, periodisering, periodes, keerpunten/kantelpunten en historische begrippen.
- over chronologie en hoe ze de vergelijking te maken tussen verschillende periodes en samenlevingen.
- de betrouwbaarheid, bruikbaarheid en representativiteit van informatie uit historische bronnen te beoordelen, o.a. rekening houdend met de standplaatsgebondenheid van de bron.
- over multiperspectiviteit. Geschiedenis is een interpretatie en dus subjectief, waardoor er meerdere, naast elkaar bestaande, narratieven over historische gebeurtenissen bestaan.
- bestaansverhelderende vragen te stellen en te bediscussiëren.
- bij discussie over en bij oplossing van actuele problemen structureel kennis over het verleden in te zetten.

⁵⁴ Bjorn Wansink e.a., ‘Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality’, *Theory & Research in Social Education* 46 (2018) 495-527, aldaar 496.

Vakdidactiek: Arie Wilschut

Een belangrijke autoriteit binnen het geschiedenisonderwijs is de vakdidacticus Arie Wilschut en zijn boek *Geschiedenisdidactiek: handboek voor de vakdocent*, in samenwerking met Dick van Straaten en Marcel van Riessen, is dan ook een standaardwerk op vele geschiedenisdocentopleidingen. Aangezien het aannemelijk is dat het overgrote deel van de geschiedenisdocenten in aanraking is gekomen met dit boek, is het beeld dat hieruit naar voren komt een relevant profiel. Het handboek heeft een praktische insteek en biedt, onderverdeeld over de verschillende hoofdstukken, dan ook voornamelijk praktisch inzetbare beschrijvingen van onderdelen van het geschiedenisonderwijs en waarom en hoe deze in te zetten zijn. Al deze elementen samen leiden tot het profiel van wat volgens Wilschut belangrijke kenmerken zijn die een goede geschiedenisdocent zou moeten bezitten.

Profiel Wilschut:

De docent:

- weet zijn/haar leerlingen de verschillende functies van teksten en hoe die te herkennen aan te leren.⁵⁵
- weet op juiste manier stilstaand beeldmateriaal te gebruiken om leerlingen te motiveren en de leerstof te concretiseren.⁵⁶
- weet op juiste manier historische verhalen en de verschillende functies die deze dienen in de les in te zetten.⁵⁷
- weet op juiste wijze bewegend beeld en geluid in te zetten om leerlingen te motiveren en de leerstof te concretiseren.⁵⁸
- weet van de mogelijkheden die ICT te bieden heeft gebruik te maken om afwisseling te bieden en de bestaande manier van lesgeven te versterken. Ook weet de docent de mogelijkheden van ICT in te zetten bij het begeleiden van de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden van leerlingen.
- weet de brug te leggen tussen geschiedenis in de les en geschiedenis buiten de les.⁵⁹
- heeft duidelijk voor ogen wat de eindtermen, onderwijs-, leer- en lesdoelen zijn en weet deze op juiste wijze op te stellen en uit te voeren.⁶⁰

⁵⁵ Arie Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek: handboek voor de vakdocent* (2e ed. Bussem etc. 2016) 114-115.

⁵⁶ Ibidem, 138.

⁵⁷ Ibidem, 175-176.

⁵⁸ Ibidem, 195-196.

⁵⁹ Ibidem, 230-231.

⁶⁰ Ibidem, 152.

- weet de leerlingen door middel van een motiverende, oriënterende of ordenende instap direct bij de les te betrekken, bijvoorbeeld door een link met de actualiteit. Deze instap heeft altijd een duidelijke connectie met de leer- en lesdoelen.⁶¹
- begeleidt de leerlingen op juiste wijze bij het actief verwerken van de stof, waarbij hij/zij ervoor zorgt dat er altijd een zichtbaar product is om betekenisvolle feedback op te kunnen geven.⁶²
- zorgt ervoor dat leerlingen op juiste manier evalueren en hun sterke en zwakkere punten leren kennen en verbeteren. De docent geeft feedback die niet gericht is op het verleden, maar op het heden en de toekomst.⁶³

Vakdidactiek: Actief Historisch Denken (AHD)

Het laatste profiel dat hier opgezet wordt, is die van de bundel *Actief Historisch Denken* (AHD). Er zijn drie AHD bundels uitgebracht, elk door dezelfde auteurs maar onder roulerende eindredacteuren. Dit onderzoek heeft zich gebaseerd op de eerste bundel uit 2004 onder eindredactie van Jan de Vries. AHD is een bundel met verschillende werkvormen die geschiedenisdocenten kunnen gebruiken in de les. De bundel is te vinden in de kast van menig geschiedenisdocent en de meeste geschiedenisdocenten zullen een of meerdere van deze werkvormen in de les tot uitvoering hebben gebracht, zij het door de bundel of door een op internet gevonden, eventueel gemodificeerde versie. De werkvormen van AHD zijn uitdagend en leveren goede leerresultaten op. Ze zijn motiverend, prikkelend en leuk. Deze manier van lesgeven wijkt af van de gebruikelijke geschiedenisles, maar dient geen vervanging hiervan te zijn. Actief Historisch Denken kan in de lespraktijk een aanvulling zijn op het reguliere onderwijs.

Actief Historisch Denken betekent dus ook dat leerlingen uitdagend en actief zullen moeten denken. De werkvormen stimuleren het ‘denken’ van de leerlingen, voornamelijk door samenwerking waarbij ze argumenten en ideeën kunnen uitwisselen. Deze uitwisseling maakt ook de denkstappen voor de docent zichtbaar en maakt het voor de docent mogelijk om klassikaal of individueel suggesties te geven voor het verbeteren van het denkproces van de leerling. Het ondoorzichtige ‘mechanisme’ van zelfstandig leren met een werkboek wordt vervangen door ‘actief denken’. De hersenen worden geprikkeld en geactiveerd. Mede door

⁶¹ Ibidem, 278.

⁶² Ibidem, 330.

⁶³ Ibidem, 361.

de competitieve onderdelen in de AHD-werkvormen blijven de leerlingen geïntrigeerd. De lessen hebben een open karakter; de leerlingen krijgen de vrijheid en verantwoordelijkheid om binnen een vastgesteld kader (de spelvorm) de inhoud en de leerresultaten te bepalen. Juist door deze spelvorm is er sprake van een beter leerresultaat bij leerlingen, aangezien deze zich uitgedaagd voelen.⁶⁴

Profiel Actief Historisch Denken

De docent:

- daagt de leerlingen uit doormiddel van motiverende en competitieve werkvormen waarbij de leerlingen samen moeten werken. Vaak betreft het probleemgestuurde activiteiten zonder een van tevoren vaststaand juist antwoord.
- laat leerlingen verbanden/samenhang ontdekken. Geïsoleerd heeft kennis weinig betekenis. Het is zinvoller binnen een historische context.
- laat leerlingen de dimensie ‘tijd’ ervaren. De geschiedenis begrijpen vraagt om zowel inleving als analyse.
- laat leerlingen het nut van feitelijke kennis ervaren. Hierdoor krijgen leerlingen een genuanceerder beeld en leren ze beter argumenteren met door feiten gestaafde argumenten.
- leert leerlingen (historische) onderzoeksvaardigheden.
- heeft meerdere manieren in de les ingebouwd waarop de leerling uitleg moet geven over zijn/haar werkzaamheden en denkstappen, zoals een gesprek tussen de docent en de klas, uitleg aan elkaar (samenwerkend leren) en een mondeling of schriftelijk product.
- volgt een duidelijk gestructureerde lesopbouw, waarbij een volgens een vooraf opgesteld doel een werkvorm centraal staat. Bij de start van de les leggen leerlingen individueel schriftelijk vast in een opdracht wat ze weten/vinden. Vervolgens werken ze samen binnen de werkvorm en komt het tot een eindproduct waarin aangegeven wordt hoe ze hebben gewerkt.⁶⁵

⁶⁴ Jan de Vries ed., *Actief historisch denken: opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs* (Boxmeer 2004) 6-9.

⁶⁵ Ibidem.

De (vak)didactische profielen naast elkaar

Wanneer de profielen naast elkaar gezet worden (zie bijlage 3: Schema literatuurprofielen), zien we dat elk van deze profielen een geheel andere kant op gaat en andere elementen van het (geschiedenis)docentschap benadrukt. De hier naar voren gebrachte profielen van wat een ‘goede’ docent maakt sluiten elkaar dan ook niet uit. Zeker de algemeen didactische en de vakdidactische profielen behandelen geheel andere onderdelen van het vak. Maar ook de algemeen didactische en de vakdidactische profielen onderling vullen elkaar aan en vele docenten zullen in de praktijk dan ook een combinatie van de genoemde profielen hanteren.

Toch zijn er ook overeenkomsten terug te zien. Zo wijzen bijvoorbeeld zowel het *Profiel Effectief Leren* als het *Profiel Actief Historisch Denken* op het belang van een heldere structuur. Zowel het *Profiel Effectief Leren*, *Constructivisme*, *Wilschut* en *Actief Historisch Denken* benadrukken hoe belangrijk het is dat docenten het leren zichtbaar maken bij hun leerlingen door ze te leren hun denkprocessen te expliciteren en waar mogelijk tot een product te komen waar feedback op gegeven kan worden. Ook feedback is een element waarvan het belang bij de profielen duidelijk naar voren komt. Bij de profielen *VGN* en *Actief Historisch Denken* zijn zowel het aanleren van de leerlingen om gebeurtenissen/personen te contextualiseren, als het leren van historische feitenkennis en het juist weten toe te passen van deze kennis, belangrijke doelen voor een goed geschiedenisdocent. Als *Het Profiel Constructivisme* en het *Profiel Actief Historisch Denken* naast elkaar gelegd worden, zien we dat deze twee een groot aantal overeenkomsten kennen. Zo gaan beide in op het voortbouwen op voorkennis en het gebruik van uitdagende werkvormen met een open-einde, waarbij de leerlingen moeten samenwerken.

Wanneer we alle profielen in ogenschouw nemen, is het niet relevant om de verschillen tussen de profielen aan te duiden, ondanks dat de profielen meer verschillen dan overeenkomsten kennen. De profielen sluiten elkaar namelijk niet uit en zullen elkaar eerder aanvullen dan tegenspreken. Wel worden de verschillende kenmerken van deze profielen later in het onderzoek vergeleken met het leerlingprofiel.

De profilering van een goede geschiedenisdocent door de leerlingen

Dit hoofdstuk behandelt de vraag: ‘Wat zijn volgens leerlingen de kenmerken van een ‘goede’ geschiedenisdocent?’ Voor deze deelvraag zijn de door leerlingen ingezonden vragenlijsten ter aanmelding van hun docent voor de verkiezing tot beste geschiedenisdocent van het jaar van de jaren 2015, 2017 en 2018 geanalyseerd. Om te beginnen zullen de algemene uitslagen besproken worden en zal gekeken worden wat deze voor de praktijk betekenen. Vervolgens wordt er gekeken of er sprake is van verschillen tussen bovenbouw/onderbouw, schoolniveau en of er sprake is van een ontwikkeling door de tijd heen. Uiteindelijk zal er vanuit deze analyse een profiel worden opgesteld van wat een ‘goede’ geschiedenisdocent volgens de leerlingen behelst.

Tabel 1

Gemiddelden en Standaard Deviaties voor van alle categorieën voor alle jaren.

	Alle jaren	
	M	SD
1. Activerende didactiek	1.67	0.96
2. Persoonlijke docent/leerling relatie binnen de les	1.42	0.92
3. Persoonlijke docent/leerling relatie buiten de les	1.19	1.00
4. Opdrachten/stof buiten de methode	1.31	0.97
5. Het betrekken van de actualiteit bij de les	1.25	0.78
6. Activiteiten buiten de les	1.18	0.94
7. Humor	1.33	1.10
8. Eigenaarschap van eigen onderwijs (voor leerlingen)	0.18	0.51
9. Klassenmanagement	0.39	0.78
10. Verhalen	0.92	1.15
11. Passie voor geschiedenis door de docent	0.44	0.86
12. ICT	0.97	0.85

Tabel 1 is een overzicht van de gemiddelden en standaard deviaties van alle categorieën voor alle jaren. Het valt direct op dat er een onderscheid is tussen categorieën één tot en met zeven aan de ene kant en categorieën acht tot en met twaalf aan de andere kant. Aangezien de eerste zeven direct vanuit de voor de vragenlijst opgestelde vragen te herleiden zijn, is het niet meer dan logisch dat deze categorieën systematisch hoger scoren dan de resterende vijf categorieën.

Dit valt terug te zien aan het feit dat de eerste zeven categorieën boven de 1 scoren en de resterende vijf categorieën onder de 1. Wanneer een leerling een van deze categorieën noemt komt dit vanuit hem/haar zelf, wat deze lagere score in verhouding zwaarder doet wegen. Het kan dus gesteld worden dat de categorieën *Eigenaarschap van eigen onderwijs (voor leerlingen)*, *Klassenmanagement*, *Verhalen*, *Passie voor geschiedenis door de docent* en *ICT* in de belevingswereld van leerlingen een rol spelen, al vallen deze lastig te vergelijken met de eerste zeven categorieën. Onderling kunnen we er echter meer over zeggen. Anders dan bij een strikt sociaalwetenschappelijk onderzoek zal er gedurende het presenteren van de resultaten ook al meteen duiding gegeven worden. Voor de praktijk kan aan de hand van deze cijfers een aantal dingen gezegd worden. Dit zal in twee helften gebeuren; de door de vragenlijst geïmpliceerde en de niet door de vragenlijst geïmpliceerde categorieën .

Geïmpliceerde categorieën

De zeven geïmpliceerde categorieën liggen tussen de 1,18 en 1,67 en de gemiddelde score van deze zeven categorieën is 1,34. Te zien is dat de hoogst scorende categorie *Activerende didactiek* is met een score van 1,67. Dit is dus niet hetzelfde als wat er binnen de didactische literatuur mee bedoeld wordt, maar alles wat leerlingen noemen aan activerende, motiverende, afwisselende lesvormen en leselementen. Dat deze categorie het hoogst heeft gescoord, suggereert dat leerlingen het belangrijk vinden dat de docent afwisselende, motiverende en actieve leselementen bij de les betreft. Wel moet er door de gehanteerde definitie van activerende didactiek een slag om de arm gehouden worden, aangezien dit een uitermate brede definitie is en dus vele onderdelen omvat.

De categorie die hierna het hoogst scoort is de *Persoonlijke docent/leerling relatie binnen de les* met een score van 1,42. Leerlingen vinden het zeer belangrijk dat er sprake is van een goede persoonlijke relatie tussen de docent en de leerlingen. Hierbij gaat het niet alleen om een gezellige sfeer in het klaslokaal, maar ook dat er één op één een goede relatie is, wordt uitermate belangrijk gevonden. Dus: vraagt de docent weleens hoe het met de leerling gaat, voelt de leerling zich gehoord en gerespecteerd door de docent en bovenal; heeft de leerling een veilig gevoel bij de docent? Als we kijken naar de didactische wetenschap ligt dit komt dit overeen met dat wat ook daar als zeer belangrijk gevonden wordt voor een goed leerresultaat. Bij deze categorie gaat het met name om de relatie tussen de leerling en docent binnen de context van de les. Dus of de docent de tijd neemt om tijdens de les een praatje met de leerlingen te maken, maar ook of een docent een leerling weleens langer in de les houdt om te vragen of alles wel goed gaat en er geen problemen zijn.

Zowel *Humor* (1.33) als *Opdrachten/stof buiten de methode* (1.31) liggen net onder het gemiddelde van 1.34. Ze liggen er echter zo dichtbij dat ze toch nog als belangrijk genoeg kunnen worden beschouwd. Dat het voor leerlingen belangrijk is dat een (geschiedenis)docent over een goed gevoel van humor beschikt, is niet geheel een verrassing en wordt hier dan ook stevig bevestigd door de resultaten. Humor is namelijk de categorie die als enige enigszins tussen de geïmpliceerde en de niet geïmpliceerde categorieën inhangt (aangezien deze alleen als een terloops genoemd voorbeeld terugkomt in de opgestelde vragen). Evengoed komt deze als derde uit de bus. Uit de data blijkt vervolgens dat leerlingen het waarderen wanneer de docent niet strikt bij de methode en de stof blijft, maar hier ook vanaf wijkt. Dit hangt samen met de categorie van activerende didactiek maar gaat verder dan dat. Het gaat om lesstof die ergens anders over gaat dan de voorgeschreven methode of dieper ingaat op de stof in deze methode. Ondanks dat leerlingen het nog weleens anders doen voorkomen, spreekt er uit deze data toch dat leerlingen het, wanneer het door een goede docent gedaan wordt, wel degelijk waarderen wanneer de docent van de methode afwijkt en verbreding of verdieping biedt, ondanks de welbekende vraag: ‘komt dit op de toets?’

Als we naar de laagste drie van deze zeven kijken kunnen we zeggen dat deze duidelijk onder het gemiddelde vallen en gemiddeld genomen dus minder van belang worden gevonden door de leerlingen. De hoogste van deze drie is met 1.25 *Het betrekken van de actualiteit bij de les*. Dit is opvallend, aangezien de vragenlijst uitgebreid naar deze categorie vraagt. Dit laat dus een sterk contrast zien met waar de opstellers van de vragenlijst belang aan hechten. Uit de data blijkt dat de gemiddelde leerling niet bijzonder veel waarde hecht aan het betrekken van de actualiteit bij de geschiedenisles, wat natuurlijk niet betekent dat een goede docent dit niet zou moeten doen en het geen toegevoegde waarde heeft voor de les en/of leeropbrengst. Het betekent slechts dat het betrekken van de actualiteit bij de les voor de gemiddelde leerling niet bepalend is of hij/zij de betreffende docent al dan niet ‘een goede docent’ vindt.

De op een na laagste categorie van deze zeven is met 1.19 *Persoonlijke docent/leerling relatie buiten de les* wat betekent dat leerlingen duidelijk meer betekenis geven aan de relatie binnen de les dan daarbuiten. Dit is in principe niet vreemd is, aangezien de les toch de plek is waar de leerlingen het meest met de docent te maken hebben.

De laagste categorie van de zeven is *Activiteiten buiten de les* met een score van 1.18. Een zeer duidelijk signaal dat, hoewel leerlingen misschien een leuke dag hebben en het

waarden wanneer er een excursie georganiseerd wordt, het voor leerlingen weinig invloed heeft op wat de leerlingen van de docent in kwestie vinden.

Niet geïmpliceerde categorieën

Wanneer we kijken naar de vijf categorieën die niet duidelijk door de vraagstelling in de vragenlijst geïmpliceerd zijn, kunnen we zien dat deze inderdaad aanzienlijk lager uitvallen dan de wel geïmpliceerde categorieën. Het gemiddelde van de vijf niet geïmpliceerde categorieën bedraagt 0,58, wat zoals eerder gesteld, beduidend lager is dan de 1.34 van de wel geïmpliceerde categorieën. Het feit dat deze onderwerpen als categorieën zijn opgenomen, zegt op zichzelf al iets over het de frequentie waarmee ze naar voren komen in de vragenlijsten. Dit zijn de categorieën waaraan de leerlingen zelf, zonder enige aanmoediging vanuit de vraagstelling, gerelateerde antwoorden gaven.

De hoogste score met 0.97 is het gebruik van *ICT in de les*. Leerlingen waarderen het wanneer de docent gebruik maakt van de mogelijkheden die ICT biedt voor de les. Dit betekent meer dan een simpele PowerPointpresentatie om de uitleg mee te begeleiden. Met name applicaties als Kahoot worden zéér vaak positief benoemd door de leerlingen. Het hoeft dus niet ingewikkeld te zijn, maar leerlingen waarderen de afwisseling die het gebruik van dit soort ICT-toepassingen kan bieden, wat dan weer overeenkomt met de hoge score voor activerende didactiek.

Met een score van 0.92 wordt het gebruik van ICT snel opgevolgd door de categorie *Verhalen*. Waar Activerende didactiek en ICT een loskoppeling met het traditionele beeld van de geschiedenisdocent suggereren, wijst de hoge score voor verhalen erop dat de traditionele vertellende geschiedenisdocent zeker niet helemaal losgelaten moet worden. Nog altijd wordt het door leerlingen gewaardeerd wanneer de docent een goede verteller is en dit ook in de les gebruikt. In combinatie met activerende didactiek en ICT illustreert dit nogmaals dat afwisseling binnen de gebruikte lesvormen van cruciaal belang is voor de leerlingen.

Vanaf *Verhalen* daalt de score snel met *Passie voor geschiedenis door de docent* dat een score van 0.44 heeft. Leerlingen voelen het wanneer een docent passie voor het vak geschiedenis heeft en waarderen dit. De score is dan wel niet heel hoog, maar nogmaals; het zegt al iets dat de categorie hiertussen staat. Daarbij is passie voor het vak waarschijnlijk een factor die leerlingen waarderen, maar waar ze zich niet zozeer bewust van zijn, aangezien het voor een leerling enigszins ongrijpbaar kan zijn.

Met een score van 0.39 volgt de categorie *Klassenmanagement*. Niet heel veel, maar toch aardig wat leerlingen vonden het belangrijk om het feit dat de docent een goede werksfeer in de klas bewerkstelligt, de orde weet vast te houden en streng is waar nodig, te expliciteren. Met name leerlingen in drukke klassen waarderen deze eigenschap. Ordehandhaving is niet het eerste waar aan gedacht wordt wanneer we denken aan wat een leerling zou benoemen als positieve eigenschap van een docent en het is dus opvallend dat leerlingen zonder aanmoediging hiertoe er toch voor kiezen om het houden van orde in de klas, stilte creëren en streng zijn waar nodig, als een expliciet positieve kant van de docent aan te merken. Ook leerlingen beseffen zich dat er beter en ‘leuker’ gewerkt wordt wanneer er sprake is van zekere orde en rust in de klas.

Met name de categorie *Eigenaarschap van eigen onderwijs (voor leerlingen)* is met een score van 0.18 laag uitgevallen. Dit is niet vreemd aangezien eigenaarschap voor leerlingen een onderwijsvorm is die door veel docenten nog lastig gevonden wordt en dus slechts beperkt toegepast wordt. Een leerling die een docent aanmeldt die hier weinig gebruik van maakt, of gebruik van maakt op manieren die de leerling niet doorheeft, zal niet snel hieraan verwante onderwerpen noemen bij het invullen van de vragenlijst. Het feit dat er genoeg leerlingen aan eigenaarschap gerelateerde antwoorden gaven om het als een categorie toe te voegen in de rubric, is op zichzelf al tekenend voor zo een relatief nieuwe onderwijstrend.

Omdat de categorieën elk met verschillende schalen in de rubric gemeten zijn, valt het statistisch gezien niet te zeggen of de verschillen in score tussen de verschillende categorieën significant zijn of niet. Dit is wel mogelijk wanneer dezelfde categorie wordt genomen en er hierbinnen een verdeling wordt aangebracht. Op deze manier valt te zeggen of de elementen die leerlingen belangrijk vinden in een geschiedenisdocent dezelfde zijn voor alle leeftijdsgroepen/schoolniveaus en of er sprake is van een ontwikkeling door de tijd heen.

Zijn er verschillen tussen bovenbouw/onderbouw, schoolniveau en is er sprake van een ontwikkeling door de tijd heen?

Om te kijken of er sprake is van verschillen tussen bovenbouw/onderbouw, schoolniveau en of er sprake is van een ontwikkeling door de tijd, zijn er verschillende statistische analyses uitgevoerd. Niet alle categorieën konden hierin echter worden meegenomen. Een aantal categorieën in dit onderzoek, bijvoorbeeld de categorie *Eigenaarschap van eigen onderwijs (voor leerlingen)* kenden namelijk uitbijters. Wanneer we het hebben over een uitbijter of

uitschieter (outlier) in de statistiek en data-analyse, gaat het om een waarneming die niet met de rest lijkt te stroken. Het gaat hier meestal om data die relatief ver van de overige data af liggen. Er is echter voor gekozen deze uitbijters niet te verwijderen. Maar er zijn geen berekeningen uitgevoerd over de desbetreffende stellingen, aangezien bij deze categorieën er te weinig respons is teruggevonden binnen de vragenlijsten om hier statistisch gezien iets over te kunnen zeggen. Het gaat bij elk van de onderverdelingen om de volgende categorieën : *Eigenaarschap van eigen onderwijs (voor leerlingen), Klassenmanagement, Verhalen en Passie voor geschiedenis door de docent.*

Bovenbouw/onderbouw

Tabel 2 maakt het onderscheid tussen onderbouw en bovenbouw en laat hier de gemiddelden en standaard deviaties van zien. Om de significante verschillen te bepalen is er een onafhankelijke T-toets uitgevoerd. De significante verschillen staan dikgedrukt. Bij de vergelijking tussen de boven- en onderbouw is er sprake van een significant verschil op vier categorieën . Voor alle vier deze categorieën geldt dat de onderbouw lager scoort dan de bovenbouw (zie Tabel 2). Een belangrijke reden hiervoor is hoogstwaarschijnlijk het feit dat onderbouwleerlingen over het algemeen minder talig en dus minder lang van stof zijn dan bovenbouwleerlingen. Dit heeft invloed op de manier waarop de vragenlijsten worden ingevuld en dus ook op de hoogte van de totale scoring. Met het interpreteren van de cijfers moet hier dus rekening mee gehouden worden.

Tabel 2

Gemiddelden en Standaard Deviaties van alle categorieën met onderscheid tussen de onderbouw en bovenbouw.

	Onderbouw		Bovenbouw	
	M	SD	M	SD
1. Activerende didactiek	1.74	0.93	1.58	1.00
2. Persoonlijke docent/leerling relatie binnen de les	1.21	0.83	1.78	0.94
3. Persoonlijke docent/leerling relatie buiten de les	1.05	0.89	1.40	1.10
4. Opdrachten/stof buiten de methode	1.19	1.01	1.50	0.90
5. Het betrekken van de actualiteit bij de les	1.05	0.66	1.58	0.85
6. Activiteiten buiten de les	1.11	0.90	1.28	1.00
7. Humor	1.24	1.10	1.51	1.09
8. Eigenaarschap van eigen onderwijs (voor leerlingen)	0.13	0.41	0.26	0.63

9. Klassenmanagement	0.44	0.82	0.34	0.72
10. Verhalen	0.73	1.04	1.21	1.27
11. Passie voor geschiedenis door de docent	0.26	0.58	0.74	1.12
12. ICT	1.01	0.85	0.95	0.84

De eerste categorie met een significant verschil tussen onder- en bovenbouw is *Persoonlijke docent/leerling relatie binnen de les*, $t(230) = -4.35$, $p = .000$ en de tweede *Relatie buiten de les*, $t(230) = -2.68$, $p = .008$. Uit de data spreekt dat de bovenbouw meer belang toekent aan een goede relatie tussen de docent en de leerling dan de onderbouw. Dat er een significant verschil zit in het voordeel van de bovenbouw in beide categorieën met betrekking tot de persoonlijke docent/leerling relatie druist in eerste instantie tegen het gevoel in; zijn het niet juist de onderbouwleerlingen (en dan met name de brugklas) die zoveel waarde hechten aan een goede relatie met de docent? Dit is echter niet wat vanuit de resultaten spreekt. Deze uitslag valt echter zonder al te veel moeite te beredeneren. De aangemelde docenten zijn docenten die door hun leerlingen goed bevonden worden en die bij hun leerlingen enthousiasme teweeg brengen. Voldoende om de moeite te nemen deze docent aan te melden. Hierbij kunnen we er dus redelijkerwijs vanuit gaan dat deze docenten een goede relatie hebben met de leerlingen, zowel in de onder- als in de bovenbouw. In deze situatie hebben we het in de bovenbouw hoogstwaarschijnlijk voor een deel over leerlingen hebben die de door hen aangemelde docent al jaren kennen, wat de relatie sterker maakt. Het is dus uitermate belangrijk dat je de aandacht die je als docent richt op een goede relatie niet laat verslappen in de bovenbouw.

De derde categorie met een significant verschil is *Opdrachten/stof buiten de methode*, $t(230) = -2.43$, $p = .016$. Voor onderbouw leerlingen kan het overweldigend zijn wanneer de houvast van een methode ontbreekt. In de bovenbouw wil de gemiddelde leerling toch meer uitgedaagd worden en waardeert deze het dus wanneer een docent van de methode afwijkt en verbreding en/of verdieping biedt.

De vierde en tevens laatste categorie waarbij een significant verschil is gevonden tussen onder- en bovenbouw is *Het betrekken van actualiteit*, $t(230) = -5.27$, $p = .000$. Aangezien bovenbouwleerlingen op zichzelf al meer van de actualiteit mee krijgen en wat dat betreft ook meer begrijpen, kunnen we zien dat deze het waarderen wanneer een docent de actuele gebeurtenissen betreft bij de les. De bovenbouw scoort dan ook 1.58. De onderbouw

scoort slechts 1.05, wat betekent dat het betrekken van de actualiteit voor de gemiddelde onderbouwleerling weinig toevoegt aan de kwaliteiten die ze toekennen aan de docent.

Schoolniveau

Tabel 3 laat het verschil tussen vmbo, havo en vwo zien. Om de significante verschillen te bepalen is er een one-way ANOVA uitgevoerd. Bij de vergelijking ten opzichte van het schoolniveau zijn er enkele significante verschillen tussen vmbo, havo en vwo gevonden. Deze staan dikgedrukt. Wederom vallen de verschillen hier voor een groot gedeelte te verklaren door het verschil in taligheid tussen de verschillende groepen. Ditmaal het vmbo aan de ene kant en de havo en het vwo aan de andere kant.

Tabel 3

Gemiddelden en Standaard Deviaties van alle categorieën met onderscheid tussen de vmbo, havo en vwo.

	Vmbo		Havo		Vwo	
	M	SD	M	SD	M	SD
1. Activerende didactiek	1.54	0.88	1.72	1.00	1.76	1.06
2. Persoonlijke docent/leerling relatie binnen de les	1.16	0.84	1.59	0.84	1.50	0.99
3. Persoonlijke docent/leerling relatie buiten de les	1.09	0.91	1.28	1.00	1.20	1.11
4. Opdrachten/stof buiten de methode	0.80	0.74	1.46	0.95	1.81	1.00
5. Het betrekken van de actualiteit bij de les	1.06	0.58	1.38	0.82	1.43	0.93
6. Activiteiten buiten de les	1.15	0.91	1.08	0.86	1.37	1.02
7. Humor	1.15	1.04	1.42	1.25	1.44	1.04
8. Eigenaarschap van eigen onderwijs (voor leerlingen)	0.09	0.29	0.27	0.63	0.23	0.59
9. Klassenmanagement	0.41	0.81	0.31	0.73	0.40	0.75
10. Verhalen	0.55	0.93	1.11	1.26	1.17	1.23
11. Passie voor geschiedenis door de docent	0.19	0.55	0.61	1.01	0.61	0.97
12. ICT	0.78	0.71	1.17	0.97	1.04	0.82

Voor de categorie *Relatie binnen de les* is een significant verschil gevonden tussen het vmbo en de havo, $F(2,223) = 5.06$, $p = .009$ in het voordeel van de havo (zie Tabel 3). Tussen de havo en het vwo en het vmbo en vwo zijn er geen verschillen gevonden voor deze categorie. De data suggereren, net als bij het verschil tussen de onder- en bovenbouw wellicht contra-intuïtief, dat havoleerlingen meer belang hechten aan een goede relatie dan vmbo-leerlingen.

De tweede categorie waar een significant verschil is gevonden, is de categorie *Opdrachten/stof buiten de methode*. Er is sprake van een significant verschil tussen het vmbo en de havo, $F(2,223) = 26.06, p = .000$ in het voordeel van de havo, en tussen het vmbo en het vwo, $F(2,223) = 26.06, p = .000$, in het voordeel van het vwo (zie Tabel 3). Tussen de havo en het vwo is geen significant verschil gevonden voor deze categorie. Het vmbo scoort op deze categorie met een score van 0.80, ten opzichte van een score van 1.46 en 1.81 voor respectievelijk de havo en het vwo, aanzienlijk lager. Een goede geschiedenisdocent moet zich dus realiseren dat er een andere manier van lesgeven nodig is in het vmbo dan in de havo en het vwo. In de onderbouw is het vaak zo, dat een docent relatief meer tijd kwijt is aan klassenmanagement en ordehandhaving. Dit maakt dat onderbouwdocenten hierdoor ook vaker ervoor kiezen om dichterbij de methode/stof te blijven en hier minder vanaf te wijken. Bovenbouwdocenten hebben vaak iets meer ruimte om de klas wat vrijer te laten en de tijd te nemen om af te dwalen van de boeken/methode/stof en dieper op andere zaken in te gaan.

Bij *Het betrekken van de actualiteit bij de les* is er een significant verschil gevonden tussen het vmbo en de havo, $F(2,223) = 5.31, p = .029$ in het voordeel van de havo, en tussen het vmbo en het vwo, $F(2,223) = 26.06, p = .010$ in het voordeel van het vwo (zie Tabel 3). Tussen de havo en het vwo is geen significant verschil gevonden voor deze categorie. Voor *Het betrekken van de actualiteit bij de les* geldt in mindere mate hetzelfde als voor *Opdrachten/stof buiten de methode*. Het betrekken van de actualiteit in de les kan een geschiedenisdocent, wat de leerlingen betreft, beter in het vwo en de havo inzetten dan in het vmbo. Als we kijken naar dezelfde categorie bij de vergelijking tussen onder- en bovenbouw is dit niet verassend, aangezien het vmbo, doordat het slechts vier jaar duurt, voor het grootste gedeelte uit onderbouwleerlingen bestaat.

ICT is de laatste categorie waar een significant verschil is gevonden. Er is een verschil gevonden tussen het vmbo en de havo, $F(2,223) = 4.54, p = .011$ in het voordeel van de havo (zie Tabel 3). Tussen de havo en het vwo en het vmbo en vwo zijn geen verschillen gevonden voor deze categorie. Het betreft hier een van de niet-geïmpliceerde categorieën en de score is dus lager. Uit de data spreekt evengoed dat, wanneer het vmbo en de havo vergeleken worden, de havo het inzetten van ICT in de les beter kan waarderen dan het vmbo. Een docent die zowel aan het vmbo als aan de havo lesgeeft zal zich hier bewust van moeten zijn. Al valt dit natuurlijk ook terug te voeren op het minder ‘talig’ zijn van de gemiddelde vmbo-leerling.

Ontwikkeling door de tijd heen

Tabel 4 laat de gemiddelden en standaard deviaties voor alle categorieën over de jaren 2015, 2017 en 2018 zien. Om de significantie aan te tonen is er een one-way ANOVA uitgevoerd. De significante verschillen staan dikgedrukt. Bij de ontwikkeling door de tijd heen moet meegenomen worden, iets wat in de discussie uitgebreid aan bod zal komen, dat de populatie in 2015 behoorlijk anders was dan in de andere twee jaren en voor een aanzienlijk groter deel uit aanmeldingen vanuit het vmbo bestond. De data suggereert dat dit inderdaad een grote invloed heeft gehad op de scores tussen de verschillende jaren, 2015 scoort namelijk structureel lager daar, waar ook het vmbo duidelijke verschillen liet zien met de andere twee schoolniveaus. Om iets betekenisvol, over de ontwikkeling door de jaren heen te zeggen is dus lastig, maar er zal evengoed een poging gedaan worden om zoveel mogelijk duiding te geven.

Tabel 4

Gemiddelden en Standaard Deviaties van alle categorieën voor de jaren 2015, 2017 en 2018

	2015		2017		2018	
	M	SD	M	SD	M	SD
1. Activerende didactiek	1.52	0.91	1.95	0.95	1.03	1.03
2. Persoonlijke docent/leerling relatie binnen de les	1.22	0.73	1.67	1.01	1.57	1.08
3. Persoonlijke docent/leerling relatie buiten de les	1.07	0.87	1.47	1.12	1.15	1.07
4. Opdrachten/stof buiten de methode	0.88	0.83	1.77	0.93	1.73	0.90
5. Het betrekken van de actualiteit bij de les	1.08	0.55	1.58	0.84	1.30	1.00
6. Activiteiten buiten de les	1.16	0.88	1.44	1.00	0.97	0.94
7. Humor	1.21	1.11	1.51	1.16	1.42	1.01
8. Eigenaarschap van eigen onderwijs (voor leerlingen)	0.08	0.31	0.26	0.64	0.30	0.65
9. Klassenmanagement	0.42	0.85	0.33	0.66	0.38	0.74
10. Verhalen	0.66	1.05	1.40	1.28	0.98	1.08
11. Passie voor geschiedenis door de docent	0.42	0.83	0.56	0.96	0.37	0.82
12. ICT	0.88	0.83	1.05	0.89	1.08	0.83

Voor de categorie *Activerende didactiek* is een significant verschil gevonden tussen 2015 en 2017, $F(2,233) = 3.96$, $p = .016$ in het voordeel van 2017 (zie Tabel 4). Tussen jaren 2015 en 2018 en jaren 2017 en 2018 zijn geen verschillen gevonden voor deze categorie. Het feit dat activerende didactiek in 2017 hoger scoort dan in 2015, suggereert dat leerlingen meer en meer afwisselende en motiverende lesonderdelen van hun docent verwachten.

De tweede categorie waar een significant verschil is gevonden is de categorie *Persoonlijke docent/leerling relatie binnen de les*. Er is sprake van een significant verschil tussen de jaren 2015 en 2017, $F(2,223) = 5.95$, $p = .006$ in het voordeel van 2017, en tussen 2015 en 2018, $F(2,223) = 5.95$, $p = .040$ in het voordeel van 2018 (zie Tabel 4). Tussen de 2017 en 2018 is geen significant verschil gevonden voor deze categorie. Op het eerste oog lijkt deze uitslag te suggereren dat leerlingen voor 2017 het minder belangrijk vonden dat er een goede persoonlijke docent/leerling relatie binnen de les bestond. Dit ligt echter iets gecompliceerder. Zoals eerder al even genoemd is, heeft 2015 een andere populatie dan 2017 en 2018. Namelijk aanzienlijk meer leerlingen zijn afkomstig vanuit het vmbo. De categorie *Persoonlijke docent/leerling relatie binnen de les* scoorde bij de vergelijking tussen de verschillende schoolniveaus dan ook al lager dan de havo en het vwo (waarbij het verschil tussen het vmbo en de havo significant was). Hetzelfde lijkt hier aan de hand te zijn bij de categorie *Persoonlijke docent/leerling relatie buiten de les*. Hier is een significant verschil gevonden tussen 2015 en 2017, $F(2,233) = 3.32$, $p = .030$ in het voordeel van 2017 (zie Tabel 4). Tussen jaren 2015 en 2018 en jaren 2017 en 2018 zijn geen verschillen gevonden voor deze categorie. Ook de categorie *Het betrekken van de actualiteit bij de les* lijkt direct terug te voeren op de grote vmbo-populatie in 2015. Er is een significant verschil gevonden tussen 2015 en 2017, $F(2,233) = 8.58$, $p = .000$ in het voordeel van 2017 (zie Tabel 4). Tussen jaren 2015 en 2018 en jaren 2017 en 2018 zijn geen verschillen gevonden voor deze categorie.

Bij de categorie *Opdrachten/stof buiten de methode* is er sprake van een significant verschil tussen de jaren 2015 en 2017, $F(2,223) = 29.55$, $p = .000$ in het voordeel van 2017, en tussen 2015 en 2018, $F(2,223) = 29.55$, $p = .000$ in het voordeel van 2018 (zie Tabel 4). Tussen de 2017 en 2018 is geen significant verschil gevonden voor deze categorie. 2015 scoort met een score van 0,88 aanzienlijk lager dan 2017 (1.77) en 2018 (1.73), wat lijkt te betekenen dat, in samenhang met de categorie *activerende didactiek*, leerlingen gedurende de jaren steeds meer afwisseling van hun docent verwachten.

De laatste categorie waar een significant verschil voor is gevonden, is *Activiteiten buiten de les*. Er is een significant verschil gevonden tussen 2017 en 2018, $F(2,233) = 8.84$, $p = .017$ in het voordeel van 2017 (zie Tabel 4). Tussen jaren 2015 en 2017 en jaren 2015 en 2018 zijn geen verschillen gevonden voor deze categorie. Het feit dat 2017 (1.44) zoveel hoger scoort dan 2018 (0.97) lijkt te zeggen dat leerlingen het in de loop van de tijd steeds minder belangrijk zijn gaan vinden dat een docent activiteiten en excursies buiten de reguliere les om organiseert. Echter, 2017 scoort structureel hoger dan de andere twee jaren, wat lijkt te

suggereren dat hier een ander mechanisme aan het werk is. In de discussie zal dit verder aan bod komen.

Buiten de significante verschillen om is het vervolgens nog interessant om naar de categorieën *Eigenaarschap van eigen onderwijs (voor leerlingen)* en *Passie voor geschiedenis door de docent* te kijken. Bij deze categorieën is het door de kleine respons niet mogelijk geweest om ze op significante verschillen te toetsen. Maar het zijn de enige twee categorieën die een samenhangende, in beide gevallen stijgende, trend laten zien. Het is opvallend om deze stijgende trend te zien aangezien juist eigenaarschap en het gebruik van ICT bijzonder actuele thema's zijn waar de laatste jaren steeds meer aandacht voor is. Dat leerlingen dit belangrijk vinden en ook steeds belangrijker gaan vinden naarmate ze er vaker mee in aanraking komen, lijkt dus ook door de data bevestigd te worden, ondanks dat hier statistisch gezien geen uitspraken over gedaan kunnen worden. Het zou dus uitermate interessant zijn om te zien of deze stijgende lijn zich de komende jaren ook voortzet.

Profiel van een volgens leerlingen 'goede' geschiedenisdocent

Op basis van de geanalyseerde uitslagen kan er een profiel opgesteld worden van dat wat leerlingen kenmerken van een goede geschiedenisdocent vinden. Hierbij is er wederom een onderverdeling gemaakt tussen de geïmpliceerde en niet geïmpliceerde categorieën met hierbinnen een rangschikking van hoogste naar laagste score. Alleen de categorieën waar voldoende belang aan gehecht wordt door de leerlingen zijn in het profiel als kenmerk opgenomen.

Leerlingprofiel

Geïmpliceerde kenmerken

De docent:

- heeft veel afwisseling in de lessen. Dus: motiverende, uitdagende en ‘leuke’ invulling van de lesdelen en niet alleen de traditionele geschiedenisdocent die de hele les vertelt.
- een goede relatie met de leerling. De docent vraagt hoe het met de leerling gaat, de leerling voelt zich gehoord en gerespecteerd door de docent en bovenal; de leerling heeft een veilig gevoel bij de docent.
- heeft een goed gevoel voor humor.
- biedt in het vmbo houvast aan de hand van de methode en biedt verbreding en verdieping aan door af te wijken van de vaste methode in de havo en het vwo.
- betreft in de bovenbouw van de havo en het vwo de actualiteit bij de les.

Niet geïmpliceerde kenmerken:

De docent:

- gaat in het gebruik ICT verder dan alleen een PowerPointpresentatie om de les te verrijken, bijvoorbeeld met het gebruik van applicaties als Kahoot. Het belang dat leerlingen hier aan hechten zal de komende jaren waarschijnlijk toenemen.
- is een goede verteller met mooie en interessante historische verhalen.
- heeft een passie voor het vak geschiedenis.
- weet doormiddel van adequaat klassenmanagement de rust te bewaren en een veilige werksfeer te creëren.
- bied op juiste wijze de mogelijkheid voor leerlingen om meer eigenaarschap van het eigen onderwijs te nemen. Het belang dat leerlingen hier aan hechten zal de komende jaren waarschijnlijk toenemen.

Leerlingprofiel tegenover de (vak)didactische profielen

Activerende didactiek is het hoogst scorende kenmerk. Hoewel activerende didactiek niet alleen aan de geschiedenisdocent toegeschreven kan worden, zullen bepaalde werkvormen die onder deze categorie vallen natuurlijk wel vakspecifiek zijn. Ook zien we bij deze categorie veel overlap met het profiel Actief Historisch Denken. Leerlingen en dit profiel willen beide meer afwisseling en activiteit in de lespraktijk en dus niet langer slechts luisteren naar de docent die een uitleg geeft, of opdrachten maken uit een boek. Een belangrijk kenmerk van zowel dit profiel als dat wat de leerlingen uitermate belangrijk vinden (Activerende didactiek heeft de hoogste score behaald) is een afwisselende, activerende en motiverende les.

Het betrekken van de actualiteit bij de les in de bovenbouw van het vwo en de havo is iets wat geheel in lijn ligt met zowel de visie van de VGN als Wilschut. Hoewel het betrekken van de actualiteit in de onderbouw en op het vmbo dus niet dezelfde positieve uitkomst heeft wat de leerlingen betreft, blijft het een belangrijk onderdeel van de betekenisgeving van geschiedenis en is geschiedenis het vak bij uitstek om de context te bieden waarmee leerlingen de actualiteit beter kunnen leren begrijpen. Het wordt binnen de vakdidactische literatuur als een zeer belangrijk onderdeel van het geschiedenisonderwijs bevonden. Opvallend is dus dat dit met een relatief lage score bij de leerlingen niet zo sterk naar voren komt en binnen het vmbo zelfs helemaal niet gewaardeerd wordt. Wederom zal taligheid hier een rol in spelen.

De op één na hoogst scorende categorie bij leerlingen is de persoonlijke docent/leerling relatie, iets wat met name in profiel Hattie ook sterk naar voren komt. Volgens Hattie is een docent excellent als hij/zij een veilig leerklimaat creëert en een hoge mate van respect heeft voor de leerlingen. Hierdoor staan de docent en leerling dicht bij elkaar. Hiermee hangt samen dat leerlingen het van belang vinden dat de docent in staat is orde in de klas te bewaren en een veilige werksfeer weet te creëren. Leerlingen waarderen het als zij ongestoord kunnen werken en vragen kunnen stellen. Om te kunnen werken en vragen te stellen zonder door rumoer afgeleid en onderbroken te worden, wordt door de leerlingen gewaardeerd. Deze categorie wordt niet door de vragenlijsten geïmpliceerd en de score is dan ook lager uitgevallen. Toch kan gesteld worden dat leerlingen belang hechten aan goed klassenmanagement. Dit komt ook uitgebreid aan bod bij Hattie. Want volgens Hattie zijn excellente docenten in staat een optimaal leerklimaat te creëren. Sterker nog, doordat ze zo goed doorhebben wat er gaande is in de klas weten ze vaak onrust te voorkomen, terwijl

minder goede docenten deze onrust meestal moeten corrigeren. Ook effectief leren van Ebbens en Ettekooven is er door het hanteren van een hele duidelijke structuur op gericht om onrust te voorkomen en een ordelijke werksfeer neer te zetten.

In de bovenbouw van het vwo en de havo willen leerlingen graag uitgedaagd worden door de docent en zien ze graag dat er sprake is van verdieping en verbreding door van de vaste stof af te wijken. Dit komt bij de literatuur nog het sterkste naar voren bij het constructivistische profiel en uiteraard bij profiel Actief Historisch Denken.

Wat tevens naar voren komt bij de leerlingen is het gebruik van ICT binnen de les. Dit is een categorie die niet specifiek voor een geschiedenisdocent geldt, maar Wiltshut vindt het belangrijk dat een geschiedenisdocent dit in zijn/haar lespraktijk opneemt en ICT gebruikt om de bestaande methodes te versterken.

Iets als humor komt in de literatuur niet naar voren, al valt het natuurlijk binnen de categorieën van een goede werksfeer en een goede docent/leerling relatie te plaatsen. Dit blijft echter, niet geheel verrassend, een van de meest belangrijke indicatoren van wat voor een leerling een goede (geschiedenis)docent maakt. Het belang van een goed gevoel voor humor valt niet te onderschatten bij het bepalen van wat een leerling een goede/leuke docent vindt, om welk schoolvak het dan ook gaat.

Wat nog niet op de voorgrond staat bij de leerlingen, maar echter wel per jaar aan belang wint bij leerlingen is eigenaarschap van eigen onderwijs. Dit spiegelt in zekere mate ook de het wetenschappelijke debat. Want hoewel het een uitermate populair onderwerp is binnen het onderwijskundige debat, is het nog niet iets wat bij de vastgestelde profielen vaststaat omdat het een relatief nieuwe trend betreft.

Samenwerking en groepswork komen bij de leerlingen opvallend weinig aan bod. Het aandeel van deze elementen is zo laag, dat ze niet als aparte categorie genoemd konden worden. Hoewel dit in de wetenschap een belangrijk onderwerp is en er ook onder veel docenten aandacht voor is, hebben leerlingen dit weinig expliciet genoemd bij de aanmelding van hun docent voor de verkiezing. Leerlingen noemen samenwerkend leren blijkbaar niet snel bij de naam. Daarbij moet ook gesteld worden dat een deel van de werkvormen en activiteiten die onder de categorie van Activerende Didactiek vallen samenwerkingsvormen zijn. Samenwerking valt dus niet geheel buiten dat wat leerlingen als belangrijk beschouwen, het valt binnen dit onderzoek echter niet precies te specificeren.

Conclusie

De grote vraag in dit onderzoek is: ‘Wat maakt een ‘goede’ geschiedenisdocent?’ Er zijn echter meerdere beelden en meningen over wat iemand maakt tot een goede geschiedenisdocent. In de voorgaande hoofdstukken is er gekeken hoe aan de ene kant de (vak)didactische wetenschap naar dit vraagstuk kijkt en aan de andere kant hoe leerlingen hier over denken.

Gesteld kan worden dat dit onderzoek uitwijst dat een, in de ogen van leerlingen, ‘goede’ geschiedenisdocent grotendeels dezelfde eigenschappen heeft als een ‘goede’ docent in het algemeen. Dit is opvallend, aangezien leerlingen hun docent aanmelden voor de ‘beste geschiedenisleraar van Nederland’ verkiezing en niet de verkiezing tot beste docent in het algemeen. Gemiddeld genomen zien leerlingen dat wat een goede geschiedenisdocent maakt dus niet los van wat een goede docent maakt in het algemeen. Het vertellen van historische verhalen, een passie voor het vak geschiedenis en het betrekken van de actualiteit bij de les zijn de enige kenmerken die direct betrekking op de geschiedenisdocent hebben.

Als belangrijkste kenmerk kwam bij de leerlingen Activerende didactiek naar voren. Zoals eerder beschreven wordt hiermee niet exact hetzelfde bedoeld als wat er binnen de didactische literatuur onder activerende didactiek verstaan wordt, maar valt onder deze categorie alles wat een leerling noemt aan activerende, motiverende en afwisselende lesvormen en leselementen. Dit impliceert dat leerlingen er waarde aan hechten wanneer de docent de moeite neemt om afwisselende, motiverende en actieve leselementen in de les te betrekken. Het zou zelfs zo geïnterpreteerd kunnen worden dat leerlingen zich duidelijk uitspreken tegen het beeld van de traditionele geschiedenisdocent die iedere les de hele les vertelt en uitlegt. Het gebruik van activerende didactiek is niet specifiek voor geschiedenis maar het traditionele beeld dat toch juist de geschiedenisdocent de hele les aan het vertellen zou zijn, wordt er wel door ontkracht. Het vertellen van historische verhalen wordt overigens nog steeds op prijs gesteld door de leerlingen en het betekent dan ook niet dat de traditionele vorm van geschiedenisonderwijs volledig zou moeten verdwijnen. Dit zou echter, zowel volgens de (vak)didactiek als volgens de leerlingen afgewisseld moeten worden met andere lesvormen.

Uiteindelijk valt het toch op dat wanneer de som van de verschillende (vak)didactische profielen naast het leerlingprofiel gelegd wordt, er moet vastgesteld worden dat ze helemaal niet zo ver uit elkaar liggen. Bovenal zijn het gevarieerde lijsten met een scala aan verschillende vaardigheden en kenmerken, zoals Ebbens en Ettehoven het ook al stellen:

*'Om dat complexe beroep 'docent' te kunnen uitoefenen, dienen docenten te beschikken over een ruime vakkennis en een groot arsenaal aan organisatievaardigheden, instructievaardigheden, instructiestrategieën en pedagogische inzichten. Daarnaast zijn eigenschappen als interesse in leerlingen, interesse in het leren van leerlingen, kunnen omgaan met soms lastige leeftijdskenmerken en gevoel voor humor belangrijk.'*⁶⁶

Wat bovenal blijkt is dat het beroep van geschiedenisdocent niet binnen één profiel past, maar vele verschillende invullingen en facetten kent.

⁶⁶ Ebbens en Ettekoven, *Effectief leren*, 7.

Discussie

Helaas zitten er aan het onderzoek ook enkele haken en ogen. Ten eerste moet duidelijk gesteld worden dat er uitermate voorzichtig met de cijfers, die uit de vragenlijsten naar voren zijn gekomen, omgegaan moet worden. De vragenlijsten betreffen kwalitatieve data, die door scoring door middel van een rubric tot kwantitatieve data zijn verwerkt. Dit maakt dat de cijfers die hieruit voortgekomen zijn voorzichtig benaderd moeten worden.

Bij het analyseren van de resultaten die uit de vragenlijsten naar voren zijn gekomen, is het statistisch niet mogelijk om te zeggen of het verschil in hoogte tussen de categorieën significant is. Dit maakt dat bij het bespreken van deze verschillen in acht moet worden genomen dat dit een kwalitatieve bespreking van kwantitatieve data is. Wederom moeten de uitspraken dus voorzichtig benaderd worden.

Er moet ook rekening gehouden worden met het feit dat de score van de vragenlijst gebaseerd is op wat de leerling in kwestie heeft geschreven. Het is dus een inherent 'talig' onderzoek. Dit heeft als gevolg dat leerlingen die op hoger niveau schrijven, gemiddeld genomen dus ook hoger zullen scoren, ondanks dat er in de opzet van de rubric zoveel mogelijk geprobeerd is dit te voorkomen. Dat de taligheid van leerlingen invloed heeft op de hoogte van de scoring verklaart voor een groot gedeelte dat het vmbo en de onderbouw over het algemeen veel lagere scores aan de categorieën toekennen dan respectievelijk de havo en het vwo en de bovenbouw. Hiermee hangt samen dat er sprake was van een verschil in populatie tussen de vragenlijsten uit 2015 in vergelijking met de vragenlijsten uit 2017 en 2018. In 2015 was er een aanzienlijk groter deel van de inzendingen afkomstig vanuit het vmbo, wat tot een gemiddeld lagere score heeft geleid in dat jaar.

Wanneer we kijken naar het gegeven dat de score die leerlingen aan eigenaarschap toegekend hebben over de jaren heen is toegenomen, moet daarbij ook de vraag gesteld worden of leerlingen dit inderdaad steeds belangrijker zijn gaan vinden of dat leerlingen slechts het feit spiegelen dat het binnen de wetenschap aan belang heeft gewonnen. Vinden leerlingen het belangrijker, of komen ze er gewoon vaker mee in aanraking omdat docenten dit vanuit de wetenschappelijke trends steeds vaker toepassen? Hetzelfde kan gesteld worden voor het gebruik van ICT binnen de les.

De uitkomsten van dit onderzoek moeten dus voorzichtig benaderd worden, maar bieden evengoed een mooi aanknopingspunt voor vervolgonderzoek. Het kan bijvoorbeeld relevant zijn om te kijken wat leerlingen vinden die hun geschiedenisdocent niet voor de 'Beste geschiedenisdocent van Nederland' verkiezing aandragen. Wellicht komen dan

kenmerken van geschiedenisdocenten naar voren, die door leerlingen als negatief worden ervaren. Een ander vervolgonderzoek dat relevant zou zijn, is een studie naar wat geschiedenisdocenten zelf de kenmerken van een 'goede' geschiedenisdocent vinden.

Literatuurlijst

Ingezonden vragenlijsten

‘Geschiedenisleraar 2015 aanmeldingen’, *Geschiedenisleraar van het jaar verkiezing* (2015).

‘Geschiedenisleraar 2017 aanmeldingen’, *Geschiedenisleraar van het jaar verkiezing* (2017).

‘Geschiedenisleraar 2018 aanmeldingen’, *Geschiedenisleraar van het jaar verkiezing* (2018).

Literatuur

‘Geschiedenisleraar 2019’

<<https://www.rijksmuseum.nl/nl/geschiedenisleraar?originalQuery=gesch>> Geraadpleegd op 18-1-2020.

Drie, Janet van en Boxtel, Carla van, ‘Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the Past’, *Educational Psychology Review* 20 (2008) 87-110.

Ebbens, Sebo en Ettekoven, Simon, *Effectief leren: basisboek* (4^e ed.; Groningen etc. 2015).

Gestsdottir, Susanna Margret e.a., ‘Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument’, *British Educational Research Journal* 44 (2018), 960-981.

Grift, Wim van de, ‘Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument’, *Educational Research* 49 (2007) 127 – 152.

Hattie, J.A.C., ‘Teachers make a difference: What is the research evidence?’, *Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference archive* (Melbourne 2003). 1-16.

Jonsson, Anders en Svingby, Gunilla, ‘The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences’, *Educational Research Review* 2 (2007) 130–144.

Kleijn, Renske de en Leeuwen, Anouschka van, ‘Reflections and Review on the Audit Procedure: Guidelines for More Transparency’, *International Journal of Qualitative Methods* 17 (2018) 1-8.

Kooij, Cees van der en Schans, Ton van der ed., *Bij de Tijd 3: geschiedenisonderwijs voor de toekomst* (z.p. 2018).

Stoel, Gerhard en Drie, Jannet van, 'Geschiedenis op maat', *Didactief online* (12-9-2018), <<https://didactiefonline.nl/artikel/geschiedenis-op-maat> Geraadpleegd op 18-1-2020.

Verhofstadt-Deneve, L. e.a., *Handboek ontwikkelingspsychologie: Grondslagen en theorieën* (5e ed. Houten etc. 2003).

Vries, Jan de ed., *Actief historisch denken: opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs* (Boxmeer 2004).

Wansink, Bjorn e.a., 'Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality', *Theory & Research in Social Education* 46 (2018) 495-527.

Wilschut, Arie e.a., *Geschiedenisdidactiek: handboek voor de vakdocent* (2e ed. Bussem etc. 2016).

Windschitl, Mark, 'Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers', *Review of Educational Research* 72 (2002) 131–175.

Woolfolk, Anita e.a., *Psychology in Education* (2e ed.; Harlow etc. 2013).

Bijlagen

Bijlage 1. Vragenlijst

1A. *Waarom vind jij dit zo'n goede geschiedenisdocent*

1B. *Wat doet hij/zij om boeiende geschiedenislessen te maken?(Denk aan: humor, uitleg, interessante materialen)*

1C. *Wat doet hij/zij verder allemaal voor jullie als docent?(Denk aan: extra hulp, excursies, persoonlijke aandacht)*

2A. *Welke opdrachten laat hij jullie doen in de geschiedenisles? Noem een paar voorbeelden:*

2B. *Wat gebruik je daarbij behalve je boek?*

3C. *Behandelt hij/zij onderwerpen uit het nieuws? Geef een voorbeeld:*

3D. *Verandert dit weleens je mening over zo'n onderwerp? Zo ja, geef een voorbeeld:*

4A. *Kun je een les van deze docent noemen die je nooit zult vergeten? Waarom?*

5. *Organiseert jouw docent activiteiten buiten de les? (Denk bijvoorbeeld aan: reizen, excursies, tentoonstellingen, films)*

6. *Wat wil jij nog kwijt over je docent?*

7. *Hoe heb jij gehoord / waar heb je gelezen over deze competitie?*

Bijlage 2. Rubric

Rubric

Rubric: coderen vragenlijsten Beste Geschiedenisleraar verkiezing				
Score: Criterium:	0: niet van toepassing	1: niet heel belangrijk	2: redelijk belangrijk	3: zeer belangrijk
Activerende didactiek	0 gescoord wanneer: de leerling niets noemt wat aan activerende didactiek gekoppeld kan worden.	Leerling noemt 1 of meer onderdelen die onder motiverende didactiek gerekend kunnen worden (verhalen/Kahoot/ filmpjes/artefacten) bij een vraag die hier op aanstuurt. Verder geen toelichting.	1: Leerling noemt 1 of meer onderdelen die onder motiverende didactiek gerekend kunnen worden (verhalen/Kahoot/filmpjes/artef acten) bij een vraag die hier op aanstuurt. Leerling licht dit ook nog verder toe. 2: leerling noemt 1 of meer onderdelen die onder motiverende didactiek gerekend kunnen worden (verhalen/Kahoot/filmpjes/artef acten) bij een vraag die hier op aanstuurt + een vraag die hier niet op aanstuurt. <u>Verder geen toelichting.</u>	Leerling noemt 1 of meer onderdelen die onder motiverende didactiek gerekend kunnen worden (verhalen/Kahoot/ filmpjes/artefacten) bij een vraag die hier op aanstuurt + een vraag die hier niet op aanstuurt. Leerling licht dit ook nog verder toe.

<p>Persoonlijke docent/leerling relatie binnen de les</p> <p><i>Dit criterium wordt soms tegelijkertijd met de docent/leerling relatie buiten de les gescoord aangezien ze niet altijd van elkaar te onderscheiden zijn.</i></p>	<p>0 gescoord wanneer: de leerling duidelijk stelt dat dit niet voor de docent van toepassing is.</p>	<p>Leerling benoemt het aanwezig zijn van persoonlijke aandacht voor leerlingen binnen de klas (of in het algemeen) door de docent bij een vraag die hier op aanstuurt. Verder geen toelichting.</p>	<p>1: Leerling benoemt het aanwezig zijn van persoonlijke aandacht voor leerlingen binnen de klas (of in het algemeen) door de docent bij een vraag die hier op aanstuurt. Leerling licht dit ook nog verder toe.</p> <p>2 Leerling benoemt het aanwezig zijn van persoonlijke aandacht voor leerlingen binnen de klas (of in het algemeen) door de docent bij een vraag die hier op aanstuurt + een vraag die hier niet op aanstuurt. <u>Verder geen toelichting.</u></p>	<p>Leerling benoemt het aanwezig zijn van persoonlijke aandacht voor leerlingen binnen de klas (of in het algemeen) door de docent bij een vraag die hier op aanstuurt + een vraag die hier niet op aanstuurt. Leerling licht dit ook nog verder toe.</p>
<p>Persoonlijke docent/leerling relatie buiten de les</p> <p><i>Dit criterium wordt soms tegelijkertijd met de docent/leerling relatie binnen de les gescoord aangezien ze niet altijd van elkaar te onderscheiden zijn</i></p>	<p>0 gescoord wanneer: de leerling duidelijk stelt dat dit niet voor de docent van toepassing is.</p>	<p>Leerling benoemt het aanwezig zijn van persoonlijke aandacht voor leerlingen buiten de klas (of in het algemeen) door de docent bij een vraag die hier op aanstuurt. Verder geen toelichting.</p>	<p>1: Leerling benoemt het aanwezig zijn van persoonlijke aandacht voor leerlingen buiten de klas (of in het algemeen) door de docent bij een vraag die hier op aanstuurt. Leerling licht dit ook nog verder toe.</p> <p>2: Leerling benoemt het aanwezig zijn van persoonlijke aandacht voor leerlingen buiten de klas (of in het algemeen) door de docent bij een vraag die hier op aanstuurt + een vraag die hier niet op aanstuurt. <u>Verder geen toelichting.</u></p>	<p>Leerling benoemt het aanwezig zijn van persoonlijke aandacht voor leerlingen buiten de klas (of in het algemeen) door de docent bij een vraag die hier op aanstuurt + een vraag die hier niet op aanstuurt. Leerling licht dit ook nog verder toe.</p>
<p>Opdrachten/stof buiten de methode</p>	<p>0 gescoord wanneer: de leerling duidelijk stelt dat dit niet voor de docent van toepassing is.</p>	<p>Leerling noemt 1 of meer onderdelen buiten de methode (presentaties/informatieve films/eigen inbreng docent bij uitleg/tekenen) bij een vraag die hier op aanstuurt. Verder geen toelichting.</p>	<p>1: Leerling noemt 1 of meer onderdelen buiten de methode (presentaties/informatieve films/eigen inbreng docent bij uitleg/tekenen) bij een vraag die hier op aanstuurt. Leerling licht dit ook nog verder toe.</p> <p>2: Leerling noemt 1 of meer onderdelen buiten de methode (presentaties/informatieve films/eigen inbreng docent bij uitleg/tekenen) bij een vraag die hier op aanstuurt + een vraag die hier niet op aanstuurt. <u>Verder geen toelichting.</u></p>	<p>Leerling noemt 1 of meer onderdelen buiten de methode (presentaties/informatieve films/eigen inbreng docent bij uitleg/tekenen) bij een vraag die hier op aanstuurt + een vraag die hier niet op aanstuurt. Leerling licht dit ook nog verder toe.</p>
<p>Het betrekken van de actualiteit bij de les</p>	<p>0 gescoord wanneer: de leerling duidelijk stelt dat dit niet voor de docent van toepassing is.</p>	<p>De leerling noemt het betrekken van de actualiteit bij een vraag die hier op aanstuurt. Verder geen toelichting.</p>	<p>1: Leerling noemt het betrekken van de actualiteit bij een vraag die hier op aanstuurt. Leerling licht dit ook nog verder toe.</p> <p>2: Leerling noemt het betrekken van de actualiteit bij een vraag die hier op aanstuurt + een vraag die hier niet op aanstuurt. <u>Verder geen toelichting.</u></p>	<p>Leerling noemt het betrekken van de actualiteit bij een vraag die hier op aanstuurt + een vraag die hier niet op aanstuurt. Leerling licht dit ook nog verder toe.</p>

Activiteiten buiten de les	0 gescoord wanneer: de leerling duidelijk stelt dat dit niet voor de docent van toepassing is.	Leerling noemt het organiseren van activiteiten buiten de les. bij een vraag die hier op aanstuurt. Verder geen toelichting.	1: Leerling noemt het organiseren van activiteiten buiten de les. bij een vraag die hier op aanstuurt. Leerling licht dit ook nog verder toe. 2: Leerling noemt het organiseren van activiteiten buiten de les. bij een vraag die hier op aanstuurt + een vraag die hier niet op aanstuurt. <u>Verder geen toelichting</u>	Leerling noemt het organiseren van activiteiten buiten de les. bij een vraag die hier op aanstuurt + een vraag die hier niet op aanstuurt. Leerling licht dit ook nog verder toe.
Eigenaarschap van eigen onderwijs (voor leerlingen)	0 gescoord wanneer: de leerling niets noemt wat aan eigenaarschap van eigen onderwijs (voor leerlingen) gekoppeld kan worden.	Leerling geeft een voorbeeld waaruit eigenaarschap naar voren komt (zelf les inrichten, eigendeadlines stellen, etc.) of leerling noemt het hebben van ruimte voor inbreng van een eigen mening over geschiedenis/actualiteit/les. Verder geen toelichting.	1: Leerling geeft een voorbeeld waaruit eigenaarschap naar voren komt bij één vraag (zelf les inrichten, eigendeadlines stellen, etc.). Leerling licht dit ook nog verder toe. 2: Leerling geeft voorbeeld(en) bij meerdere vragen waaruit eigenaarschap naar voren komt (zelf les inrichten, eigendeadlines stellen, etc.). Leerling licht dit ook nog verder toe.	Leerling geeft voorbeeld(en) waaruit eigenaarschap naar voren komt bij meerdere vragen (zelf les inrichten, eigendeadlines stellen, etc.). Leerling licht dit ook nog verder toe.
Humor	0 gescoord wanneer: de leerling niets noemt wat betrekking op humor bij de docent kan hebben.	Leerling noemt humor (of uitwisselbare term) bij een vraag die hier op aanstuurt	1: Leerling noemt humor (of uitwisselbare term) bij een vraag die hier op aanstuurt. Leerling licht dit ook nog verder toe. 2: Leerling noemt humor (of uitwisselbare term) bij een vraag die hier op aanstuurt + een vraag die hier niet op aanstuurt. <u>Verder geen toelichting.</u>	Leerling noemt humor (of uitwisselbare term) bij een vraag die hier op aanstuurt + een vraag die hier niet op aanstuurt. Leerling licht dit ook nog verder toe.
klassenmanagement	0 gescoord wanneer: de leerling niets noemt wat betrekking op klassenmanagement heeft.	Leerling noemt iets wat betrekking heeft op klassenmanagement (orde houden/rustige klas etc.). Verder geen toelichting.	1: Leerling noemt iets wat betrekking heeft op klassenmanagement (orde houden/rustige klas etc.). Leerling licht dit ook nog verder toe. 2: Leerling noemt iets wat betrekking heeft op klassenmanagement (orde houden/rustige klas etc.) bij meerdere vragen. Verder geen toelichting.	Leerling noemt iets wat betrekking heeft op klassenmanagement (orde houden/rustige klas etc.) bij meerdere vragen. Leerling licht dit ook nog verder toe.
Verhalen	0 gescoord wanneer: de leerling niets noemt wat betrekking op verhalen heeft.	Leerling noemt iets wat betrekking heeft op verhalen. Verder geen toelichting.	1: Leerling noemt iets wat betrekking heeft op verhalen. Leerling licht dit ook nog verder toe. 2: Leerling noemt iets wat betrekking heeft op verhalen bij meerdere vragen. Verder geen toelichting.	Leerling noemt iets wat betrekking heeft op verhalen bij meerdere vragen. Leerling licht dit ook nog verder toe.

Passie voor geschiedenis door de docent	0 gescoord wanneer: de leerling niets noemt wat betrekking op passie voor geschiedenis door de docent heeft.	Leerling noemt iets wat betrekking heeft op passie voor geschiedenis door de docent. Verder geen toelichting.	1: Leerling noemt iets wat betrekking heeft op passie voor geschiedenis door de docent. Leerling licht dit ook nog verder toe. 2: Leerling noemt iets wat betrekking heeft op passie voor geschiedenis door de docent bij meerdere vragen. Verder geen toelichting.	Leerling noemt iets wat betrekking heeft op passie voor geschiedenis door de docent bij meerdere vragen. Leerling licht dit ook nog verder toe.
ICT	0 gescoord wanneer: de leerling niets noemt wat betrekking heeft op ICT.	Leerling noemt iets wat betrekking heeft op ICT (Powerpoint, internet, Kahoot, Socrative etc.). Verder geen toelichting.	1: Leerling noemt iets wat betrekking heeft op ICT (PowerPoint, internet, Kahoot, Socrative etc.). Leerling licht dit ook nog verder toe. 2: Leerling noemt iets wat betrekking heeft op ICT (Powerpoint, internet, Kahoot, Socrative etc.) bij meerdere vragen. Verder geen toelichting.	Leerling noemt iets wat betrekking heeft op ICT (Powerpoint, internet, Kahoot, Socrative etc.) bij meerdere vragen. Leerling licht dit ook nog verder toe.

Bijlage 3. Schema literatuurprofielen

	Profiel Effectief Leren	Profiel constructivisme	Profiel Hattie	Profiel VGN	Profiel Wilschut:	Profiel Actief Historisch Denken
De docent:	richt de les in volgens een heldere structuur, bijvoorbeeld door de methode van Directe Instructie te volgen.	neemt de ideeën en ervaringen die leerlingen hebben in relatie tot de stof en creëert een leersituatie waarin leerlingen voortbouwen op bestaande kennis.	beschikt over meer dan voldoende vakkennis, leerstrategieën en andere didactische kennis. De vakkennis is geïntegreerd en geïnternaliseerd zodat deze gecombineerd kan worden met nieuwe kennis.	leert leerlingen historische vragen te stellen en beantwoorden, dit zijn o.a. vergelijkende, verklarende en vragen gericht op verandering en de aard van bepaalde historische ontwikkelingen.	weet zijn/haar leerlingen de verschillende functies van teksten en hoe die te herkennen aan te leren.	daagt de leerlingen uit door middel van motiverende en competitieve werkvormen waarbij de leerlingen samen moeten werken. Vaak betreft het probleemgestuurde activiteiten zonder een van tevoren vaststaand juist antwoord.
De docent:	weet het juiste niveau van de leerstof te gebruiken en leert de leerlingen aan de hand van de verschillende leerniveaus van onthouden, begrijpen, integreren en toepassen.	geeft leerlingen de kans om zich in complexe, betekenisvolle en probleemgestuurde activiteiten met openeinde te storten.	heeft een oplossingsgerichte houding en zoekt vaker naar verdere informatie, waar andere docenten zich met name richten op de direct beschikbare informatie.	leert leerlingen historische gebeurtenissen en/of personen te contextualiseren, oftewel het plaatsen van deze gebeurtenissen/personen in hun eigen historische periode en maatschappijtype.	weet op juiste manier stilstaand beeldmateriaal te gebruiken om leerlingen te motiveren en de leerstof te concretiseren.	laat leerlingen verbanden/samenhang ontdekken. Geïsoleerd heeft kennis weinig betekenis. Het is zinvoller binnen een historische context.
De docent:	weet de leerstof betekenisvol voor de leerlingen te maken.	zorgt dat leerlingen beschikking hebben over een breed scala aan informatiebronnen en middelen (zowel praktisch als conceptueel).	zoekt de oplossing vaker op individueel- en niet op klassenniveau.	leert leerlingen verandering/continuïteit in historische processen te herkennen.	weet op juiste manier historische verhalen en de verschillende functies die deze dienen in de les in te zetten.	laat leerlingen de dimensie 'tijd' ervaren. De geschiedenis begrijpen vraagt om zowel inleving als analyse.

De docent:	maakt het door individuele aanspreekbaarheid zichtbaar wanneer leerlingen niet mee doen, waardoor dit voor leerlingen bijna onmogelijk wordt.	laat leerlingen samenwerken en moedigt ze aan om deel te nemen aan taakgerichte dialogen met elkaar.	is flexibel en kan gemakkelijk nieuwe informatie inzetten en de lespraktijk hierop aanpassen.	leert leerlingen oorzaak/gevolg relaties in historische processen te herkennen.	weet op juiste wijze bewegend beeld en geluid in te zetten om leerlingen te motiveren en de leerstof te concretiseren.	laat leerlingen het nut van feitelijke kennis ervaren. Hierdoor krijgen leerlingen een genuanceerder beeld en leren ze beter argumenteren met door feiten gestaafde argumenten.
De docent:	maakt de leerprocessen van de leerlingen zichtbaar.	expliciteert zijn/haar eigen denkprocessen en moedigt leerlingen aan dit ook te doen.	spendeert een groter deel van de tijd die besteedt wordt aan het creëren van een oplossing van een probleem aan het probleem te leren begrijpen in plaats van zomaar verschillende oplossingen uit te proberen. Ook monitort de docent de uiteindelijke oplossingen beter en zijn is hij/zij beter in het zoeken en implementeren van feedback.	leert leerlingen historische kennis (oriëntatiekennis) waarbij het 'wie, wat en waar' van het 'verhaal' wordt geleerd met behulp van de chronologie, periodisering, periodes, keerpunten/kantelpunten en historische begrippen.	weet van de mogelijkheden die ICT te bieden heeft gebruik te maken om afwisseling te bieden en de bestaande manier van lesgeven te versterken. Ook weet de docent de mogelijkheden van ICT in te zetten bij het begeleiden van de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden van leerlingen.	leert leerlingen (historische) onderzoeksvaardigheden.
De docent:	heeft aandacht voor nieuwsgierigheid en motivatie van de leerlingen.	moedigt leerlingen aan om zelfstandig en reflectief na te denken.	heeft een lesplanning, alhoewel deze vaak niet is uitgeschreven. Dit lesplan bevat echter geen tijdsplanning of een exact aantal opdrachten/probleemstellingen. Dit wordt door vragen en opmerkingen van leerlingen gestuurd.	leert leerlingen over chronologie en hoe de vergelijking te maken tussen verschillende periodes en samenlevingen.	weet de brug te leggen tussen geschiedenis in de les en geschiedenis buiten de les.	heeft meerdere manieren in de les ingebouwd waarop de leerling uitleg moet geven over zijn/haar werkzaamheden en denkstappen, zoals een gesprek tussen de docent en de klas, uitleg aan elkaar (samenwerkend leren) en een mondeling of schriftelijk product.
De docent:	zorgt ervoor dat er iedere les sprake is van waardevolle terugkoppeling en feedback waar de volgende les weer op voortgebouwd kan worden.	maakt gebruik van meerdere beoordelingsstrategieën om te begrijpen hoe de ideeën van de leerlingen ontwikkelen en geeft niet alleen feedback op de producten van deze denkprocessen, maar ook op het proces zelf.	creëert een optimaal leerklimaat, waarbij het voor de leerlingen veilig voelt om feedback te krijgen en te geven.	leert leerlingen de betrouwbaarheid, bruikbaarheid en representativiteit van informatie uit historische bronnen te beoordelen, o.a. rekening houdend met de standplaatsgebondenheid van de bron.	heeft duidelijk voor ogen wat de eindtermen, onderwijs- leer en lesdoelen zijn en weet deze op juiste wijze op te stellen en uit te voeren.	volgt een duidelijk gestructureerde lesopbouw, waarbij een volgens een vooraf opgesteld doel een werkvorm centraal staat. Bij de start van de les leggen leerlingen individueel schriftelijk vast doormiddel van een opdracht wat ze weten/vinden. Vervolgens werken ze samen binnen de werkvorm en komt het tot een eindproduct waarin aangegeven wordt hoe ze hebben gewerkt.
De docent:			monitort de klas en heeft door wat er met de leerlingen gaande is en wanneer er leerlingen zijn die hun interesse verliezen of het niet	leert leerlingen over multiperspectiviteit. Geschiedenis is een interpretatie en dus subjectief, waardoor er	weet de leerlingen doormiddel van een motiverende, oriënterende of ordenende instap direct	

			begrijpen. Hierdoor is hij/zij in staat onrust te voorkomen, waar andere docenten over het algemeen de onrust moeten corrigeren.	meerdere, naast elkaar bestaande, narratieven over historische gebeurtenissen bestaan.	bij de les te betrekken, bijvoorbeeld door een link met de actualiteit. Deze instap heeft altijd een duidelijke connectie met de leer- en lesdoelen.	
De docent:			heeft een hoge mate van respect voor de leerlingen, is toegewijd, betrokken en geeft om de leerlingen. De leerling en docent staat dicht bij elkaar en de docent probeert de situatie niet te domineren.	leert leerlingen bestaansverhelderende vragen te stellen en te bediscussiëren.	begeleidt de leerlingen op juiste wijze bij het actief verwerken van de stof, waarbij hij/zij ervoor zorgt dat er altijd een zichtbaar product is om betekenisvolle feedback op te kunnen geven.	
De docent:			is oprecht gepassioneerd over doceren en weet hierdoor meer emotie te tonen over de successen en tegenslagen in het werk.	leert leerlingen bij discussie over en bij oplossing van actuele problemen structureel kennis over het verleden in te zetten.	zorgt ervoor dat leerlingen op juiste manier evalueren en hun sterke en zwakkere punten leren kennen en verbeteren De docent geeft feedback die niet gericht is op het verleden, maar op het heden en de toekomst.	