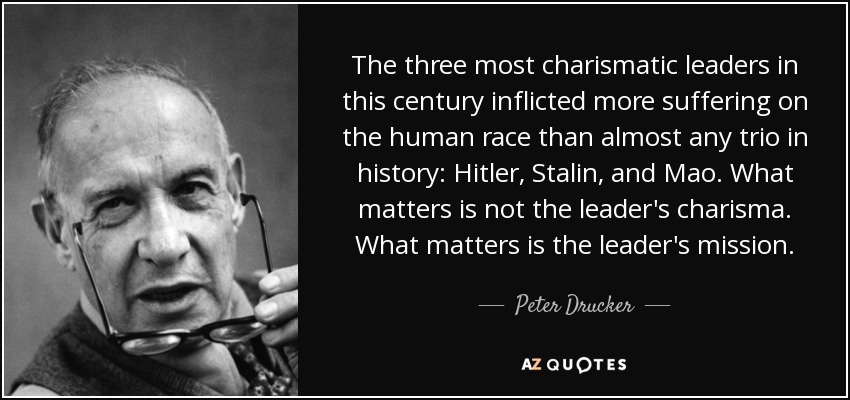
Charisma: *“De gave om te beïnvloeden zonder logica. ”*

Een onderzoek dat beoordeelt of het begrip charisma historisch besef kan vergroten bij HAVO 3 leerlingen.

[](https://www.google.nl/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjVmOar_PnSAhXCPRoKHcjwAgIQjRwIBw&url=http://www.azquotes.com/quote/446569&bvm=bv.150729734,d.ZGg&psig=AFQjCNGT120Y5TLh6BJkj7wXPmrR7Ge-bg&ust=1490816925062698)

**Stageschool:** Bonnefanten College Maastricht

**BOF:** Jos Meuwissen

**BOS:** Jane Kappers

**Auteur:** Nick van Lieshout

**Vak:** Geschiedenis

**Studentnummer:** 2210291

**Instituut:** Fontys Lerarenopleiding Sittard

**Datum:** Maart 2017

# **Voorwoord**

Charisma intrigeert, charisma charmeert, charisma interesseert, charisma exploiteert, charisma verwondt. Dit zijn lukraak een aantal voorbeelden van wat charisma met een persoon kan doen. Charisma is een begrip waar veel over geschreven is en dat meerdere definities toebedeeld heeft gekregen. Het biedt echter nog vele mogelijkheden en kansen voor verder onderzoek en analyse.

Voor u ligt een afstudeerpraktijkonderzoek dat poogt om nog een extra dimensie aan het begrip charisma te geven. Het combineert een mysterieus en abstract begrip met de praktijk in het onderwijs. Het probeert haar lezers te intrigeren en motiveren om zelf aan de slag te gaan met charisma. Het is een onderzoek dat gelezen kan worden door verschillende actoren; leerlingen, docenten, historici, onderzoekers en vele andere vakmensen.

Het is een product geworden waar ik zeer trots op ben. Het combineert mijn passie, geschiedenis, met een kans om aan te tonen wat er mogelijk is met charisma in het voortgezet onderwijs. U zult waarschijnlijk, net zoals ik, verbaasd staan van de mogelijkheden die er zijn met één begrip.

De totstandkoming van dit product zou nooit plaatsgevonden hebben zonder de hulp van een aantal mensen. Graag zou ik dan ook mijn begeleiders Jos Meuwissen en Jane Kappers, mijn collega Pepijn Wijnhoven, mijn partner Rowan Huininga en mijn ouders willen bedanken voor hun steun en toewijding.

Ik hoop dat u na het lezen van dit product mijn enthousiasme voor het vak geschiedenis, met de nadruk op het thema charisma, zult delen. Tevens hoop ik dat het kan dienen als een middel om te gebruiken voor verschillende doeleinden. Ik hoop dat mensen echt gaan nadenken over charisma en de relevantie in onze huidige maatschappij. Charisma speelt een belangrijke rol in ons leven, bent u het daarover met mij eens?

Nick van Lieshout

Maastricht, 15 maart 2017

# **Samenvatting**

Dit onderzoek is bedoeld om erachter te komen of het begrip charisma kan leiden tot een vergroting van historisch besef bij HAVO 3 leerlingen. Het onderzoek begint met hoofdstuk 1 waarin te lezen is hoe ik de huidige schoolpraktijk, met betrekking tot de aanwezigheid van charisma en historisch besef, beschouw. Daarnaast schetst dit hoofdstuk de reden/oorzaak van de totstandkoming van dit onderzoek. Tenslotte beschrijf ik in hoofdstuk 1 hoe dit onderzoek een eventuele meerwaarde kan vormen voor het onderwijs.

Het begin van het onderzoek, hoofdstuk 2, richt zich op een literatuurstudie waarbij een theoretisch kader wordt geschetst dat de basis vormt voor het latere praktijkonderzoek. Ik heb uitgebreid bronnenonderzoek uitgevoerd om dit theoretisch kader in te kleuren. Verschillende historische begrippen zoals charisma, historische inleving, historisch besef en historisch denken en redeneren, komen hier aan bod. Er wordt bij elk begrip aandacht besteed aan de definiëring en de obstakels die hierin een rol spelen, de praktische uiting van het begrip en de meerwaarde voor het onderwijs. Er wordt ver teruggegaan in de geschiedenis om een compleet beeld van deze materie te geven.

Het praktijkonderzoek, dat begint in hoofdstuk 3, laat zien wat er is uitgevoerd om het doel van het onderzoek te behalen. Het doel is om erachter te komen of door middel van het begrip charisma historisch besef vergroot kan worden bij HAVO 3 leerlingen. Hierbij is er gebruikt gemaakt van een variëteit aan onderzoeksmethodes en- instrumenten, de argumentatie voor deze methodes en instrumenten is dan ook te lezen in dit hoofdstuk. Deze methodes en instrumenten zijn kritisch gekozen en sluiten goed aan bij de onderwijspraktijk. De data die verzameld is door deze methodes en instrumenten worden geanalyseerd in hoofdstuk 4.

Het onderzoek eindigt met hoofdstuk 5 waarin de conclusies, die het theoretisch kader en praktijkonderzoek verbinden, te vinden zijn. Per deelvraag wordt er gekeken hoe de resultaten van het onderzoek aansluiten bij de theorie die bekend is. De beantwoording van de verschillende deelvragen leidt uiteindelijk dan ook tot het beantwoorden van de hoofdvraag. Naast het beantwoorden van de onderzoeksvragen wordt er in dit onderzoek aandacht besteed aan de meerwaarde van dit onderzoek. Tevens wordt er kritisch gekeken naar de verbeterpunten van dit onderzoek. Dit sluit aan op de afsluiting van het hoofdstuk: welke mogelijkheden zijn er voor een vervolgonderzoek? Op welke punten moet er wel of niet verder worden gebouwd? Vormt dit onderzoek een goede basis voor vervolgonderzoeken?

**Inhoudsopgave**

[**1. Inleiding** 1](#_Toc478496876)

[**1.1 Schoolpraktijkcontext** 1](#_Toc478496877)

[**1.2 Verlegenheidsituatie/aanleiding** 2](#_Toc478496878)

[**1.3 Onderzoeksdoel en -vragen** 3](#_Toc478496879)

[**1.4 Relevantie voor school(praktijk)** 4](#_Toc478496880)

[**1.5 Relevantie eigen professionele ontwikkeling** 4](#_Toc478496881)

[**2. Literatuuronderzoek** 5](#_Toc478496882)

[**2.1 Beschrijving zoekproces literatuur** 5](#_Toc478496883)

[**2.2 Charisma** 5](#_Toc478496884)

[2.2.1 Geschiedenis 5](#_Toc478496885)

[2.2.2 Essentialistische visie 6](#_Toc478496886)

[2.2.3 Constructivistische visie 7](#_Toc478496887)

[**2.3 Historisch besef** 9](#_Toc478496888)

[2.3.1 Definitie 9](#_Toc478496889)

[2.3.2 Obstakels 10](#_Toc478496890)

[2.3.3 Onderwijs 11](#_Toc478496891)

[2.3.4 Historisch denken en redeneren 12](#_Toc478496892)

[**2.4 Historische inleving** 14](#_Toc478496893)

[**3. Opzet praktijkonderzoek** 15](#_Toc478496894)

[**3.1 Inhoud en werkwijze interventie/ actie** 15](#_Toc478496895)

[**3.2 Onderzoeksgroep** 16](#_Toc478496896)

[**3.3 Ontwikkeling onderzoeksinstrumenten** 17](#_Toc478496897)

[3.3.1 Toets 17](#_Toc478496898)

[3.3.2 Observatieformulier 17](#_Toc478496899)

[3.3.3 Interview 18](#_Toc478496900)

[3.3.4 Enquête 18](#_Toc478496901)

[3.3.5 Triangulatie 18](#_Toc478496902)

[3.3.6 Methodeanalyse 19](#_Toc478496903)

[**3.4 Dataverzameling/procedure** 19](#_Toc478496904)

[3.4.1 Toets 19](#_Toc478496905)

[3.4.2 Observatieformulier 19](#_Toc478496906)

[3.4.3 Interview 19](#_Toc478496907)

[3.4.4 Enquête 20](#_Toc478496908)

[**3.5 Dataverwerking en -analyse** 20](#_Toc478496909)

[**4. Resultaten** 21](#_Toc478496910)

[**4.1 Deelvraag 1 & 2 & 3. Literatuur deelvragen** 21](#_Toc478496911)

[**4.2 Deelvraag 4. Vergroot het lesgeven over charisma historisch besef van HAVO 3 leerlingen?** 21](#_Toc478496912)

[**4.3 Deelvraag 5. In hoeverre zijn charisma en historisch besef geïntegreerd in het huidig geschiedenisonderwijs?** 25](#_Toc478496913)

[**4.4 Deelvraag 6. In hoeverre beoordelen de leerlingen het begrip charisma als een meerwaarde voor hun historisch besef?** 27](#_Toc478496914)

[**4.5 Deelvraag 7. Wat vinden de leerlingen van historisch denken en redeneren?** 29](#_Toc478496915)

[**5. Conclusies en discussies** 31](#_Toc478496916)

[**5.1 Antwoord(en) op onderzoeksvragen** 31](#_Toc478496917)

[5.1.1 Deelvraag 1. Wat is charisma? 31](#_Toc478496918)

[5.1.2 Deelvraag 2. Wat is historisch besef? 31](#_Toc478496919)

[5.1.3 Deelvraag 3. Wat is historische inleving? 31](#_Toc478496920)

[5.1.4 Deelvraag 4. Vergroot het lesgeven over charisma historisch besef van HAVO 3 leerlingen? 32](#_Toc478496921)

[5.1.5 Deelvraag 5. In hoeverre zijn charisma en historisch besef geïntegreerd in het huidig geschiedenisonderwijs? 32](#_Toc478496922)

[5.1.6 Deelvraag 6. In hoeverre beoordelen de leerlingen het begrip charisma als een meerwaarde voor hun historisch besef? 32](#_Toc478496923)

[5.1.7 Deelvraag 7. Wat vinden de leerlingen van historisch denken en redeneren? 32](#_Toc478496924)

[5.1.8 Hoofdvraag. Draagt het werken met het begrip charisma en al haar facetten bij aan een vergroting van historisch besef bij HAVO 3 leerlingen? 33](#_Toc478496925)

[**5.2 Interpretatie en verklaring van resultaten gerelateerd aan literatuur** 33](#_Toc478496926)

[**5.3 Opbrengsten en aanbevelingen voor de schoolpraktijk** 33](#_Toc478496927)

[**5.4 Verbeterpunten voor het onderzoek** 34](#_Toc478496928)

[**5.5 Suggesties voor vervolgonderzoek** 34](#_Toc478496929)

[**Bibliografie** 36](#_Toc478496930)

[**Bijlagen** 39](#_Toc478496931)

[**Bijlage 1: PowerPoint charisma** 39](#_Toc478496932)

[**Bijlage 2: Toets historisch denken en redeneren** 49](#_Toc478496935)

[**Bijlage 3: Antwoordmodel toets historisch denken en redeneren** 53](#_Toc478496937)

[**Bijlage 4: Observatieformulier lessen charisma** 56](#_Toc478496938)

[**Bijlage 5: Ingevuld observatieformulier lessen charisma** 59](#_Toc478496939)

[**Bijlage 6: Interview geschiedenisdocenten** 62](#_Toc478496940)

[**Bijlage 7: Verslag interviews geschiedenisdocenten** 63](#_Toc478496941)

[**Bijlage 8: Enquête leerlingen** 66](#_Toc478496942)

[**Bijlage 9: Persoonlijke reflectie op het werkproces** 68](#_Toc478496943)

# **1. Inleiding**

Het eerste hoofdstuk behandelt een aantal praktische zaken rondom dit onderzoek. Het hoofdstuk behelst de handleiding van dit onderzoek. Wat wordt er precies onderzocht en waarom wordt dit onderzocht? Wat is de plaats van dit onderzoek in het huidig onderwijs? Wat is de meerwaarde/ relevantie van dit onderzoek?

## **1.1 Schoolpraktijkcontext**

De school waar de onderzoeker zijn stage heeft mogen lopen; het Bonnefanten College te Maastricht, schenkt, ondanks haar welwillendheid, geen specifieke aandacht aan het begrip charisma. Charisma, een ingewikkeld en abstract begrip krijgt dan ook, begrijpelijk, geen plaats in de lessen geschiedenis. Bij bepaalde historische actoren komt charisma en de invloed op anderen wel kort ter sprake, het heeft echter nooit de hoofdrol. Historisch denken en redeneren wordt daarnaast door elke docent op een andere manier ingevuld. Elke docent is dus op zijn of haar eigen manier bezig met het vergroten van historisch besef bij de leerlingen.  
  
Er wordt, in de beleving van de onderzoeker, in het huidige, Nederlandse, onderwijssysteem weinig aandacht besteed aan de materie die in bovenstaande alinea beschreven wordt. Pas in het 5e en 6e jaar van respectievelijk de HAVO en het VWO wordt er, door middel van de historische contexten(lesstof buiten de methode), een opzet gemaakt met het vergroten van historisch besef bij de leerlingen. De echte ontwikkeling van historisch besef raakt echter vaak ondergesneeuwd door de druk van de eindexamens. Docenten moeten al hun tijd, energie en aandacht besteden aan de eindexamens en de stof die daarbij getoetst wordt. Deze stof houdt zich, helaas, voornamelijk bezig met het memoriseren van stof uit de methode en historische contexten. De onderzoeker wil echter wel voorop stellen dat er in de onderbouw en bovenbouw zeker aandacht wordt besteed aan historisch denken en redeneren. Leerlingen moeten in staat zijn om bronnen te analyseren, te beargumenteren, verbanden te leggen etc. Het mag in zijn ogen echter nadrukkelijker aanwezig zijn.  
  
De inrichting van het voortgezet onderwijs, onderbouw en bovenbouw, is landelijk bepaald. Het Bonnefanten College en de daarbij behorende geschiedenisdocenten moeten zich dan ook houden aan bepaalde voorwaarden die het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft gesteld. Het onderwijs in de bovenbouw bestaat uit eindtermen; bepaalde begrippen, gebeurtenissen en feiten die de leerlingen moeten kunnen reproduceren. Het onderwijs in de onderbouw moet voldoen aan kerndoelen. Dit zijn eisen die bepalen wat leerlingen moeten kennen en kunnen in de onderbouw. Er zijn in totaal 58 kerndoelen voor de onderbouw. Voor geschiedenis, dat valt onder het domein mens en maatschappij, zijn er 11 kerndoelen weggezet (Rijksoverheid, 2010).  
Aangezien het onderzoek wordt getoetst in de onderbouw en de onderzoeker tevens van mening is dat de ontwikkeling van het historisch denken en redeneren daar moet beginnen, zal er in dit onderzoek meer aandacht worden besteed aan de inrichting van de onderbouw dan van de bovenbouw.  
  
Scholen moeten in de onderbouw minstens 2/3e deel van de lestijd besteden aan de kerndoelen. Het overig deel mag de school zelf bepalen (Rijksoverheid, 2010). Dit betekent dus dat 1/3e deel door geschiedenisdocenten zelf bepaald mag worden. Hier is dus ruimte voor een implementatie van het werken met historisch denken en redeneren. De docenten geven dus zelf vorm aan de inhoud tijdens de lessen. Een ideale kans voor charisma en historisch denken en redeneren dus.

Kerndoel 37 schetst dat de leerlingen het kader van tien tijdvakken moeten kunnen gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen (Rijksoverheid, 2010). Kerndoel 36 schetst dat leerlingen betekenisvolle vragen leren te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen. De leerlingen moeten hierbij in staat zijn om een standpunt in te nemen en dit te verdedigen met argumenten (Rijksoverheid, 2010). De combinatie van kerndoel 36 en 37 leent uitstekend voor het ontwikkelen van historisch besef en de integratie van charisma.  
  
Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, onder leiding van staatssecretaris Sander Dekker, is op dit moment bezig met de toekomst van het onderwijs. Het ministerie is namelijk bezig met het Onderwijs2032 traject; een nieuwe visie op het toekomstig voortgezet onderwijs in Nederland. Het ministerie is van mening dat het huidig curriculum moet veranderen (Dekker, 2014). De maatschappij ontwikkelt zich namelijk elke dag verder. We leven in een technologisch tijdperk, hebben leerlingen wel genoeg digitale vaardigheden? Daarnaast vragen docenten, schoolleiders en schoolbestuurders zich af of het huidig curriculum niet te vol is. De huidige samenstelling(kerndoelen, eindtermen) geven volgens het ministerie te weinig richting en sluiten niet aan bij de ambities van alle betrokken partijen (Dekker, 2014). Het nieuwe curriculum moet ervoor gaan zorgen dat er een basis wordt gelegd voor een succesvolle loopbaan. Het moet volwassenen afleveren die een bijdrage leveren in de maatschappij (Dekker, 2014).  
  
De vorm van het nieuwe curriculum is nog niet bepaald en er zal nog veel overleg gepleegd moeten worden voordat het onderwijs zich kan vernieuwen. Er wordt in het nieuwe curriculum echter wel de wens uitgesproken dat docenten en scholen in staat moeten worden gesteld om het onderwijs een eigentijdse vorm te geven (Dekker, 2014). Dit klinkt heel positief, docenten hebben dan veel meer invloed op het onderwijsproces.

## **1.2 Verlegenheidsituatie/aanleiding**

Een van de opdrachten die de onderzoeker het meest is bijgebleven, tijdens zijn opleiding bij de Fontys lerarenopleiding in Sittard, is het heldenessay van de derdejaars cursus historisch denken en redeneren. Tijdens deze cursus moet er een charismatische (negatieve of positieve) historische actor geanalyseerd worden. Dit essay moet voor de lezer een beeld geven van de definitie en werking van het fenomeen charisma.

De onderzoeker had ervoor gekozen om een essay te wijden aan de Amerikaanse sekteleider Jim Jones, één van de meest beruchte mensen uit de 20e eeuw. Jones beroofde zichzelf, samen met 909 andere mensen, van het leven op 18 november 1978. 633 (de overige 267 waren kinderen) mensen die, zonder te aarzelen, limonade met het dodelijke gif cyanide erin dronken. Volwassen mensen die zonder te aarzelen hun kinderen door het hoofd schoten. Dit allemaal omdat Jim Jones tegen hen had gezegd dat dit de volgende stap was in hun gezamenlijke spirituele reis.

Één man die zo een grote groep voor zijn kar gespannen had. Die de mensen zo ver gekregen had dat ze alles voor hem zouden doen, en dit alles door zijn charisma en het effect hiervan op zijn volgelingen. De onderzoeker was zo gefascineerd door deze werking van charisma dat hij tot op de bodem heeft onderzocht hoe Jones’s charisma leidde tot de dood van zoveel mensen. Door dit essay heeft de onderzoeker de motivatie gekregen om de werking van het begrip charisma te delen met leerlingen. De wens is om leerlingen te laten begrijpen hoe charisma werkt en hoe het kan dat mensen zoveel ermee kunnen bereiken. Denk hierbij aan Adolf Hitler en het feit dat hij een heel land voor zich kon winnen dankzij zijn antisemitisme. Uiteraard zal er ook een rol zijn in het onderzoek voor goede mensen die véél kunnen bereiken met hun charisma. Er moet dan ook niet gesproken worden over goed en fout charisma, maar over goede en foute mensen.

De fascinatie voor het fenomeen charisma in combinatie met het minimalistische historisch denken en redeneren in het voortgezet onderwijs leidde ertoe dat de onderzoeker dit onderwerp wilde gebruiken voor dit afstudeerpraktijkonderzoek. Het streven is om het enthousiasme voor het historisch kernbegrip charisma te delen met de leerlingen en dat er tijdens dit proces progressie bereikt kan worden in het ontwikkelen van historisch besef. Ondanks het feit dat het getest wordt bij HAVO 3 leerlingen, denkt de onderzoeker dat het, zolang het aangepast wordt aan de leerlingen, bij elk niveau zou passen. De onderzoeker spreekt dan ook de hoop uit dat zijn onderzoek andere docenten inspireert om meer nadruk te leggen op historisch denken en redeneren om historisch besef van leerlingen te vergroten. Als dit dan uitgevoerd wordt door gebruik van het begrip charisma is dit een mooi resultaat van de verrichtingen rondom dit onderzoek.

## **1.3 Onderzoeksdoel en -vragen**

**Doel:**

Het doel van dit onderzoek is om erachter te komen of door middel van het begrip charisma historisch besef vergroot kan worden bij HAVO 3 leerlingen.

**Hoofdvraag**:

Draagt het werken met het begrip charisma en al haar facetten bij aan een vergroting van historisch besef bij HAVO 3 leerlingen?

**Deelvragen**:

*Literatuuronderzoek*

1. Wat is charisma?
2. Wat is historisch besef?
3. Wat is historische inleving?

*Praktijkonderzoek*

1. Vergroot het lesgeven over charisma historisch besef van HAVO 3 leerlingen?
2. In hoeverre zijn charisma en historisch besef geïntegreerd in het huidig geschiedenisonderwijs?
3. In hoeverre beoordelen de leerlingen het begrip charisma als een meerwaarde voor hun historisch besef?
4. Wat vinden de leerlingen van historisch denken en redeneren?

## **1.4 Relevantie voor school(praktijk)**

De huidige geschiedenismethodes besteden, in de ogen van de onderzoeker, veel aandacht aan het ‘uit het hoofd leren’ van feiten, begrippen, jaartallen en gebeurtenissen. Dit is heel jammer aangezien geschiedenis een uitstekend vak is om ook de maatschappelijke vaardigheden van de leerlingen te vergroten. Discussiëren, beargumenteren, begrijpend lezen en het doen van bronnenonderzoek zijn een aantal voorbeelden van de talloze vaardigheden die leerlingen, kunnen, leren bij geschiedenis. De werkboeken besteden al aandacht aan deze vaardigheden, er is echter ruimte voor uitbreiding.

Dit afstudeerpraktijkonderzoek laat een benadering zien hoe, met behulp van het begrip charisma, het historisch denken en redeneren(bovenstaande vaardigheden) toegepast kan worden op een middelbare school. Met het ontwikkelen van het historisch denken en redeneren, wordt dan ook historisch besef vergroot. Iets dat, volgens de onderzoeker en de overheid, iedere Nederlandse burger moet bezitten.   
  
Dit onderzoek kan dus relevant zijn voor de schoolpraktijk omdat het een creatieve manier laat zien om de kennis van de leerlingen te verbreden. Hopelijk kan er door dit onderzoek aan de slag worden gegaan met een interessant begrip zoals charisma, iets dat nú nog niet uitgebreid aan de orde komt. Misschien krijgt dit begrip dan meer aandacht in de lessen.

## **1.5 Relevantie eigen professionele ontwikkeling**

Het kiezen van een abstract begrip als charisma brengt natuurlijk veel risico’s met zich mee. Collega’s en medestudenten hebben de onderzoeker dit onderwerp afgeraden omdat het misschien te hoog gegrepen zou zijn. De onderzoeker houdt echter van de uitdaging en gaat met veel vertrouwen en enthousiasme dit onderzoek tegemoet.  
  
Het onderzoek draagt vanzelfsprekend bij aan de professionele ontwikkeling van de onderzoeker. Als historicus is de onderzoeker bezig met een gecompliceerd onderwerp waar veel kritisch bronnenonderzoek voor nodig is. Een onderwerp dat ontelbaar vaak voorkomt in de geschiedenis van de mens, van de oudheid tot nu. Hier is een duik in de geschiedenis voor nodig. Hiermee worden de vaardigheden als historicus ontwikkeld. Ook moet de hoofdvraag worden getest in de praktijk. Hier zijn verschillende onderzoeksmethodes en- instrumenten voor nodig, hiermee worden de vaardigheden als onderzoeker ontwikkeld. Tenslotte is de onderzoeker bezig, als docent, om complexe en abstracte stof begrijpbaar en tastbaar te maken voor de leerlingen. Het is zaak om historisch besef van de leerlingen te vergroten. Hopelijk hebben de leerlingen aan het einde van het onderzoek dezelfde, of een deel van de, passie voor geschiedenis verworven als de onderzoeker.  
  
De onderzoeker hoopt dat zijn product gelezen wordt door velen en kan dienen als springplank voor verdere onderzoeken.

# **2. Literatuuronderzoek**

In dit onderzoek wordt er een theoretisch kader gevormd met betrekking tot de hoofdonderwerpen. Ten eerste wordt er gekeken naar de literatuurzoektocht. Waar komt alle theorie vandaan? Met betrekking tot het daadwerkelijk theoretisch kader wordt er eerst uitgebreid aandacht besteed aan het begrip charisma. Wat is de definitie? Waar komt het vandaan? Hoe manifesteert het zich in de praktijk? Vervolgens wordt historisch besef besproken. Wat is hier de definitie van? Welke obstakels komt het tegen in de praktijk? Welke rol speelt het in het onderwijs? Wat heeft het te maken met historisch denken en redeneren? Tenslotte komt historische inleving aan bod. Wat heeft dit te maken met historisch besef en charisma?

## **2.1 Beschrijving zoekproces literatuur**

In dit onderzoek staat een praktijkprobleem/interventie centraal. Het is dan ook het doel van dit onderzoek om een poging tot het bedenken van een oplossing te wagen. Om een oplossing voor het probleem te bedenken moest er eerst een duidelijk theoretisch kader omtrent het probleem gevormd worden. Pas als het theoretisch kader dichtgetimmerd is kan er naar het praktische aspect gekeken worden. Aan het begin van dit onderzoek is er dan ook eerst een zoektocht geweest naar relevante en hoogwaardige literatuur. Deze literatuur moest van verscheidene bronnen afkomstig zijn. De onderzoeker heeft dan ook van meerdere informatiekanalen gebruik gemaakt. Denk hierbij aan verschillende bibliotheken en mediatheken, internet en archieven. Bij het selecteren van de bronnen is er gekeken naar de betrouwbaarheid van de bron. Er moet, om iets over de betrouwbaarheid van een bron te zeggen, gekeken worden naar de volgende beoordelingspunten: de *persoon* van de schrijver of maker van de bron; de *tijd* waarin de bron is gemaakt/geschreven; de *informatie* waarover de schrijver/maker beschikte en de *bedoeling* waarmee een bron is geschreven of gemaakt (van Straaten, Claassen, Raven, & Wilschut, 2012).

## **2.2 Charisma**

Bij het onderzoek doen naar het begrip charisma heeft de onderzoeker er bewust voor gekozen om vanuit een select aantal invalshoeken dit begrip te analyseren. Dit komt door het feit dat er een groot aantal definities en interpretaties bestaan voor het begrip, die allemaal van elkaar verschillen. Tevens is er de wil om het begrip charisma zo goed mogelijk te kunnen integreren in het voortgezet onderwijs, het moet dus ook passen bij de belevingswereld van de leerlingen. Er zal later worden terugkomen op deze invalshoeken.

### **2.2.1 Geschiedenis**

Het begrip charisma heeft uiteraard een voorgeschiedenis. Charisma betekent letterlijk ‘gave van goddelijke herkomst’ of ‘goddelijke gunst’ (Oakes, 1997). De origine van het begrip is te vinden in de Griekse mythologie. Het woord charisma komt van de Griekse godin Charis. Charis staat voor gratie, elegantie, zuiverheid en altruïsme (Braak, 2006). Charis begon haar leven als een van de Drie Gratiën, drie godinnen die schoonheid, bevalligheid, liefdadigheid en welbehagen personifieerden. De Drie Gratiën kregen het voorrecht toebedeeld om hun eigen schoonheid eindeloos te verbeteren. Één van de Drie Gratiën, Aglaia, later Charis, werd gemalin van Hephaistos, god van de smeedkunst (Oakes, 1997).

Naast het feit dat er een Griekse oorsprong te vinden is voor charisma, is er tevens een christelijke oorsprong. ‘Charismata’ wordt in het Nieuwe Testament van de Bijbel aangeduid als bijzondere gaven van de Heilige Geest. Deze gaven kunnen worden geschonken aan individuele christenen. Deze gaven hadden als doel om de stichting en uitbreiding van het Rijk Gods te bewerkstelligen. Daarnaast zorgden de gaven voor eenheid binnen het rijk (Himmelreich, 1938). Paulus, één van de twaalf apostelen van Jezus, noemde charisma tevens in een brief naar de Korinthiërs, een Grieks volk. Paulus beschouwt charisma als een bron van religieuze autoriteit, het is een genadegave. Christenen moeten zich, volgens hem, laten leiden door persoonlijk charisma, dat wil zeggen inspiratie door de Heilige Geest (Braak, 2006).

De huidige definitie van charisma, volgens het Nederlands woordenboek de Van Dale, sluit dan ook ten dele aan op de christelijke geschiedenis van charisma, namelijk:

‘Persoonlijke uitstraling’ (Dale, 1864)

Charisma behoudt negentien eeuwen lang haar Bijbelse betekenis. Pas in 1913 duikt het woord in een andere context op, namelijk de wetenschappelijke. De wereldberoemde Duitse socioloog, Max Weber, legt in de twintigste eeuw de basis voor de moderne interpretatie van het verschijnsel.

De daadwerkelijke manifestatie van charisma is op twee belangrijke manieren te bekijken; namelijk vanuit een sociologische invalshoek(charisma van het hebben) en een psychologische invalshoek(charisma van het doen). De grootste en belangrijkste auteurs die schrijven over charisma, doen dit ook vanuit één van deze twee invalshoeken. Vandaar dat deze invalshoeken de leidraad vormen voor dit theoretisch kader rondom charisma.

Iedereen heeft charisma. De meeste mensen weten niet dat ze het bezitten en hebben dan ook geen idee hoe ze het kunnen gebruiken. Echter, iedereen kan zijn of haar charisma vrij laten (Fellingham & O'Brien, 2016). Charisma is het vermogen om anderen te overtuigen en bekrachtigen om in jou te geloven, om op jou te vertrouwen en om open te staan voor beïnvloeding. Jij boeit en motiveert ze. Jij helpt ze om voor zichzelf een succesvolle toekomst te garanderen. Zij zijn geraakt en opgeladen door jouw passie en enthousiasme. Ze worden gemagnetiseerd en gedreven door jouw charisma. Zij zweven, geïnspireerd door jouw charisma (Mortensen, 2010)

André van der Braak maakt tevens een onderscheid in de visies op charisma. Volgens hem bestaan er twee complementaire visies; de **essentialistische**, die voornamelijk in de psychologie gebezigd wordt en de **constructivistische** visie, die de nadruk legt op charisma met betrekking tot sociale processen (Braak, 2006).

### **2.2.2 Essentialistische visie**

De essentialistische of psychologische benadering gaat op zoek naar de persoonlijke kwaliteiten van het individu. Individuen die een groot zelfvertrouwen bezitten, een buitensporig gebrek aan zelftwijfel en een groot vermogen tot een heldere observatie worden vaak een groot gehalte aan charisma toebedeeld. Vaak zijn dit mensen die een façade tentoonspreiden. De façade maskeert het feit dat deze mensen geen geweten en schuldgevoelens bezitten. In hun relaties beschouwen ze anderen als een verlengstuk van zichzelf. Achter de façade blijkt een leegte schuil te gaan, een leegte die het functioneren echter niet belemmert. Door hun kracht en zelfstandigheid, gekoppeld aan hun charme en sociale vaardigheden, zijn ze aantrekkelijk voor anderen. Anderen herkennen iets van zichzelf in het charismatische individu. Er is dan een wederzijds proces van afspiegelen gaande; de charismatische persoonlijkheid ziet andere mensen als een deel van zichzelf en de anderen herkennen zichzelf in hem of haar. Het is helaas dan ook zo dat veel charismatische persoonlijkheden narcistisch zijn. Narcisme, zoals dat beschreven staat in de theorie van Freud, ontleent zijn naam aan de Griekse mythe van Narcissus. Narcissus zag zijn eigen spiegelbeeld aan als dat voor een ander en werd vervolgens verliefd op die ander. In het dagelijks spraakgebruik noemt men mensen dan ook narcistisch als ze geobsedeerd zijn door zichzelf en hun eigen imago (Braak, 2006)

Er moet natuurlijk wel een nuance aangebracht worden in dit verband; uiteraard is het niet zo dat elk charismatisch individu een narcist is. Sommige charismatische individuen zijn zich zeer bewust van hun charisma en gebruiken dit voor positieve doeleinden. Zo kan charisma gebruikt worden om een ander persoon zich goed te laten voelen. Als je anderen op de eerste plaats zet, heeft dit positieve gevolgen. Zo zijn er leidinggevenden die zeer bewust de sterktes van hun werknemers benoemen. Zulke opmerkingen drijven de directe aandacht voor de leidinggevende weg. Deze aandacht wordt echter vervangen door respect en bewondering (Fellingham & O'Brien, 2016). Charismatische individuen zoals Barack Obama en Mohandas Gandhi gebruiken hun charisma voor positieve doeleinden.

### **2.2.3 Constructivistische visie**

De constructivistische of sociologische benadering zoekt naar de dynamiek tussen een charismatisch individu en mensen om hem of haar heen, voornamelijk in de rol van machtsprocessen. Als er gekeken wordt naar de psychologische benadering, wordt vaak de vraag gesteld of deze benadering wel een verklaring biedt voor de onweerstaanbare autoriteit van een charismatisch individu en de pathologische mechanismen die er tussen mensen ontstaan. Het loont daarom ook om vanuit een sociologisch perspectief te kijken naar de veelal onstabiele machtsverhoudingen waarop charisma gebaseerd is. Rondom het charismatisch individu ontstaat meestal vroeg of laat een gemeenschap. Meestal komen in die leefgemeenschappen, dit kunnen zowel communes als sektes betreffen, bepaalde groepsprocessen op gang die destructief zijn, zelfs als alle betrokkenen goede bedoelingen hebben (Braak, 2006). Wat vaak te merken is in mechanismen van charismatische bewegingen is dat tal van destructieve patronen al verankerd liggen in de context waarin het charismatisch individu zijn volgelingen treft. (Kramer & Alstad , 1993).

Bij ‘’charismatische’’ groepen kunnen er twee fasen onderscheiden worden. In de **messianistische** fase heerst er extase en optimisme. De groep is op het hoogtepunt van het nieuwe bewustzijn. Buitenstaanders worden met minzame superioriteit tegemoet getreden. Het is slechts een kwestie van tijd tot ook zij het licht gaan zien. Er heerst een optimale feeststemming binnen de gemeenschap. Het charismatisch individu toont zich toegankelijk en charmant. Na enige jaren begint evenwel het besef door te dringen dat de wereld niet zit te wachten op een revolutie. Nu breekt de **apocalyptische** fase aan, het feest is voorbij. De groep gaat zichzelf zien als een baken van licht in een duistere wereld. De relatie tot niet-leden verslechtert. Volgelingen worden gewaarschuwd om niet om te gaan met het individu, de groep graaft zich in. Nu beginnen volgelingen ook te vertrekken, wat tot een toenemend fanatisme (van het charismatisch individu) leidt. Het charismatisch individu verlangt steeds meer tekenen van gehoorzaamheid en toewijding. Hij of zij bouwt monumenten die zijn of haar grootheid moeten benadrukken. Hij of zij verstevigt zijn of haar grip op het dagelijks leven van de volgelingen. Hun enige diepe, emotionele band mag met het charismatisch individu zijn. Een dergelijke intensieve leefwijze kan niet worden volgehouden (Kramer & Alstad , 1993). Een dramatische ontknoping van deze fase is te zien bij de collectieve zelfmoord van Jim Jones en zijn volgelingen waar eerder in dit onderzoek naar wordt gerefereerd.

Zoals eerder aangegeven, is de Duitse socioloog Max Weber is iemand die ontzettend belangrijk is geweest voor de definitie van charisma vanuit een sociologische invalshoek,. Weber omschrijft charisma als een bepaalde eigenschap van een individu. Door deze bepaalde eigenschap onderscheidt hij zich van gewone mensen en wordt hij behandeld als begiftigd met bovennatuurlijke, bovenmenselijke of ten minste specifiek uitzonderlijke krachten en kwaliteiten. Deze zijn zodanig, dat gewone mensen er geen toegang toe hebben, maar beschouwd worden als van goddelijke oorsprong of als exemplarisch. Het individu dat ze bezit wordt op grond hiervan als een leider behandeld.

Weber stapt af van de oorspronkelijke religieuze betekenis van charisma omdat, volgens zijn visie, niet alleen religieuze figuren over charisma beschikken. Ook bijzondere en inspirerende personen uit het politieke, militaire, medische, wetenschappelijke en artistieke veld kunnen over charisma beschikken (Weber, 1978). De charismatische leider dient een sterk gevoel van roeping te hebben. Volgelingen van een dergelijke leider verlangen naar meer dan materiële zaken, ze zijn op zoek naar veel ruimere, bijna spirituele doeleinden voor verlossing en redding. De charismatische leider voelt zich niet thuis in een normale bureaucratische structuur, hij of zij wordt gedreven door het gevoel van persoonlijke lotsbestemming (Rees, 2012).

Weber legt in zijn werk tevens de basis voor gezag, macht die legitiem is. Dit is één van de belangrijkste principes in de sociologie. Hij maakt het onderscheid tussen drie ideaaltypen: **rationeel-legaal**, **traditioneel** en **charismatisch** gezag. Het **rationeel-legaal** gezagberust op het geloof in de geldigheid van formele regels en wetten. Bepaalde individuen krijgen het recht toebedeeld om vanuit deze regels en wetten bevel te voeren. Iemand verwerft dan ook gezag op basis van rationele procedures. Men is geen gehoorzaamheid verschuldigd aan die individu persoonlijk, maar aan de regels en wetten die hij of zij representeert. Het **traditioneel** gezagberust op het geloof in de onschendbaarheid van oude tradities die voorschrijven dat bepaalde mensen mogen regeren. Traditioneel gezag is persoonlijk van aard, men heeft het gevoel een persoonlijke band te hebben met het individu. Het **charismatisch** gezag berust op het geloof in heldhaftigheid, de affectieve toewijding aan heiligheid, het voorbeeldige karakter van een individu en de normatieve patronen die hij of zij openbaart. De drager van charisma geniet trouw en gezag bij de gratie van een missie waarvan hij als belichaming wordt beschouwd. De relatie tussen volgeling en leider is er een van totale, persoonlijke, devotie en absoluut geloof. Alles dat het charismatisch individu zegt of vraagt is correct, niet omdat het zinnig is, maar omdat hij of zij het zegt. De bevelen kunnen dan ook goedaardig of kwaadaardig zijn. Deze bevelen kunnen leiden tot vernietiging of zelfs tot de dood voor de volgeling. Dit is voor de geldigheid van het charismatisch gezag echter niet relevant; charismatische individuen hebben een vermogen om zeer intense emoties, bezetenheid of extatische vervoering teweeg te brengen (Weber, 1978)

Met betrekking tot de groepsvorming rondom charisma refereert Weber aan een ontwikkeling die hij de ‘routinisering van charisma’ noemt. Groepen willen hun nieuw verworven positie rechtvaardigen omdat ze bang zijn voor de instabiliteit van charismatisch gezag. Om dit te verwerkelijken groeit bij zowel de leider als volgeling een behoefte om het unieke en vergankelijke charisma dat hen in roerige tijden bijstond, een meer stabiel en permanent onderdeel van het dagelijks leven te maken. Met de opkomst van een nieuwe structuur gaat de pure vorm van charismatisch gezag verloren en wordt het een institutie. Hoewel het pure charisma verdwijnt, blijft het herkenbaar in de structuur.

Mensen vinden iemand alleen charismatisch als deze persoon tegemoetkomt aan bepaalde behoeften die ze hebben. Mensen die het charisma van een leider accepteren, zijn echter beslist niet gehypnotiseerd. Ze weten exact wat er gaande is en blijven volledig verantwoordelijk voor hun daden. Het feit dat iemand voor een charismatisch leider is gevallen, kan later niet worden gebruikt als alibi of excuus.

De behoefte om in tijden van crisis geleid te worden door een sterke persoonlijkheid, het verlangen om allerlei door ons gewenste zaken op een leider te projecteren, de hartstochtelijke wens ons bestaan een of andere zin te geven, het dwepen met helden en sterren, de hang naar redding en verlossing is nog steeds van alle tijden. Alleen door te trachten te begrijpen hoe zij die naar macht streven ons beïnvloeden, en hoe vaak we ons laten manipuleren, krijgen we uiteindelijk zicht op de gevaren waarmee we geconfronteerd worden als we ratio en scepsis overboord zetten en plaats daarvan ons heil verwachten van een leider met charisma (Rees, 2012).

Uiteraard is charisma niet zo zwart-wit te bekijken. Er zijn veel praktische voorbeelden waarin de sociologische en psychologische invalshoek in elkaar overlopen. Denk aan Adolf Hitler en zijn opkomt in de 20e eeuw. Hitler was zich bewust van zijn charisma en gebruikte vanuit een psychologische invalshoek dan ook bepaalde trucs om mensen voor zich te winnen. Daarnaast speelde hij goed in op de slechte leefomstandigheden waarin de Duitsers verkeerden. Hij beloofde hen een voorspoedig leven zonder zorgen en problemen. Dit is de manifestatie van charisma vanuit een sociologische invalshoek. Er zijn nog een aantal voorbeelden zoals Hitler te noemen. Raakvlakken tussen beide invalshoeken komen dan ook vaak voor. Voor dit onderzoek is er echter voor gekozen om de nadruk te leggen op de sociologische en psychologische invalshoek omdat deze het meest relevant zijn voor de schoolpraktijkcontext.

## **2.3 Historisch besef**

### **2.3.1 Definitie**

Bij historisch besef heerst er, net zoals bij charisma, veel onduidelijkheid over de terminologie. Nog steeds struikelen historici over dit begrip en de definitie ervan. Het is, volgens menig onderzoeker een begrip dat een persoonsgebonden definitie heeft. Hieronder zijn een aantal voorbeelden te lezen van de verschillende definities dit historici gebruiken.  
  
Zo wordt er door de commissie van het ´Historisch jaarboek voor het land van Zwentibold´, gesteld dat historisch besef het besef is van historiciteit, van de veranderlijkheid van al het bestaande en de breuklijnen met het verleden (Schutgens, 1995). Een studie van de Universiteit in British Columbia gaf in 2001 aan dat historisch besef een begrip is dat historiografie, het collectief geheugen en historische onderwijzing impliceert (Seixas, 2004).

De Utrechtse historicus Ed Jonker vindt dat historisch besef een polemisch begrip is. Historisch besef bestaat voornamelijk uit individuele herinneringen. Soms zijn deze herinneringen persoonlijk, soms collectief gedeeld. Op het moment dat een historische herinnering collectief wordt gedeeld, ontstaat er vaak discussie over de betekenis van de herinnering. Verschillende interpretaties lopen elkaar dan ook in de weg. Snel worden er beschuldigingen naar elkaar gemaakt; ‘er wordt misbruik van de geschiedenis gemaakt’, ‘er is last van oppervlakkig historisch besef’. Deze beschuldigingen suggereren dat er een zinvol gebruik van geschiedenis bestaat, namelijk historisch besef (Jonker, 1996).

In 2001 verscheen er een belangrijk rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, onder leiding van Piet de Rooy. Een commissie die in het leven was geroepen door de Minister van Onderwijs met als doel om advies te geven met betrekking tot het verbeteren van het geschiedenisonderwijs in Nederland. In het rapport van de commissie wordt ook gesproken over een definitie van historisch besef. Volgens het rapport stelt historisch besef mensen in staat om de (historische) werkelijkheid, op een verantwoorde manier, te interpreteren en onze positie ten opzichte van deze werkelijkheid te bepalen. Historisch besef bevordert het inzicht dat hedendaagse verschijnselen historisch bepaald zijn. Tevens bevordert historisch besef het beoordelingsvermogen. Door historisch besef is er meer mogelijkheid tot objectiviteit, afstand en relativiteit.

Historisch besef omvat de samenhang tussen de interpretatie van het verleden, het begrijpen van het heden en het perspectief op de toekomst (Rooy, 2001).

Een van de meest prominente historici uit Duitsland, Jörn Rüsen, verdeelt historisch besef in vier typen:

* **Traditioneel historisch besef**
* **Exemplarisch historisch besef**
* **Kritisch historisch besef**
* **Genetisch ontwikkelings historisch besef**

**Traditioneel historisch besef** zoekt naar eeuwige onveranderlijke waarden. Het zoekt naar traditionele historische verhalen, die gegeven zijn en ons laten denken aan het ontstaan van onze normen & waarden. Tijd wordt ervaren als een punt van ontstaan en herhaling. Wij hoeven geen vraagtekens te plaatsen bij onze afkomst, normen & waarden en tradities. **Exemplarisch historisch besef** zoekt juist naar verschillen, de historie is een manier om zaken die al jaren als valide worden aangenomen te her-evalueren. Met een exemplarisch historisch besef wordt het zicht op de geschiedenis uitgebreid. Er wordt niet vastgehouden aan eeuwenlange tradities en normen & waarden. De mens moet in staat zijn om historische gebeurtenissen te analyseren en er lering uit te halen. Wat moet er vooral niet of wel herhaald worden? Tijd staat voor verandering. **Kritisch historisch besef** is een hogere vorm van bewustzijn. Het daagt traditionele standpunten uit. Het ontkent waarheden in historische verhalen en laat zien dat regels, tradities, normen & waarden, niet tijdloos zijn. Het ontwerpt contra-verhalen; deze verhalen bekritiseren morele normen & waarden door ze te beschuldigen van een gevlekte afkomst en immorele gevolgen. Tijd is onderhevig aan beoordeling.

**Genetisch ontwikkelings historisch besef** is de hoogste vorm van historisch besef. Het staat boven de bevestiging of ontkenning van de vorige typen. Dit besef combineert relativisme, transformatie en wederzijdse herkenning. Verandering staat centraal in het verleden, het geeft de geschiedenis zijn betekenis. Verschillende standpunten worden geaccepteerd en geïntegreerd in het perspectief van tijdelijke verandering. Historische bestendigheid en continuïteit zijn tijdelijk. Mensen en objecten overleven door en met verandering. Morele normen & waarden zijn niet statisch, ze veranderen samen met de tijd. Tijd is tijdelijk. (Rüsen, 2005)

Een andere belangrijke Duitse historicus, Theodor Schieder, heeft ook een interessante definitie van historisch besef. Hij stelt dat alles in de huidige samenleving een verleden en een toekomst heeft en dus veranderlijk is. Elke historische gebeurtenis staat op zichzelf en moet zelfstandig onderzocht en beoordeeld worden, geen uitzonderingen. Hij legt hierbij ook de koppeling naar het onderwijs. Leerlingen moeten in staat zijn om onderscheid te maken tussen verschillende periodes in de geschiedenis (Schieder, 1973).

In de bovenstaande alinea´s kunt u een aantal definities vinden van historisch besef. Zoals te lezen valt, heerst er onduidelijkheid over de precieze terminologie. De meeste auteurs die schrijven over historisch besef, interpreteren dit begrip op hun eigen manier. Persoonlijk denkt de onderzoeker dan ook dat er geen juiste definitie bestaat voor historisch besef. Hij denkt dat historisch besef in de praktijk individueel geïnterpreteerd en geformuleerd wordt. Je kiest zelf wanneer welke definitie, in welke context, jou het beste uitkomt.

### **2.3.2 Obstakels**

Door het feit dat er veel verschillende definities ontstaan van historisch besef, heerst er ook veel controverse rondom het begrip. Veel mensen die schrijven over historisch besef stellen namelijk vraagtekens bij het bestaan van historisch besef. Kunnen we eigenlijk wel spreken van historisch besef? Hoe test je dan historisch besef? Heeft iedereen dit? Kan historisch besef ontwikkeld worden? Bastiaan Bommeljé, redacteur van het

Maandblad, heeft een interessante kijk op historisch besef. In een artikel van het Historisch Nieuwsblad schrijft hij dat het B-woord, zoals hij historisch besef noemt, altijd benoemd wordt als historici samen komen. Hij schetst dat historisch besef uniek is; geografen hebben ook geen aardrijkskundig besef, anglisten hebben ook geen Angelsaksisch besef. Historici koesteren historisch besef (Bommeljé, 2001).

Bommeljé denkt dat iedere historicus, diep van binnen, weet dat historisch besef niet bestaat. Historisch besef is een bodemloze put vol met raadsels en vragen. Is het een exclusief goed, alleen weggelegd voor historici? Wie bepaalt of er historisch besef aanwezig is of niet? Heeft een hoogleraar contemporaine geschiedenis meer historisch besef dan een amateurarcheoloog? Hoe bepaal je of een leerling voldoende of onvoldoende historisch besef heeft? Geschiedenis heeft eigenlijk niets met besef te maken. De studie naar het verleden is prachtig en onmisbaar voor een beschaafd bestaan. Dit dienst dan ook krachtig gestimuleerd te worden. Maar het is een argumentatieve bezigheid. Iedereen die zich met het verleden bezighoudt, probeert het te verduidelijken, bloot te leggen of te ontrafelen door argumenten naar voren te brengen of te toetsen, niet door te wachten op de komst van het besef (Bommeljé, 2001).

De Utrechtse historicus Ed Jonker, waar al eerder naar is verwezen in dit document, heeft naast een definitie ook kritiek op historisch besef. De mens schrijft anderen graag voor hoe zij horen te herdenken, hoe het begrip historisch besef hoort te manifesteren. Emoties met betrekking tot het herdenken van een historisch verschijnsel kunnen dan ook snel oplopen. Deze emoties plaatsen identiteitsbeleving, zelfbeschikking en machtsvorming in een lastige situatie. Historisch besef zorgt dus voor veel discussie. Historisch besef suggereert dat er een zinvol gebruik van geschiedenis bestaat. Maar wie bepaalt dit? Er worden vaak beschuldigingen gemaakt zoals ‘een misbruik van de geschiedenis’ en ‘een oppervlakkig historisch besef’. Wie bepaalt dit misbruik en deze oppervlakkigheid? Wie spreekt over ‘echte’ historische interesse of ‘eigenlijke’ historische belangstelling, probeert daarmee andermans wijze van geschiedbeschouwing en geschiedbeleving te verbieden of op zijn minst te kleineren. Er wordt getwijfeld aan historisch besef van elkaar, maar wat is nou ‘juist’ historisch besef? (Jonker, 1996)

De historicus, P. B. M. Blaas, schreef een boek over de ontwikkeling van het Europees historisch bewustzijn. Hij omschrijft de term historisch besef als vaag en veelduidig. De term dankt zijn complexiteit aan het feit dat de vormen en manieren waarop mensen met het verleden bezig zijn, variëren en historisch bepaald zijn. Elke poging om een andere of ‘betere’ definitie te geven van historisch besef leidt tot bepaalde ‘onechte’ omgangsvormen met het verleden. Historisch besef kan in deze gevallen als minderwaardig worden bestempeld en buiten de boot vallen (Blaas, 1988).

**2.3.3 Onderwijs**  
Buiten het feit dat er obstakels zijn bij het definiëren van historisch besef, kan het toepasbaar zijn in het onderwijs. Dit is natuurlijk ook belangrijk voor dit onderzoek, hoe kan historisch besef van leerlingen vergroot worden?   
Volgens het rapport van de Commissie-De Rooy moet historisch besef bij de leerlingen ontwikkeld worden in een langdurig en samenhangend onderwijstraject.

De toetsing bij examens zou zich ook moeten richten op de wijze waarop de kandidaten de werkelijkheid interpreteren en hun positie ten opzichte daarvan bepalen.

Het is niet meer genoeg om alleen de aanwezigheid van pure historische kennis te toetsen. De commissie wijst erop dat historisch besef niet hetzelfde is als chronologisch besef.

Het verwerven van chronologisch overzicht is wel een voorwaarde voor de ontwikkeling van historisch besef (Rooy, 2001). De visie van de commissie is zeer belangrijk voor de implementatie van historisch besef in het geschiedenisonderwijs. De commissie werd in 2000 namelijk speciaal in het leven geroepen door de toenmalige Minister van Onderwijs, Loek Hermans. De commissie heeft veel tijd gestoken in de ontwikkeling en invoering van de tien tijdvakken, de keuze om meer de focus te richten op historisch besef is dan ook bewust.

Geschiedenisonderwijs moet leiden tot competent gedrag van leerlingen; in hun handelen en redeneren, moeten zij daarom blijk geven van historisch besef. De leerlingen moeten dit competente gedrag kunnen vertonen bij nieuwe en onverwachte zaken. Denk hierbij aan argumenten vormen tijdens maatschappelijke discussies zoals recentelijk die over het racisme rondom Zwarte Piet of het presidentschap van Donald Trump.

Leerlingen met een goed ontwikkeld historisch besef moeten als het goed is, merkbaar, anders reageren op zo een discussie dan leerlingen met een minder goed ontwikkeld historisch besef (Billiet, 2002). Het is echter makkelijker gezegd dan gedaan. Historisch besef is namelijk een lastige constructie in een educatieve context. Het is immers moeilijk om aan te geven wanneer iemand in meer of mindere mate beschikt over historisch besef. Historisch besef wordt daarom vaak geoperationaliseerd in termen van historisch denken en redeneren zoals dat ‘zichtbaar’ wordt in wat leerlingen zeggen of opschrijven (Grever & van Boxtel, 2014).

De Duitse geschiedenisdidacticus Hans Jürgen Pandel heeft voor het onderwijs zeven dimensies in historisch besef weten te onderscheiden:

**1. Tijdsbesef**

**2. Realiteitsbesef**

**3. Besef van historiciteit**

**4. Identiteitsbesef**

**5. Politiek besef**

**6. Economisch- sociaal besef**

**7. Moreel besef**

**Tijdsbesef** betekent dat leerlingen in staat moeten zijn om het *verleden, heden* en *toekomst* te kunnen onderscheiden. De leerlingen moeten begrijpen dat hedendaagse verschijnselen historisch bepaald en tijdgebonden zijn. Leerlingen moeten in staat zijn om gebeurtenissen, veranderingen, personen en gedachten en handelingen te contextualiseren. **Realiteitsbesef** betreft het onderscheid tussen *feit* en *fictie*. Leerlingen moeten in staat zijn om het bestaan van fictie, zoals mythes en legendes, los te maken van de historische werkelijkheid. Hier is de onderzoeker het echter niet helemaal mee eens. De historische werkelijkheid is namelijk voor ons allen onbekend. De leerlingen zijn dan ook niet in staat om het bestaan van fictie los te maken van de historische werkelijkheid. De leerlingen moeten dus in staat zijn om het onderscheid tussen fictie en realiteit gradueel aan te duiden, niet absoluut. **Besef van historiciteit** houdt in dat leerlingen de capaciteiten moeten hebben om te begrijpen dat de werkelijkheid *veranderlijk* is en niet *statisch*. Geschiedenis gaat over processen van verandering (discontinuïteit) en continuïteit. **Identiteitsbesef** ontwikkelt de vaardigheid om te differentiëren tussen verschillende groepen in een chronologische wijze. Leerlingen moeten spreken van *mij*, *wij*, *jij* en *zij*. **Politiek besef** zorgt ervoor dat leerlingen in staat zijn om dominante structuren te ontdekken in politieke relaties en om de bijbehorende problematiek te verklaren. De relaties gaan *op* en *neer*. **Economisch-sociaal besef** leidt tot het vermogen om verschillen in onze samenleving (*rijk* en *arm*) te erkennen en de bijbehorende problematiek te verklaren. **Moreel besef** moet tot een moreel kompas leiden. Leerlingen moeten de termen *goed* en *kwaad* kunnen koppelen aan geldende regels en daarbij rekening houden met de verschillen tussen de maatstaven van het verleden en het heden (Pandel, 1993)

### **2.3.4 Historisch denken en redeneren**

Er wordt nu al meerdere keren gesproken over historisch denken en redeneren en de bijbehorende vaardigheden die leerlingen moeten ontwikkelen. Het is belangrijk om uit te leggen wat historisch denken en redeneren precies inhoudt. Aangezien de nadruk op historisch besef ligt in dit onderzoek, is er geen hele deelvraag gewijd aan historisch denken en redeneren. Deze paragraaf zal kort en bondig de essentie schetsen.

De geschiedwetenschap streeft ernaar waarheden vast te stellen over het verleden. Het vaststellen van waarheden is de taak van iedere wetenschap. Geschiedenis is dan ook geen uitzondering. Elke wetenschap eist dat zorgvuldig met bronnen en gegevens wordt omgegaan, dat die op betrouwbaarheid, volledigheid en representativiteit worden getoetst, en dat vervolgens conclusies worden getrokken over ‘feiten’. Alleen bij geschiedenis geldt dat het daarbij over andere tijden gaat.

Geschiedenis gaat namelijk niet over de nog bestaande werkelijkheid, maar over de verdwenen werkelijkheid van het verleden (van Straaten, Claassen, Raven, & Wilschut, 2012).

Historisch denken en redeneren is dan ook te omschrijven als het competente handelen dat behoort bij de discipline geschiedenis: feiten controleren, respect tonen voor feiten en deze niet aanpassen als ze je niet aanstaan. Je moet bewust zijn van het fundamenteel ‘andere’ van andere tijden en geneigd zijn zaken in de context daarvan te interpreteren. Er moet inzicht worden verkregen in de processen voor continuïteit naast verandering en de zoektocht hiernaar. Er moet op zoek worden gegaan naar causale verbanden en de bewustwording van het interpretatieve karakter. Deze interpretaties moet je van elkaar kunnen onderscheiden en je moet genuanceerd en gedistantieerd zijn in je oordeel (Wilschut, 2002). Historisch denken en redereneren moet vervolgens worden onderscheiden in vier redeneerwijzen:

* Het *verzamelen* van bronnen en gegevens en van het vaststellen van het feit.
* Het *ordenen* van de feiten in perioden en thema’s.
* Het *verklaren* wat er gebeurde door analyses van oorzaken en gevolgen.
* Het *zich vormen van een beeld*: een interpretatie van het geheel die er een betekenis aan geeft.

Maar wat is nu het nut van historisch denken en redeneren? Historisch denken en redeneren leidt tot het niet al te gemakkelijk trekken van lijnen van verleden naar heden, tot voorzichtig zijn met het trekken van lessen uit de geschiedenis en tot een grote voorkeur voor ontmythologisering en relativering. Het verzakelijkt het denken en maakt mensen minder gemakkelijk vatbaar voor ideologische en totalitaire boodschappen. Het leidt tot het inzicht dat alles betrekkelijk is. Ook iemands eigen bestaan en de zaken waarin iemand heilig gelooft zijn onderhevig aan veranderingen en voor een belangrijk deel het resultaat van toeval en spelingen van het lot. Dat inzicht draagt bij aan een beter begrip van wie iemand is en wat de waarde is van de erfenis die mensen met zich meedragen (van Straaten, Claassen, Raven, & Wilschut, 2012). Hierbij moet wel de kanttekening geplaatst worden dat historisch denken en redeneren niet per definitie tunnelvisie, de ontwikkeling van oogkleppen en ideologisch denken reduceert. Historisch denken en redeneren zorgt voor een beperkte wijze van het waarnemen van de werkelijkheid, niet een volledige.

Iemand die de onderzoeker niet kan nalaten te noemen en die geschreven heeft over historisch denken en redeneren is de heer Thijs van Vugt. De heer van Vugt was een van de docenten van de onderzoeker tijdens de lerarenopleiding geschiedenis en heeft hem veel geleerd over het doen van onderzoek. De heer van Vugt heeft een boek geschreven over het Boschstraatkwartier-Oost te Maastricht in de periode tussen 1829-1904. In dit boek geeft hij een idee over wat hij verwacht van toekomstige geschiedenisdocenten met betrekking tot historisch denken en redeneren. Hij schrijft dat historisch denken en redeneren het uitgangspunt en een voorwaarde is bij het realiseren van het kennisniveau van de aanstaande geschiedenisdocent. De basiskwaliteit van de toekomstige geschiedenisdocent moet onder andere verwezenlijkt worden door het (kunnen) toepassen van een viertal theoretische aspecten: *verzamelen*, *ordenen*, *verklaren* en *beeldvormen* (Vugt, 2015)*.* Het is dus essentieel dat een geschiedenisdocent in staat moet zijn om historisch te denken en redeneren. Daarnaast vindt de onderzoeker dat het tevens de taak is van een docent om, ook al is het een fractie, een deel van zijn of haar kwaliteiten over te brengen op de leerlingen.

## **2.4 Historische inleving**

Een fenomeen, dat in de ogen van de onderzoeker, zeer belangrijk is bij de combinatie van charisma en historisch denken en redeneren is historische inleving. Leerlingen kunnen de manifestatie van charisma pas kaderen en begrijpen op het moment dat ze zich inleven in de historische situatie. Ze moeten de historische context in perspectief kunnen plaatsen en in staat zijn om empathische gevoelens te ontwikkelen.

Net zoals voor charisma en historisch besef, zijn er verschillende definities van historische inleving te vinden. Hieronder volgen de voor dit onderzoek belangrijkste en meest relevante definities.

Wie een goed beeld van een bepaalde tijd wil krijgen, zal zich in dat ‘andere’ moeten verdiepen, hoe lastig dat ook kan zijn als de eigen leef- en denkwereld daar ver vanaf staat. Het zich verplaatsen in het standpunt voor anderen noemen we (historische) inleving (van Straaten, Claassen, Raven, & Wilschut, 2012). Historische inleving is, volgens de antropoloog Deborah Cunningham, het perspectief om het verleden te begrijpen met het belang van de context en de bewustwording van subjectiviteit (Cunningham, 2009). Historische inleving is het vermogen om de acties van een historische actor te begrijpen als een logisch effect van zijn of haar perceptie op de wereld. Historische inleving is dan ook gerelateerd aan het vermogen om te contextualiseren (Nokes, 2013). Historische inleving hanteert de kracht om fouten te corrigeren en om verschillen te overbruggen. Het schept perceptie en historische verklaring. Het is de ontwikkeling van een holistisch en compleet beeld van de historische actoren, historische gebeurtenissen, historische tijd en het verband tussen de acties van de historische actor en de bijbehorende, unieke situatie (Brooks, 2010). Historische inleving karakteriseert historisch denken in dat het verrijkte begrijpen binnen een context hanteert. Het is van nature intelligent en behelst tevens emotionele dimensies. Het ontstaat en ontwikkelt zich vanuit een actieve verwondering over het denken van bepaalde mensen, gebeurtenissen en situaties in de bijbehorende context. Historische inleving ontstaat vanuit de overweging dat er meerdere perspectieven zijn. Het is even robuust, taai en inzichtelijk als dat het fantasievol is. Het is echter wel altijd gebaseerd op bewijs (Luke Davis, Yeager, & Foster, 2001).

Inleving is niet iets specifieks voor geschiedenis. Een politicoloog zal bijvoorbeeld proberen om het gedrag van kiezers te verklaren, om de beweegredenen te doorgronden. Als tijdgenoot zal hij weinig moeite hebben met het begrijpen van die beweegredenen. Een historicus kan de mensen die hij bestudeert echter, in de meeste gevallen, niet ontmoeten om vragen te stellen. Hij moet het doen met overblijfselen die ze hebben nagelaten en hij zal deze overblijfselen eerst moeten interpreteren om inzicht te krijgen in de wereld waarin zij leefden. Historische inleving behandelt dan ook twee kernvragen: Hoe kunnen we ons verplaatsen in een tijd die in allerlei opzichten verschilt van onze eigen tijd? En aangezien de tijd niet meer bestaat: Hoe kunnen we op basis van overblijfselen de maatschappelijke context waarbinnen mensen dachten en handelden reconstrueren (van Straaten, Claassen, Raven, & Wilschut, 2012).

Deze vragen zijn dan ook relevant voor het begrijpen van de acties van, charismatische, historische actoren. De leerlingen moeten in staat zijn om zich te verplaatsen in de tijd en maatschappelijke context waarin de historische actor leefde. Deze context moeten ze zelf reconstrueren door historische overblijfselen. Ze moeten in staat zijn om zich de historische context eigen te maken.

# **3. Opzet praktijkonderzoek**

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het praktijkonderzoek besproken. Er wordt eerst aandacht besteed aan de inhoud van de interventie/actie. Dit houdt in dat besproken wordt op welke manier het onderzoek daadwerkelijk is uitgevoerd. Vervolgens zullen een aantal belangrijke zaken die het praktische onderzoek vormgegeven zoals de onderzoeksgroep, de onderzoeksinstrumenten, de dataverzameling en de dataverwerking/analyse aan bod komen.

## **3.1 Inhoud en werkwijze interventie/ actie**

In dit onderzoek staan een aantal zaken centraal; historisch besef, charisma en historisch denken en redeneren. Met behulp van het onderwerp charisma wordt er gestreefd naar een vergroting van historisch besef bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. Charisma is in deze het onderwerp dat gebruikt wordt om vaardigheden met betrekking tot historisch denken en redeneren te activeren. Dit houdt in de praktijk in dat er een interventie moet zijn om te testen of historisch besef is vergroot.

Deze interventie omvat een combinatie van een toets over historisch denken en redeneren en twee lessen over charisma.

Bij de nulmeting kregen beide klassen 30 minuten om de toets met betrekking tot historisch denken en redeneren te maken. Ze hadden hiervoor geen uitleg gekregen en hadden alleen de opdracht gekregen om de toets te maken. Als ze te lang twijfelden over een vraag, moesten ze deze vraag overslaan. Na het maken van de toets kreeg H3B, de experimentele groep twee lessen over charisma. In deze les is er niets gezegd over het doel van het onderzoek. Zo is er niet verteld dat zij de enige klas waren die de lessen over charisma kregen. Tevens is er niet meer gesproken over de toets. De onderzoeker wilde ervoor zorgen dat de leerlingen zo onbevooroordeeld mogelijk de lessen volgden. De lessen behandelden de theorie zoals deze is beschreven in het theoretisch kader van hoofdstuk twee. Uiteraard is er flink gesneden in de grote hoeveelheid materie, het volledig theoretisch kader is namelijk niet uit te leggen in twee lessen. De PowerPoint die gebruikt is tijdens de lessen is te vinden in bijlage 1.

Ná de twee lessen die gegeven werden aan H3B, kregen beide klassen weer dezelfde toets over historisch denken en redeneren. Dit tweede toetsmoment was dan ook de eindmeting. De klassen kregen weer dezelfde opdracht als bij de nulmeting. Ze kregen 30 minuten de tijd en geen uitleg. Als ze te lang twijfelden over een vraag, moesten ze deze vraag overslaan.

De toets had als doel om te analyseren of H3B, de experimentele groep, de toets beter zou maken dan bij de nulmeting. H3A fungeerde bij beide toetsmomenten als controlegroep.

## **3.2 Onderzoeksgroep**

Idealiter zou dit onderzoek uitgevoerd worden in de bovenbouw, denk hierbij aan HAVO 4 & 5 of VWO 4 & 5 & 6. Het nadeel is echter dat de bovenbouw klassen van de HAVO een druk en vol programma hebben voor geschiedenis. Er was daar dan ook geen ruimte voor dit onderzoek. De bovenbouw VWO klassen zijn niet gelokaliseerd op de Eenhoornsingel; dit is het adres waar het Bonnefanten College zich bevindt in Maastricht. Vanwege praktische redenen konden deze klassen dan ook niet als onderzoeksgroep werden gebruikt. Aangezien het onderzoek niet uitgevoerd kon worden in de bovenbouw, moest er naar de onderbouw worden gekeken. Voor dit onderzoek is dan ook bewust gekozen voor twee HAVO 3 klassen als onderzoeksgroep. De brugklassers en tweedejaars zijn namelijk te jong en onervaren om een intensief onderwerp zoals charisma te bespreken. In dat geval zou er teveel gesneden moeten worden in de materie. Het doel van het onderzoek zou dan verloren raken. Laat voorop staan dat het ontwikkelen van historisch besef en historisch denken en redeneren ook in de brugklas en tweede klas moet plaatsvinden. Echter, voor dit onderzoek is er dus gekozen voor de HAVO 3 groepen.

Er is dus gekozen voor twee parallel HAVO 3 klassen; H3A en H3B. In onderstaand schema zijn een aantal belangrijk gegevens omtrent deze klassen te vinden.

***Tabel 3.1****: Klassenbeeld HAVO 3*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **H3A** | **H3B** |
| **Rol** | Controlegroep | Experimentele groep |
| **Inhoud** | 24 leerlingen  Jongens:10  Meisjes: 14  Leeftijd:13-15 jaar | 23 leerlingen  Jongens:12  Meisjes: 11  Leeftijd: 13-15 jaar |
| **Huidig historisch onderwerp** | De Eerste Wereldoorlog is net besproken, de leerlingen gaan nu verder met het interbellum. | De Eerste Wereldoorlog is net besproken, de leerlingen gaan nu verder met het interbellum. |
| **Gedrag** | H3A is een vrij drukke klas. H3A is verbaal sterker dan H3B. H3A bevat een aantal ongemotiveerde leerlingen | H3B is een rustige en ijverige klas. Deze klas werkt altijd goed door en staat overal voor open. |
| **Mentor** | R. van de Laar(Culturele en kunstzinnige vorming) | P. Wijnhoven(Aardrijkskunde- Geschiedenis) |
| **Klassengemiddelde geschiedenis** | 7.2 | 7.5 |

Er is gekozen voor H3B als experimentele groep, dus de groep die wél de charisma lessen kreeg, vanwege twee redenen. Ten eerste staat H3B er gemiddeld beter voor bij geschiedenis dan H3A. Ondanks het feit dat H3B gemiddeld maar 3/10 beter staat dan H3A, was het voor dit onderzoek logischer om de klas te kiezen die beter scoort voor het vak geschiedenis. Omdat al eerder genoemd wordt dat een bovenbouw HAVO of VWO klas beter zou zijn voor het onderzoek, is de keuze gemaakt om de beste HAVO 3 klas te kiezen. Ten tweede is H3B qua gedrag toegankelijker dan H3A. De onderzoeker had het idee dat H3B opener zou staan voor de lessen met betrekking tot charisma dan H3A.

## **3.3 Ontwikkeling onderzoeksinstrumenten**

Een goed onderzoek staat of valt met de juiste onderzoeksinstrumenten. Voor dit onderzoek is dan ook zorgvuldig gekozen voor specifieke instrumenten.

Deze instrumenten zijn getest op validiteit, betrouwbaarheid en relevantie. Een belangrijk onderdeel met betrekking tot de validiteit en betrouwbaarheid is triangulatie. Om de validiteit te vergroten en de betrouwbaarheid van de data te controleren is het goed om triangulatie toe te passen (de Goede , Baarda, & Teunissen , 2001). Triangulatie houdt in dat je informatie verzamelt of bekijkt vanuit minimaal drie hoeken of bronnen (van der Donk & van Lanen, 2015). Door triangulatie worden de conclusies, die in hoofdstuk 5 worden getrokken, krachtiger. In dit onderzoek zijn drie manieren van triangulatie gebruikt; brontriangulatie, methodetriangulatie en onderzoekerstriangulatie. Deze manieren worden later in deze paragraaf verklaart.

### **3.3.1 Toets**

Het eerste onderzoeksinstrument dat nader bekeken moet worden is de toets met betrekking tot historisch denken en redeneren; die te vinden is in bijlage 2. Deze toets is één van de belangrijkste onderdelen van dit onderzoek. De toets vormt namelijk het meetmoment bij zowel de nulmeting als eindmeting. De toets bevat vragen die te maken hebben met historisch denken en redeneren. Dit houdt in dat deze vragen alleen beantwoord kunnen worden als de leerlingen bepaalde historisch denken en redeneren vaardigheden bezitten. Denk hierbij aan vaardigheden met betrekking tot historische begrippen zoals bewuste en onbewuste bronnen, gevolgen, oorzaken, subjectiviteit, objectiviteit, uniek, generiek, standplaatsgebondenheid, feit, mening etc. Daarnaast zijn er ook vragen waarbij bronanalyse nodig is.

De toets bestaat uit vragen die te maken hebben met verschillende tijdperken. Zo is de toets gevarieerd en divers. Er zit geen specifieke chronologische volgorde in de vragen.

### **3.3.2 Observatieformulier**

Tijdens de lessen over charisma bij H3B heeft een externe docent, de mentor van de klas, de onderzoeker geobserveerd middels een observatieformulier. Een observatieformulier is een middel om een activiteit te kunnen observeren. Bij observeren verzamel je doelgericht, systematisch en goed doordacht data (van der Donk & van Lanen, 2015). Er is dan ook een duidelijk en kwalitatief sterk observatieformulier nodig om de data te verzamelen. Dit observatieformulier is te vinden in bijlage 4. De opbouw van dit formulier is gebaseerd op het observatieformulier zoals dit beschreven staat in het praktische handboek voor docenten met betrekking tot differentiëren (Berben & van Teeseling, 2014). Dit formulier is opgedeeld in theoretische categorieën/onderwerpen; charisma, historisch besef, historisch denken en redeneren en historische inleving. Bij elk onderwerp staan een aantal vragen die beantwoord moeten worden door de observant. De observant kan kiezen uit een aantal mogelijkheden; sterk waargenomen, waargenomen en niet waargenomen. Daarnaast biedt het formulier ook nog de mogelijkheid om bij elke vraag een opmerking te noteren. Op het einde van het formulier heeft de observant de mogelijkheid om een eindoordeel te noteren en te beoordelen of de onderzoeker zijn doel heeft behaald. Dit formulier is toegevoegd in dit onderzoek om te controleren of de betrouwbaarheid en validiteit van de charisma lessen gewaarborgd is. Het door de observant ingevulde observatieformulier is te vinden in bijlage 5.

### **3.3.3 Interview**

Om inzicht te krijgen in de toepassing van de hoofdonderwerpen van dit onderzoek in het voortgezet onderwijs, is er een vragenlijst opgesteld. Deze vragenlijst, die te vinden is in bijlage 5, is specifiek gemaakt om het interview met de vier geschiedenisdocenten die lesgeven op het Bonnefanten College vorm te geven. Dit interview en de vragenlijst heeft een logische en gestructureerde opbouw. Een gedegen interview moet namelijk eerst de oude situatie bespreken. Daarnaast moet de geïnterviewde in het begin van het interview zijn of haar visie en uitgangspunten benoemen. Er wordt dus eerst gevraagd naar het ‘wat’, daarna pas naar het ‘hoe’. (van der Donk & van Lanen, 2015). Deze opbouw komt ook duidelijk naar voren in de vragenlijst die voor dit onderzoek gebruikt wordt. Eerst worden er ‘wat’ vragen gesteld en wordt er gekeken naar de oude situatie (ontwikkeling historisch besef). Vervolgens wordt er aandacht besteed aan de toekomst van historisch besef en historisch denken en redeneren.

### **3.3.4 Enquête**

Een enquête maken is een intensief proces (van der Donk & van Lanen, 2015). Voor dit onderzoek is een enquête, die te vinden is in bijlage 6, gemaakt door de onderzoeker zelf. Deze enquête is alleen ingevuld door H3B aangezien de vragen voornamelijk over de charisma lessen gaan. De enquête heeft een logische volgorde waarbij de anonimiteit van de respondent wordt gewaarborgd. Tevens is de opbouw van de enquête hetzelfde als het verloop van een normaal gesprek. Voordat de enquête ingevuld werd door de leerlingen, is er duidelijk vermeld wat het doel is van de enquête en wat er met de data zal gebeuren De logische volgorde, de waarborging van de anonimiteit, het verloop van een normaal gesprek en de duidelijke berichtgeving over het doel en data zijn een aantal belangrijke voorwaarden die behaald moeten worden om een gedegen enquête te maken (Bartelds, Kluiter, & van Smeden , 1978). Elke vraag in de enquête bestaat uit dezelfde antwoordmogelijkheden:

1. Zeer slecht

2. Slecht

3. Neutraal

4. Goed

5. Zeer goed

Deze antwoordmogelijkheden zorgen voor structuur en duidelijkheid. De leerlingen wisten precies wat ze bij elke vraag konden verwachten.

### **3.3.5 Triangulatie**

In de inleiding van dit hoofdstuk wordt er gesproken over triangulatie en het verband met de onderzoeksinstrumenten die worden gebruikt in dit onderzoek. Er worden drie manieren van triangulatie genoemd; brontriangulatie, methodetriangulatie en onderzoekerstriangulatie. In de bovenstaande subparagrafen is de ontwikkeling en verklaring van die verschillende onderzoeksinstrumenten al te vinden. In deze paragraaf wordt de koppeling tussen triangulatie en de gekozen instrumenten nader verklaard.

Als je data verzamelt met behulp van verschillende bronnen, wordt dit brontriangulatie genoemd. Hierbij moet gedacht worden aan het verzamelen van data van verschillende typen respondenten en literatuurbronnen (van der Donk & van Lanen, 2015). Door de enquête, vragenlijst en het interview is er data verzameld van verschillende respondenten, namelijk docenten en leerlingen. Tevens wordt brontriangulatie toegepast in dit onderzoek door het feit dat er variatie in literatuur wordt aangeboden. Er zijn verschillende bronnen gebruikt om zaken te verduidelijken. De uitgebreide bibliografie is te vinden op pagina 37.

De methodische triangulatie wordt toegepast als er verschillende onderzoeksmethoden worden gebruikt (van der Donk & van Lanen, 2015). Het observatieformulier, de toets, het interview en de vragenlijst zijn voorbeelden van onderscheiden methodes om data te verzamelen.

Bij onderzoekerstriangulatie zet je mensen in die je helpen bij het verzamelen en analyseren van data (van der Donk & van Lanen, 2015). In dit onderzoek heeft de observant, door middel van het observatieformulier, geholpen bij het verzamelen van data.

### **3.3.6 Methodeanalyse**

Bij aanvang van dit onderzoek was het de bedoeling om een methodeanalyse op te zetten en daarbij een aantal bekende methodes onder de loep te nemen. Het doel van deze analyse zou zijn om te onderzoeken welke methodes aandacht besteden aan charisma en de manifestatie van dit begrip. Echter, na het uitgebreid analyseren van een aantal methodes zoals Feniks, Geschiedenis Werkplaats, Memo en Sprekend verleden, moest de onderzoeker helaas tot de conclusie komen dat charisma niet voorkomt. Zeker, prominente figuren uit de geschiedenis, denk hierbij aan actoren zoals Augustus, Karel de Grote en Hitler, komen aan bod in de methodes en daar wordt ook gesproken over een bepaalde uitstraling. Een echte uitleg van het begrip charisma is echter nergens te vinden. Daarom is er ook voor gekozen om géén methodeanalyse uit te voeren.

## **3.4 Dataverzameling/procedure**

Er is zorgvuldig omgegaan met de data die verzameld zijn tijdens dit onderzoek. Voor elk onderzoeksinstrument is er een andere methode/procedure gevolgd om de data te verzamelen. Net zoals paragraaf 3 zal deze paragraaf bestaan uit de onderzoeksinstrumenten die ingedeeld zijn in subparagrafen. Per onderzoeksinstrument zal besproken worden op welke manier de data zijn verzameld.

### **3.4.1 Toets**

Bij het maken van de toets is er een duidelijk antwoordmodel gemaakt. Dit antwoordmodel is te vinden in bijlage 3. Omdat de onderzoeksgroep een HAVO 3 klas betreft die nog niet heel veel ervaring hebben in historisch denken en redeneren is de toets niet te lastig gemaakt. Er zijn 20 punten in totaal te verdienen. Het eindcijfer is het totaal aantal behaalde punten gedeeld door 2. Na het maken van de toets tijdens de nulmeting is het cijfer voor elke leerling berekend. Vervolgens hebben de leerlingen de toets nogmaals gemaakt tijdens de eindmeting en is er een nieuw cijfer berekend. De twee cijfers inclusief het verschil zijn in één bestand genoteerd. Daarnaast zijn interessante gegevens zoals het klassengemiddelde, mediaan en modus berekend en in hetzelfde bestand geplaatst.

### **3.4.2 Observatieformulier**

Het observatieformulier is tijdens de twee ‘charisma lessen’ ingevuld door dezelfde persoon: aardrijkskunde/geschiedenisdocent P. Wijnhoven. Er is vóór de eerste charisma les niets gezegd tegen de heer Wijnhoven. Hij moest het formulier zo objectief mogelijk invullen. De heer Wijnhoven heeft het observatieformulier ook niet aan de onderzoeker gegeven tussen de twee lessen. Het ingevulde observatieformulier en de bevindingen van de heer Wijnhoven zijn later ook nog besproken met de onderzoeker. Hiervan is een verslag gemaakt.

### **3.4.3 Interview**

De interviews zijn gehouden met vier docenten die lesgeven op het Bonnefanten College. Met elke docent is er een individueel gesprek gevoerd en is er een gedetailleerd verslag gemaakt van de antwoorden. De onderzoeker heeft hierbij letterlijk de antwoorden van de geïnterviewde genoteerd.

### **3.4.4 Enquête**

De leerlingen van H3B hebben de enquête gemaakt ná de eindmeting; het tweede toetsmoment. De onderzoeker heeft duidelijk aangegeven dat de leerlingen zelfstandig, in hun eigen tempo en anoniem de vragenlijst in moesten vullen. Tevens heeft hij benadrukt dat er geen foute antwoorden bestaan. De leerlingen moesten de enquête naar volle waarheid invullen. Ze hoefden zich geen zorgen te maken of ze met hun antwoorden iemand beledigden. Ze mochten alles invullen wat ze wilden.

## **3.5 Dataverwerking en -analyse**

De data van de toets en enquête is verwerkt en geanalyseerd in Microsoft Excel en Word. Via deze programma’s is het namelijk eenvoudig om alle gegevens schematisch en grafisch weer te geven. Alle gegevens zijn eerst schematisch genoteerd in Word. Vervolgens is er, in Excel, van alle gegevens een grafiek gemaakt. Deze grafieken leenden zich uitstekend voor een zorgvuldige analyse. De grafieken, tabellen en analyses zijn te vinden in hoofdstuk 4.

De data van het observatieformulier en interview zijn handmatig verwerkt door de onderzoeker. Het is namelijk niet mogelijk om zoals bij de toets en enquête een grafiek te maken. Het observatieformulier en de interviews bevatten namelijk open antwoorden die niet in cijfers uitgedrukt kunnen worden. De onderzoeker heeft van de ruwe data(antwoorden en bevindingen observant/respondenten) die deze onderzoeksinstrumenten aanboden een lopend en gedetailleerd verslag gemaakt. Ook deze verslagen zijn te vinden in hoofdstuk 4.

# **4. Resultaten**

In dit hoofdstuk wordt er aandacht besteed aan de resultaten die naar voren zijn gekomen tijdens het onderzoek. Per deelvraag wordt genoteerd welke resultaten verwerkt en geanalyseerd zijn. In dit hoofdstuk is er alleen plaats voor data, er zijn dan ook geen conclusies en eigen bevindingen te vinden. Deze zijn in hoofdstuk 5 te lezen.

## **4.1 Deelvraag 1 & 2 & 3. Literatuur deelvragen**

De eerste drie deelvragen in dit onderzoek betreffen theoretische deelvragen:

1. Wat is charisma?
2. Wat is historisch besef?
3. Wat is historische inleving?

Deze deelvragen worden duidelijk en uitgebreid beantwoord in het theoretisch kader dat in hoofdstuk 2 te vinden is. Het heeft geen meerwaarde voor het onderzoek om in dit hoofdstuk nogmaals een uitwerking van deze vragen te noteren. De conclusie van deze deelvragen, waarbij het theoretisch kader wordt verbonden met de praktijksituatie, is te vinden in hoofdstuk 5.

## **4.2 Deelvraag 4. Vergroot het lesgeven over charisma historisch besef van HAVO 3 leerlingen?**

De eerste deelvraag die aan bod komt betreft de toets over historisch denken en redeneren. In paragraaf 3.1 is naar voren gekomen hoe de toets tijdens het onderzoek is ingezet. De toets heeft het meetmoment bij zowel de nulmeting als eindmeting gevormd. De toetsen van beide klassen zijn op beide meetmomenten nagekeken. In de onderstaande grafieken en tabel zijn de resultaten van het eerste toetsmoment van H3A en H3B te vinden.

***Grafiek 4.1:*** *Resultaten toets 1 H3A*

***Grafiek 4.2:*** *Resultaten toets 1 H3B*

***Tabel 4.2:*** *Datagegevens nulmeting*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **H3A(controlegroep)** | **H3B(experimentele groep)** |
|  | **Toets 1** | **Toets 1** |
| **Modus** | 6,5 & 4 | 6,5 |
| **Mediaan** | 5,8 | 6,5 |
| **Gemiddelde** | 136,5:24=5,7 | 136:23=5,9 |
| **Standaarddeviatie** | 1.1 | 1.2 |

In de grafieken is te lezen dat de namen van de leerlingen van H3A vervangen zijn door de letter Y, bij H3B door de letter X. Dit is gedaan om de anonimiteit van de leerlingen te waarborgen. Tevens is er hierdoor geen sprake van subjectiviteit bij de onderzoeker die de toetsen heeft beoordeeld. In de grafieken zijn de resultaten te zien, in de tabel is het gemiddelde te zien. Beide klassen scoren niet hoog tijdens de nulmeting, allebei zitten ze op een magere voldoende. In zowel de grafieken als de tabel is te zien dat H3B gemiddeld beter scoort dan H3A. Hierbij moet wel meegenomen worden dat H3B met één leerling minder is, dit tast uiteraard het gemiddelde aan.

In de onderstaande grafieken en tabel zijn de gegevens te vinden met betrekking tot het tweede toetsmoment; de eindmeting.

***Grafiek 4.3:*** *Resultaten toets 2 H3A*

***Grafiek 4.4:*** *Resultaten toets 2 H3B*

***Tabel 4.2:*** *Datagegevens eindmeting*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **H3A(controlegroep)** | **H3B(experimentele groep)** |
|  | **Toets 2** | **Toets 2** |
| **Modus** | 6.5 | 8 |
| **Mediaan** | 6 | 7.8 |
| **Gemiddelde** | 138:24=5,8 | 148:20=7,4 |
| **Standaarddeviatie** | 1.2 | 1.1 |

Bij het tweede toetsmoment is te zien dat beide klassen een hoger gemiddelde hebben dan bij de nulmeting. Echter, bij H3B is een exponentiële groei te zien in het gemiddelde. Zij gaan van een 5,9 naar een 7,4. H3A scoort bij de eindmeting 0,1 meer dan bij de nulmeting. Hier moet echter wel een nuance aangebracht worden; H3B heeft met vier leerlingen minder het tweede toetsmoment gemaakt.

***Tabel 4.1:*** *Verandering resultaten toetsen H3A* ***Tabel 4.2:*** *Verandering resultaten toetsen H3B*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | H3A  (controlegroep) |  |  |  |  |  | H3B  (experimentele groep) |  |
| Leerlingen | Verandering | Procentueel |  |  |  | Leerlingen | Verandering | Procentueel |
| Y1 | 0 | 0 |  |  |  | X1 | +3 | 66,7% |
| Y2 | 0 | 0 |  |  |  | X2 | +3,5 | 175% |
| Y3 | +0,5 | 6,7% |  |  |  | X3 | +3,5 | 63,6% |
| Y4 | 0 | 0 |  |  |  | X4 | x | x |
| Y5 | 0 | 0 |  |  |  | X5 | +1,5 | 23,1% |
| Y6 | 0 | 0 |  |  |  | X6 | +1,5 | 30% |
| Y7 | 0 | 0 |  |  |  | X7 | +0,5 | 6,7% |
| Y8 | 0 | 0 |  |  |  | X8 | +1,5 | 23,1% |
| Y9 | +0,5 | 9,1% |  |  |  | X9 | -0,5 | -7,7% |
| Y10 | 0 | 0 |  |  |  | X10 | +1 | 14,3% |
| Y11 | 0 | 0 |  |  |  | X11 | 0 | 0 |
| Y12 | 0 | 0 |  |  |  | X12 | +1,5 | 25% |
| Y13 | 0 | 0 |  |  |  | X13 | x | x |
| Y14 | 0 | 0 |  |  |  | X14 | x | x |
| Y15 | 0 | 0 |  |  |  | X15 | +1,5 | 23,1% |
| Y16 | +0,5 | 8,3% |  |  |  | X16 | +1,5 | 27,3% |
| Y17 | 0 | 0 |  |  |  | X17 | -0,5 | -7,7% |
| Y18 | 0 | 0 |  |  |  | X18 | +0,5 | 8,3% |
| Y19 | 0 | 0 |  |  |  | X19 | +2 | 57,1% |
| Y20 | 0 | 0 |  |  |  | X20 | +2,5 | 38,5% |
| Y21 | 0 | 0 |  |  |  | X21 | +1,5 | 23,1% |
| Y22 | 0 | 0 |  |  |  | X22 | +3,5 | 63,6% |
| Y23 | 0 | 0 |  |  |  | X23 | +1 | 14,3% |
| Y24 | 0 | 0 |  |  |  |  |  |  |
| Gemiddeld | 1,5:24=+0,06 | 24,1:24=1% |  |  |  | Gemiddeld | 26:20=+1,3 | 667,4:20=+33,37% |

In de bovenstaande tabellen is voor beide klassen de verandering in resultaten tussen het eerste(nulmeting) en tweede(eindmeting) toetsmoment te vinden. In de tabellen is te zien dat H3B gemiddeld een stijging van 1,3 punt heeft, dit is een procentuele stijging van 33,37%. H3A laat een stijging van 0,06 punt zien, dit is een procentuele stijging van 1%. H3B laat dus een grotere stijging zien.

## **4.3 Deelvraag 5. In hoeverre zijn charisma en historisch besef geïntegreerd in het huidig geschiedenisonderwijs?**

De resultaten die bij deze deelvraag horen zijn uit de enquête(zie bijlage 6) voor de leerlingen en het interview met de docenten(zie bijlage 5) gehaald. Er zijn bewust specifieke vragen uit de enquête gehaald en gekoppeld aan deze deelvraag. Per enquêtevraag zullen de resultaten besproken worden. Het interview zal op het einde van deze paragraaf aan bod komen.

***Figuur 4.1:*** *Wat vind je van het vak geschiedenis?*

De vraag omtrent de mening van de leerlingen over het vak geschiedenis is bij deze deelvraag geplaatst omdat er een beeld moet worden geschetst van het huidig geschiedenisonderwijs. De mening van de leerlingen is zeer belangrijk bij deze beeldvorming. Voordat er gekeken wordt naar de integratie van historisch besef en historisch denken en redeneren is het interessant om aan de leerlingen te vragen wat ze van het vak geschiedenis vinden. Bij het beantwoorden van de vraag is in het figuur te zien dat er een groot verschil is in de gegeven antwoorden. Meer dan de helft is tevreden over het vak. Slechts een klein gedeelte, 28%, is niet tevreden.

***Figuur 4.2:*** *Vind je dat je op school echt iets leert van het vak geschiedenis?*

De bovenstaande vraag is bedoeld om te kijken of de leerlingen het gevoel hebben dat ze iets leren bij geschiedenis. Misschien is meer nadruk op historisch besef en historisch denken en redeneren niet nodig. Het grootste gedeelte van de groep, 77%, vindt dat ze echt iets leren bij geschiedenis. Slechts 9% vindt dat ze weinig leren.

***Figuur 4.3:*** *Vind je dat er tijdens de geschiedenislessen meer aandacht moet worden besteed aan historisch denken en redeneren?*

Deze enquêtevraag komt zowel bij deze deelvraag als bij deelvraag 7 aan bod. Deze vraag is gesteld om te kijken of leerlingen willen dat er meer aandacht voor historisch denken en redeneren en dus historisch besef in de les is. De meningen hierover zijn gedeeld. 36% heeft geen mening en heeft neutraal ingevuld. 37% vindt dat er meer aandacht besteedt mag worden aan historisch denken en redeneren. Voor 27% is dit niet nodig.

Een uitgebreid verslag van de interviews is in bijlage 6 te vinden. Hieronder zijn de concrete bevindingen uit de interviews genoteerd.

De docenten zijn het er allemaal over eens dat *charisma* een vorm van uitstraling is dat zeker een plek in het geschiedenisonderwijs heeft veroverd. Het begrip wordt echter niet uitgebreid ontleed en geanalyseerd. Ook over *historisch besef is er een algemene consensus te vinden.* Volgens de perceptie van de geïnterviewde docenten bestaathistorisch besefop het moment dat iemand weet dat verschijnselen, thema’s, onderwerpen en kenmerken gebonden zijn aan een bepaalde tijd. Leerlingen moeten dit doorhebben en weten dat er nog veel is dat we niet weten over de geschiedenis.Historisch besef wordt onvoldoende ontwikkeld in het voorgezet onderwijs. Dit komt voornamelijk door het feit dat het ontzettend lastig is en de leerlingen al genoeg moeite hebben met het vak zelf. Er wordt door elke docent aandacht besteed aan *historisch denken en redeneren.* Ze zijn elk, op hun eigen manier, bezig met vaardigheden te ontwikkelen bij de leerlingen. Ze zien allemaal dat er verbeterpunten mogelijk zijn op het gebied van historisch denken en redeneren en historisch besef, maar dat docenten dit zelf in de hand hebben. De methodes bieden te weinig gelegenheid tot échte ontwikkeling.

## **4.4 Deelvraag 6. In hoeverre beoordelen de leerlingen het begrip charisma als een meerwaarde voor hun historisch besef?**

De resultaten die bij deze deelvraag horen zijn uit de enquête (zie bijlage 6) voor de leerlingen gehaald. Er zijn bewust specifieke vragen uit de enquête gehaald en gekoppeld aan deze deelvraag. Per enquêtevraag zullen de resultaten besproken worden.

***Figuur 4.4:*** *Wat vond je van de lessen over charisma?*

Bovenstaande vraag is gesteld om de mening van de leerlingen over de charisma lessen te peilen. 55% heeft geen mening over de kwaliteit van de lessen en heeft neutraal ingevuld. 45% vond de lessen goed.

***Figuur 4.5:*** *Heb je iets waardevols geleerd van de lessen over charisma?*

Bovenstaande vraag is een aanvulling op figuur 4.4. 45% van de leerlingen heeft aangegeven dat ze iets waardevols hebben geleerd van de charisma lessen. 41% is neutraal en 14% vinden dat ze weinig tot niets hebben geleerd.

***Figuur 4.6:*** *Denk je dat je historisch besef is vergroot ná de charisma lessen?*

Door middel van deze vraag heeft de onderzoeker willen testen of de leerlingen zelf konden beoordelen of hun historisch besef, ná de charisma lessen, vergroot was. 68% geeft aan dat het niet weten. 18% denkt van niet, 14% denkt van wel.

***Figuur 4.7:*** *Vind je dat zulke (charisma) lessen vaker voor moeten komen?*

Bovenstaande vraag is gesteld om een indicatie te krijgen over de impact van de charisma lessen. Vonden de leerlingen het interessant? Willen ze vaker zulke soort lessen? 36% is neutraal hierin. 37% wilt vaker zulke lessen, 27% wilt dat het bij één keer blijft.

***Figuur 4.8:*** *Vond je de toets eenvoudiger ná de lessen over charisma?*

Deze enquêtevraag is bedoeld om te kijken of de leerlingen écht iets gehad hebben aan de charisma lessen op het gebied van het maken van de toets. 59% geeft aan dat ze geen mening hebben.37% geeft aan dat ze de toets wel eenvoudiger vonden, 4% vond de toets lastiger.

## **4.5 Deelvraag 7. Wat vinden de leerlingen van historisch denken en redeneren?**

De resultaten die bij deze deelvraag horen zijn uit de enquête (zie bijlage 6) voor de leerlingen gehaald. Er zijn bewust specifieke vragen uit de enquête gehaald en gekoppeld aan deze deelvraag. Per enquêtevraag zullen de resultaten besproken worden.

***Figuur 4.9:*** *Wat vond je van de toets over historisch denken en redeneren?*

De toets over historisch denken en redeneren gaf een indicatie aan de leerlingen over de betekenis van historisch denken en redeneren. Deze enquêtevraag laat zien wat de leerlingen van de toets vonden. 27% zegt dat ze de toets goed vinden. Het grootste gedeelte, 73%, heeft geen mening.

***Figuur 4.10:*** *Vind je dat je alleen de stof uit de methode moet beheersen?*

De bovenstaande vraag is gesteld om te analyseren of de leerlingen behoefte hebben aan historisch denken en redeneren buiten de kaders van de methode of dat ze het genoeg vinden om de stof uit het handboek te kennen. In het figuur is te zien dat 64% aangeeft geen mening te hebben.32% vindt de stof uit de methode te weinig, 4% vindt het kennen van de stof uit het boek prima.

***Figuur 4.11:*** *Vind je dat er tijdens de geschiedenislessen meer aandacht moet worden besteed aan historisch denken en redeneren?*

Deze enquêtevraag komt zowel bij deze deelvraag als bij deelvraag 5 aan bod. Deze vraag is gesteld om te kijken of leerlingen willen dat er meer aandacht voor historisch denken en redeneren en dus historisch besef in de les is. De meningen hierover zijn gedeeld. 36% heeft geen mening en heeft neutraal ingevuld. 37% vindt dat er meer aandacht besteedt mag worden aan historisch denken en redeneren. Voor 27% is dit niet nodig.

# **5. Conclusies en discussies**

In dit hoofdstuk wordt een koppeling gelegd tussen de theorie en praktijk. De literatuur wordt verbonden met de resultaten die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen. Deze verbintenis leidt tot conclusies, opbrengsten, verklaringen en verbeterpunten.

## **5.1 Antwoord(en) op onderzoeksvragen**

In deze paragraaf worden de onderzoeksvragen, met behulp van de literatuur en resultaten beantwoord. Per subparagraaf zal één onderzoeksvraag aan het woord komen.

### **5.1.1 Deelvraag 1. Wat is charisma?**

Het is heel lastig om een antwoord te geven op deze deelvraag. Charisma heeft namelijk niet één definitie, niet één verklaring. Het is een persoonsgebonden begrip dat geïnterpreteerd wordt op basis van je eigen standplaatsgebondenheid. Iedereen bekijkt charisma op een andere manier en hangt er een individuele waarde aan. Het woord dat wel het meeste naar voren komt, ook kijkend naar de interviews met de docenten, is uitstraling. Iedereen is het er over eens dat charisma een vorm van uitstraling is. Op welke manier deze uitstraling zich manifesteert en uitgedragen wordt naar anderen, is voor iedereen persoonsgebonden.

Max Weber definieert charisma op de volgende manier: Charisma is een bepaalde eigenschap van een individu. Door deze bepaalde eigenschap onderscheidt hij zich van gewone mensen en wordt hij behandeld als begiftigd met bovennatuurlijke, bovenmenselijke of ten minste specifiek uitzonderlijke krachten en kwaliteiten (Weber, Economy and Society, 1978). De onderzoeker vindt deze definitie het meest geschikt om het begrip charisma te omschrijven.

### **5.1.2 Deelvraag 2. Wat is historisch besef?**

Ook bij deze deelvraag is het lastig om een direct antwoord te geven. Net zoals charisma heeft historisch besef geen vaststaande definitie. Er is zelfs, nog meer dan bij charisma, veel discussie over het begrip. Veel mensen, waaronder historici, vragen zich af of het begrip wel bestaat. De meesten kunnen een definitie geven van het begrip, waaronder de vakdocenten op het Bonnefanten. Er zijn dus wel ideeën over wat historisch besef inhoudt. De onderzoeker vindt de definitie van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, onder leiding van Piet de Rooy, het meest plausibel. Volgens deze commissie stelt historisch besef mensen in staat om de (historische) werkelijkheid, op een verantwoorde manier, te interpreteren en onze positie ten opzichte van deze werkelijkheid te bepalen. Historisch besef bevordert het inzicht dat hedendaagse verschijnselen historisch bepaald zijn. Tevens bevordert historisch besef het beoordelingsvermogen. Door historisch besef is er meer mogelijkheid tot objectiviteit, afstand en relativiteit (Rooy, 2001).

Als dit onderzoek echter iets heeft gedaan, is het wel dat het duidelijk heeft gemaakt dat de discussie over historisch besef nog lang niet ten einde is.

### **5.1.3 Deelvraag 3. Wat is historische inleving?**

De vraag over historische inleving is eenvoudiger te beantwoorden, hier zijn de mensen het namelijk meer over eens. Uiteraard bestaan er verschillende definities van het begrip, er is echter geen grote discussie over het begrip. Er is een algemene consensus bereikt over de betekenis van historische inleving. Het is ook iets dat niet specifiek gebonden is aan geschiedenis, het komt bij meerdere vakken en werkvelden aan de orde. Inleving is een waarde die iedereen zou moeten nastreven. Inleven is het verplaatsen in het standpunt van een ander. Het is begrip en respect voor elkaar tonen.

### **5.1.4 Deelvraag 4. Vergroot het lesgeven over charisma historisch besef van HAVO 3 leerlingen?**

Er is te zien dat de experimentele groep (H3B) bij de nulmeting gemiddeld een 5,9 scoort. Ná de charisma lessen is dit een 7,4, een procentuele stijging van 24,4%. De controlegroep (H3A) gaat van een 5,7 gemiddeld (nulmeting) na een 5,8 (eindmeting). Dit is een procentuele stijging van 1,7%. Er is dus een verschil van 22,7%. Concluderend kan dus duidelijk gezegd worden dat H3A weinig vooruitgang laat zien en twee keer middelmatig scoort. H3B laat een exponentiële groei zien en scoort bij het tweede toetsmoment ontzettend hoog.

### **5.1.5 Deelvraag 5. In hoeverre zijn charisma en historisch besef geïntegreerd in het huidig geschiedenisonderwijs?**

In de antwoorden van de leerlingen op de enquête, de interviews met de vakdocenten en de methodeanalyse is te zien dat charisma niet echt aan bod komt in het huidig geschiedenisonderwijs. De vakdocenten benoemen het wel, maar gaan niet diep op het begrip in. Er wordt niet gesproken over de uiting van charisma en de meerwaarde van het begrip. De vergroting van historisch besef is een heikel punt. Leerlingen zien niet echt de meerwaarde en weten zelfs niet goed wat het is! De docenten geven aan dat ze heel duidelijk weten wat historisch besef inhoudt, maar dat dit ontzettend lastig is om in te zetten tijdens de lessen. Ze merken dat het bijna onmogelijk is om historisch besef van de leerlingen te ontwikkelen/vergroten. Leerlingen hebben het al moeilijk genoeg met bepaalde vaardigheden. Dit sluit ook direct aan bij het historisch denken en redeneren. De docenten besteden hier veel aandacht, op verschillende wijzen, aan en willen de leerlingen bepaalde vaardigheden bijleren. Dit komt ook over bij de leerlingen, zij erkennen dat historisch denken en redeneren nodig is bij het vak geschiedenis. Historisch denken en redeneren zorgt al voor dusdanig veel problemen bij de leerlingen dat historisch besef niet aan de orde komt.

### **5.1.6 Deelvraag 6. In hoeverre beoordelen de leerlingen het begrip charisma als een meerwaarde voor hun historisch besef?**

Om deze deelvraag te beantwoorden moet er gekeken worden naar de enquête die de leerlingen hebben beantwoord. Hier komt duidelijk naar voren dat veel leerlingen neutraal zijn over het begrip charisma en de meerwaarde ervan. Ze weten niet goed ze er van moeten vinden. Bij elke vraag over charisma is het merendeel dan ook neutraal. Het is dus heel lastig om een conclusie op deze deelvraag te formuleren. Wat wel te zien is, is het feit dat naast de neutraliteit van velen, positiviteit meer voorkomt dan negativiteit. De leerlingen die wel een mening hebben gegeven over charisma en de meerwaarde ervan ervaren het begrip als positief en interessant. Slechts een klein gedeelte vindt er niets aan en denkt dat het geen meerwaarde heeft.

### **5.1.7 Deelvraag 7. Wat vinden de leerlingen van historisch denken en redeneren?**

Ook bij deze deelvraag moet er gekeken worden naar de enquête. Net als bij deelvraag 6 komt hier naar voren dat de meeste leerlingen neutraal zijn met betrekking tot historisch denken en redeneren. Gelukkig is het ook hier zo dat het merendeel van de leerlingen die een mening geven, positief gestemd zijn. Slechts een minimaal gedeelte ziet geen heil in historisch denken en redeneren. Waarschijnlijk zullen de leerlingen, als ze een beter beeld hebben van wat historisch denken en redeneren nu precies inhoudt, positiever zijn en kunnen ze de meerwaarde inschatten.

### **5.1.8 Hoofdvraag. Draagt het werken met het begrip charisma en al haar facetten bij aan een vergroting van historisch besef bij HAVO 3 leerlingen?**

De combinatie van de beantwoording van alle deelvragen leidt tot een concluderend antwoord op de hoofdvraag. De hoofdvraag moet beantwoord worden met een ja. Het is duidelijk te zien dat de experimentele groep, die de charisma lessen hebben gevolgd, beter scoren bij de eindmeting dan de controlegroep die geen lessen heeft gekregen. Echter, rekening houdend met alle factoren die dit onderzoek beïnvloeden op het gebied van validiteit en betrouwbaarheid, moet gezegd worden dat de resultaten geen correct beeld geven. Er kan pas gezegd worden dat charisma historisch besef vergroot op het moment dat er een groter en uitgebreider onderzoek wordt uitgevoerd. De kans dat het resultaat dan hetzelfde zou zijn is in de ogen van de onderzoeker heel groot, hij ziet namelijk veel potentie in het begrip. De toekomst zal het uitwijzen.

## **5.2 Interpretatie en verklaring van resultaten gerelateerd aan literatuur**

De literatuur die voor dit onderzoek geraadpleegd is, beschrijft voornamelijk wat bepaalde historische zaken inhouden. Denk hierbij aan een uitleg omtrent het begrip charisma, historisch denken en redeneren, historische inleving en historisch besef. Deze literatuur heeft echter wel de basis gevormd voor het praktijkonderzoek. Het praktijkonderzoek laat zien dat de leerlingen van de experimentele groep, H3B, hogere resultaten haalden ná de lessen over charisma. De uitleg van het effect van charisma heeft dus geleid tot een vergroting van historisch besef. Dit betekent dus dat tijdens de lessen het inzicht dat hedendaagse verschijnselen historisch bepaald zijn, het beoordelingsvermogen, de objectiviteit, de afstand en relativiteit (Rooy, 2001) van de leerlingen vergroot is. Het probleem dat echter in de literatuur naar voren komt is of historisch besef wel bestaat. Is het een bodemloze put vol raadsels en vragen? Is het een exclusief goed? Wie bepaalt of er historisch besef aanwezig is? (Bommeljé, 2001). Heeft dit onderzoek wel het zogenaamde historisch besef vergroot?

Wel kan er gezegd worden dat de leerlingen bezig zijn geweest met historisch denken en redeneren en dat het grote gedeelte van de leerlingen(37%) dit ook als een meerwaarde zagen. Zij hebben het nut ingezien van historisch denken en redeneren; het niet al te gemakkelijk lijnen trekken van het verleden naar het heden en voorzichtig zijn met het trekken van lessen uit de geschiedenis (van Straaten, Claassen, Raven, & Wilschut, 2012).

## **5.3 Opbrengsten en aanbevelingen voor de schoolpraktijk**

De resultaten van het onderzoek zijn gebaseerd op slechts één experimentele- en één controlegroep, er kunnen dus vraagtekens worden geplaatst bij de betrouwbaarheid. Of het werken met charisma echt zorgt voor een vergroting van historisch besef, is niet te zeggen. Het onderwerp charisma is echter een boeiend onderwerp voor de leerlingen dat veel zaken verklaart en aansluit bij de belevingswereld. Het kan in elk tijdvak gebruikt worden en kan op elk leerniveau toegepast worden. De leerlingen zijn op een creatieve, interessante en intellectuele manier bezig met het vak. Uit de enquête blijkt tevens dat een groot gedeelte van de leerlingen het onderwerp interessant vond en het er vaker over zou willen hebben. De leerlingen zien dus zeker de meerwaarde van historisch denken en redeneren.

Met betrekking tot zowel historisch besef als charisma heeft dit onderzoek laten zien dat er nog veel onduidelijkheid en discussie bestaat over de terminologie van beide begrippen. Dit onderzoek kan ertoe leiden dat de discussie weer op gang komt en misschien ook afgesloten kan worden. Het wordt tijd dat er een conclusie wordt geformuleerd met betrekking tot de terminologie van historisch besef en charisma.

Dit onderzoek is dus zeker een opbrengst voor de schoolpraktijk en kan tot vele aanbevelingen leiden op het gebied van historiciteit, historisch denken en redeneren en historisch besef. Het kan de lessen meer inhoud, diepgang en dynamiek verschaffen. Het is een meerwaarde voor zowel de school, docent en leerlingen. De school kan zich onderscheiden door een grote nadruk te leggen op historisch denken en redeneren en bijbehorende interessante thema’s zoals charisma. De docent kan innovatief aan de slag gaan met de materie en zijn eigen handelen en kennis vergroten. De leerlingen krijgen nieuwe creatieve en informatieve stof die helpt bij de ontwikkeling van hun historisch besef.

## **5.4 Verbeterpunten voor het onderzoek**

Ondanks het feit dat de onderzoeker trots is op het onderzoek, zijn er toch nog een aantal verbeterpunten te noemen. De grootste nuance die aangebracht moet worden in de resultaten en conclusies is de grootte van de onderzoeksgroep. Voor dit onderzoek zijn er maar twee klassen gebruikt, veel te weinig dus om een goede weergave te geven van de daadwerkelijke situatie. Tevens geeft dit een verkeerd beeld van de resultaten. Ook is dit onderzoek bij een HAVO 3 klas uitgevoerd. Waarschijnlijk was het onderzoek betrouwbaarder geweest op het moment dat het in de bovenbouw of op een hoger niveau was uitgevoerd, denk hierbij aan HAVO 4 & 5 of VWO 4 & 5 & 6.

Als tweede punt moet de enquête aangedragen worden. De enquête is in dit onderzoek alleen uitgedeeld bij de experimentele groep; de resultaten hiervan zijn dan ook gebaseerd op één groep van 23 leerlingen. De waarde van 23 is veel te laag voor een betrouwbaar resultaat. De enquête had anders geformuleerd moeten worden zodat het een breder publiek aan kon spreken en dus betrouwbaardere resultaten kon leveren.

Als laatste punt moet er gekeken worden naar de immense procentuele stijging van de resultaten voor de toets die H3B heeft gemaakt. De resultaten bij de eindmeting van H3B zijn een stuk hoger dan die van H3A. Het liefst zou de onderzoeker zeggen dat dit puur en alleen komt door de charisma lessen, dit moet echter genuanceerd worden. Externe factoren hebben waarschijnlijk ook een rol gespeeld bij de toetsresultaten van de eindmeting. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het feit dat de onderzoeker misschien tijdens zijn les onbewust iets over de toets heeft gezegd. Daarnaast kan de observant, bewust of onbewust, de leerlingen hebben geïnstrueerd over de inhoud van de toets.

## **5.5 Suggesties voor vervolgonderzoek**

Dit onderzoek heeft genoeg potentie en ambitie om de basis te kunnen vormen voor meer uitgebreide onderzoeken. In deze onderzoeken moet er begonnen worden met een grotere onderzoeksgroep, ongeacht het niveau. De grootte van de onderzoeksgroep heeft namelijk een grote invloed op de betrouwbaarheid van het onderzoek. De eventuele enquête die afgenomen zou worden na het onderzoek is dan ook meer valide. Het betreft namelijk meer respondenten. Het niveau zou ook aangepast kunnen worden. Het onderzoek kan, bij voorkeur, op een hoger of op een lager niveau uitgevoerd worden.

Daarnaast zou er gekeken kunnen worden naar het onderwerp van de lessen. Het hoeft namelijk niet per definitie charisma te zijn. Ook andere begrippen kunnen het hoofdonderwerp vormen voor de lessen. De voorwaarde moet echter wel zijn dat het een onderwerp is dat affiniteit heeft met geschiedenis en zich leent voor het onderzoeken van historisch denken en redeneren. Het moet ook een onderwerp zijn dat bij de belevingswereld van leerlingen aan kan sluiten. Ook kunnen er werkvormen geïntegreerd worden die de leerlingen, buiten de toets, zelf aan het werk zetten.

De interviews met de geschiedenisdocenten moeten uiteraard blijven, zij vormen namelijk een goed beeld van de praktische werkelijkheid. Echter, om de enquête betrouwbaarder te maken, moet hij afgenomen worden bij meer geschiedenisdocenten en niet alleen op één school. Misschien moet er regionaal of zelfs nationaal bekeken worden wat geschiedenisdocenten doen aan historisch besef en historisch denken en redeneren.

Tenslotte is het ideale scenario aanwezig op het moment dat de persoon die het onderzoek ontwerpt, niet zelf de lessen geeft. Deze persoon kan namelijk subjectief zijn en onbewust het resultaat beïnvloeden. Er moeten daarnaast meer observanten zijn tijdens de lessen, dit maakt de uitkomsten van het observatieformulier namelijk betrouwbaarder. Deze observanten moeten niets met het onderzoek te maken hebben zodat externe factoren uitgesloten worden.

# **Bibliografie**

Bartelds, J., Kluiter, H., & van Smeden , K. (1978). *Enquête-adviesboek; een handleiding voor het verzorgen van schriftelijke enquêtes.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Berben, M., & van Teeseling, M. (2014). *Differentieren is te leren! Omgaan met verschillen in het voortgezet onderwijs.* Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Billiet, B. (2002). *Het verleden in het heden: geschiedenis, historisch onderzoek en de plaats van de historicus in de maatschappij van vandaag.* Gent: Academia Press.

Blaas, P. B. (1988). *Anachronisme en historisch besef: momenten uit de ontwikkeling van het Europees Historisch Bewustzijn.* Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar Universitair.

Bommeljé, B. (2001). Het Besef. *Historisch Nieuwsblad*.

Braak, A. v. (2006). *Goeroes en Charisma; Het riskante pad van leraar en leerling.* Haarlem: Altamira-Becht B.V.

Brauer, J., & Lücke, M. (2013). *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven.* Göttingen: V&R unipress.

Brooks, S. (2010). *An Examination of the Fostering and Display of Historical Empathy in One Secondary Social Studies Classroom.* Virginia: University of Virginia.

Cunningham, D. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies 41/5*, 679-709.

Dale, J. H. (1864). *Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal.* Sluis: Van Dale Uitgevers.

de Goede , M., Baarda, D., & Teunissen , J. (2001). *Kwalitatief onderzoek.* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers B.V.

Dekker, S. (2014, November 17). Kamerbrief. *Toekomstgericht funderend onderwijs*. Den Haag, Zuid-Holland, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Fellingham, C., & O'Brien, A. (2016). *How to Sell: Succeeding in a Noble Profession.* New York: Morgan James Publishing.

Grever, M., & van Boxtel, C. (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef.* Hilversum: Uitgeverij Verloren.

Himmelreich, L. (1938). *De Katholieke Bijbel De Heilige boeken van het Oude en Nieuwe Verbond .* `s-Hertogenbosch: Teulings.

Jonker, E. (1996). De betrekkelijkheid van het moderne historisch besef. *BMGN*, 30-46.

Kramer, J., & Alstad , D. (1993). *The Guru Papers: Masks of Authoritarian Power.* Berkeley: North Atlantic Press.

Kronman, A. T. (1983). *Max Weber.* Stanford: Stanford University Press.

Landauer, A. (2014). *Charisma en charme.* Culemborg: Van Duuren Media B.V.

Luke Davis, O., Yeager, E., & Foster, S. (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies.* Lanham: Rowman & Littlefield.

Maria Grever, C. v. (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef.* Hilversum: Uitgeverij Verloren.

Mathijsen, M. (2013). *Historiezucht; De obsessie met het verleden in de negentiende eeuw.* Nijmegen: Vantilt.

Mortensen, K. W. (2010). *The Laws of Charisma: How to Captivate, Inspire, and Influence for Maximum Success.* New York: American Management Association .

Nokes, J. D. (2013). *Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence.* Oxford: Routlegde.

Oakes, L. (1997). *Prophetic Charisma: The Psychology of Revolutionary Religious Personalities.* Syracuse: Syracuse University Press.

Overvelde, B. (2016). Mensenmagneet. *Quest*, 22-27.

Pandel, H.-J. (1993). Geschichtsbewusstsein. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 725-729.

Potts, J. (2009). *A History of Charisma.* Berlijn: Springer.

Rees, L. (2012). *Het charisma van Adolf Hitler.* Londen: Ebury Press.

Rijksoverheid. (2010, September 17). *Voortgezet onderwijs*. Opgehaald van Rijksoverheid.nl: https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-de-onderbouw-van-het-voortgezet-onderwijs

Rooy, P. d. (2001). *Verleden, heden en toekomst: advies van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming.* Enschede: SLO.

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation.* New York: Berghahn Books.

Schieder, T. (1973). *Ohne Geschichte sein? Geschichtsinteresse, Geschichtsbewußtsein heute .* Keulen: Walter Raymond Stiftung.

Schutgens, K. (1995). *Historisch jaarboek voor het land van Zwentibold.* Sittard: Historisch jaarboek voor het land van Zwentibold.

Seixas, P. C. (2004). *Theorizing Historical Consciousness.* Toronto: University of Toronto Press.

Straub, J. (2006). *Narration, Identity, and Historical Consciousness.* New York: Berghahn Books.

van der Donk, C., & van Lanen, B. (2015). *Praktijkonderzoek in de school.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.

van Straaten, D., Claassen, R., Raven, A., & Wilschut, A. (2012). *Historisch denken: Basisboek voor de vakdocent.* Assen: Van Gorcum.

Vugt, T. v. (2015). *Een arbeidersbuurt onder de rook van ‘De Sphinx’: Een sociaal-ruimtelijke geschiedenis van het Boschstraatkwartier-Oost te Maastricht, 1829-1904.* Hilversum: Uitgeverij Verloren.

Weber, M. (1978). *Economy and Society.* California: University of California Press.

Weber, M. (2002). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der Verstehenden Soziologie.* Tübingen: Mohr Siebeck.

Weber, M. (2009). *From Max Weber: Essays in Sociology.* Oxford: Routledge.

Wilschut, A. (2002). Historisch besef als onderwijsdoel. *Nieuwste Tijd*, Onbekend.

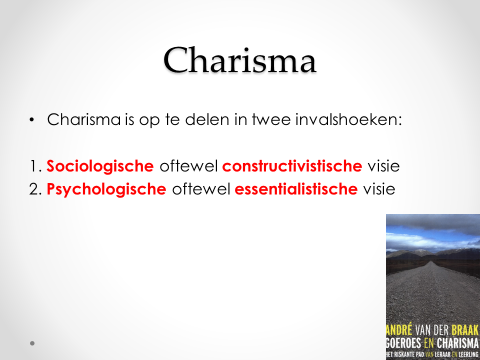
Wopereis, I., & Brand- Gruwel, S. (2014). *Word informatievaardig! Digitale informatie selecteren, beoordelen en verwerken.* Groningen: Noordhoff.

# **Bijlagen**

## **Bijlage 1: PowerPoint charisma**

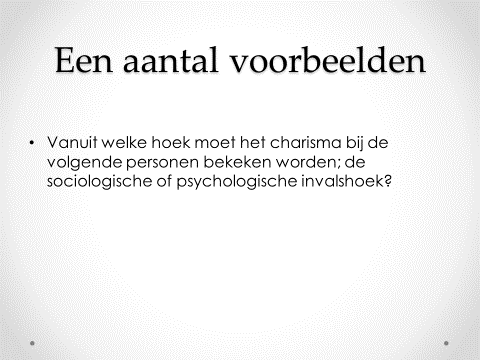
## 

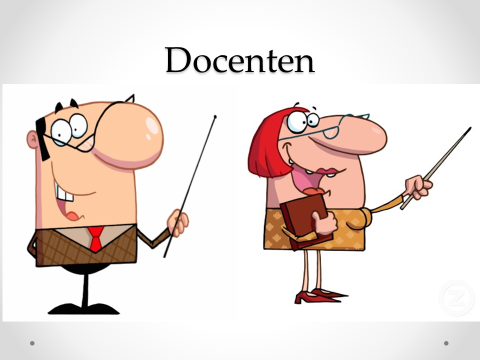
## 







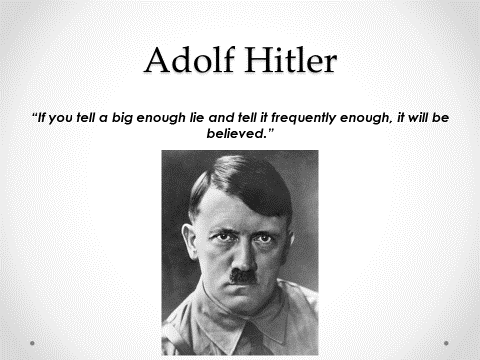








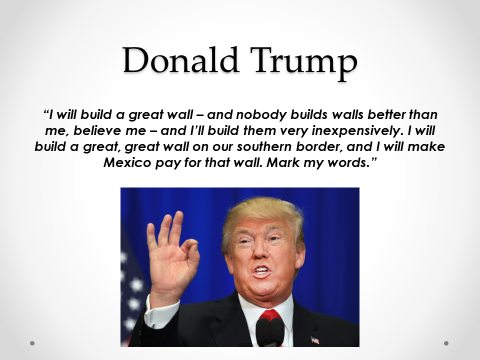
****

****

****

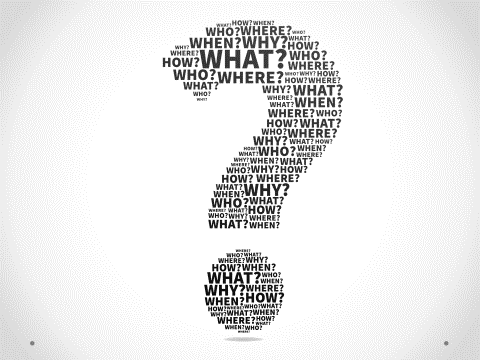
****

****

****

****

****

****

**f**

## **Bijlage 2: Toets historisch denken en redeneren**

**Vraag 1**

Wat is continuïteit? Omcirkel het juiste antwoord

A. Aanduiding van iets dat in een korte tijd verandert in de geschiedenis

B. Aanduiding van een aantal gebeurtenissen die elkaar opvolgen in de geschiedenis

C. Aanduiding van iets dat lange tijd hetzelfde blijft in de geschiedenis

D. Aanduiding van iets dat in een lange tijd verandert in de geschiedenis

**Vraag 2**

Een kort stuk tekst over de aanslag op de Oostenrijk-Hongaarse troonopvolger, Franz Ferdinand:

Als in maart 1914 bekend wordt dat aartshertog Franz Ferdinand eind juni een bezoek gaat brengen aan Bosnië, beraamt Gavrilo Princip met enkele leden van het geheime genootschap De Zwarte Hand een aanslag. Halverwege de tocht door Bosnië geeft de chef van de veiligheidsdienst aan dat er een andere route moet worden genomen. De auto waarin de aartshertog zit staat daarom korte tijd stil, precies op de plek waar Princip staat te wachten. De Bosniër bedenkt zich niet, springt op de auto en schiet twee keer. Hij doodt niet alleen Franz Ferdinand maar ook diens vrouw.

Na de aanslag blijft het enkele weken stil. Op 23 juli 1914 stelt Oostenrijk een ultimatum aan Servië. De Serviërs moeten de verantwoordelijkheid van de aanslag op zich nemen en Oostenrijkse politieagenten op haar grondgebied toestaan die de moordzaak tot op de bodem uitzoeken. Servië accepteert de eisen, maar staat geen politieagenten op haar territorium toe. Oostenrijk verbreekt hierop op 25 juli de diplomatieke betrekkingen met het land. Een sneeuwbaleffect volgt en de Eerste Wereldoorlog wordt geboren.

Lees bovenstaande bron.

In deze bron staat een oorzaak voor de Eerste Wereldoorlog. Wat is deze oorzaak?

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Vraag 3**

Bij gevolgen kun je spreken van onbedoelde en bedoelde gevolgen. Lees de volgende uitspraken. Welke gevolgen zijn bedoeld en welke onbedoeld?

A. De dood van Willem van Oranje na de aanslag van Balthasar Gerards

B. De Indianen in Amerika die stierven door de ziektes die de Spanjaarden met zich mee brachten

C. De aanwezigheid van de Verenigde Staten in Irak heeft geleid tot het ontstaan van Daesh(IS)

|  |  |
| --- | --- |
| Bedoeld | Onbedoeld |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

**Vraag 4**

Bij gevolgen kun je tevens spreken van directe en indirecte gevolgen. Lees de volgende uitspraken. Welke gevolgen zijn direct en welke indirect?

A. Het ontstaan van de Tweede Wereldoorlog nadat Adolf Hitler Polen binnenvalt

B. Amerikanen gebruiken gif in Vietnam om de bladeren er af te halen, de Vietnamezen kregen hierdoor kanker

C. De komst van de Hertog van Alva(naar de Nederlanden) naar aanleiding van de Beeldenstorm

|  |  |
| --- | --- |
| Direct | Indirect |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

**Vraag 5**

Bronnen zijn voor het vak geschiedenis heel belangrijk. Het is de taak van iemand die de geschiedenis studeert om te controleren of de bronnen betrouwbaar zijn. Noem 3 dingen die belangrijk zijn bij het controleren van de betrouwbaarheid van een bron.

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Vraag 6**

Lees onderstaande bron. Is deze bron betrouwbaar of onbetrouwbaar? Leg je antwoord uit. Gebruik in je antwoord de begrippen subjectiviteit en objectiviteit.

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Een stuk uit De Bello Gallico. Dit boek, geschreven door Julius Caesar, gaat over zijn verovering van het gebied Gallië.*

De Helvetiërs hadden met hun troepen het gebied van de Haeduërs al bereikt en zij plunderden hun akkers. De Haedyuërs konden zichzelf en hun bezittingen niet tegen hen verdedigen en stuurden gezanten naar mij om hulp. Zij waren toch altijd trouw geweest aan de Romeinen? Dan verdienden ze het toch niet dat hun akkers werden geplunderd, hun kinderen als slaaf weggevoerd en hun steden ingenomen? En dat bijna onder de ogen van het Romeinse leger! Tegelijkertijd lieten bondgenoten van de Haeduërs, de Ambarri, mij weten dat hun akkers waren leeggeroofd en dat ze de aanvallen op hun steden maar met moeite konden afslaan. Ook de Allobrogen, die aan de overzijde van de Rhône woonden, vertelden mij dat ze niets anders meer hadden dan hun lege akkers. Door deze gebeurtenissen besloot ik niet langer toe te zien hoe de Helvetiërs de Romeinse bondgenoten onder de voet liepen. Na een kort gevecht met aan aantal Helvetiërs bouwde ik een brug over de rivier de Saône om de overige Helvetiërs in te halen. Zo bracht ik mijn leger naar de overkant. Mijn plotselinge komst maakte op de Helvetiërs grote indruk, omdat zij zagen dat ik in één dag de rivier was overgestoken. Zij hadden dat met moeite in twintig dagen gedaan. Zij stuurden gezanten naar mij toe om te onderhandelen.

**Vraag 7**

Wat is standplaatsgebondenheid?

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Vraag 8**

*Een archeoloog beschrijft het onderzoek naar Trijntje.*

Trijntje woonde niet op een vaste plaats. Ze trok nog steeds rond. In de winter woonde ze op de donk (een verhoging in het landschap). Het was er goed toeven: in de herfst werden vruchten, wortels en noten verzameld en werd er gejaagd op wilde zwijnen en waterwild. In het midden van de winter konden er snoeken gevangen worden en in het vroege voorjaar startte de visvangst op zalmen. Waarom Trijntje daar niet in de zomer was, is niet helemaal duidelijk. Misschien was er te weinig wild, was het te nat vanwege de voorjaarsoverstromingen of waren er te veel muggen.

Toen Trijntje stierf heeft ze misschien iets afgeweten van het bestaan van boeren. Een belangrijke aanwijzing daarvoor zijn de stenen voorwerpen. Ten eerste zijn er enkele pijlpunten gevonden die sprekend op de exemplaren van de boeren lijken. Ten tweede is er op de donk gebruikgemaakt van Rijckholt-vuursteen, afkomstig uit Zuid-Limburg.

Lees bovenstaande bron

A. Noteer één feit uit de bron over het leven van Trijntje.

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

B. Noteer één mening uit de bron over het leven van Trijntje.

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Vraag 9**

Historische figuren creëren bronnen bewust en onbewust. Leg uit waarom het dagboek van Anne Frank een onbewuste bron is.

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Vraag 10**

Historische figuren creëren bronnen bewust en onbewust. Leg uit waarom Mein Kampf van Adolf Hitler een bewuste bron is.

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Bonus vraag**

Is het hofstelsel een uniek of generiek begrip? Leg tevens het verschil uit tussen uniek en generiek.

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

EINDE

## **Bijlage 3: Antwoordmodel toets historisch denken en redeneren**

**Vraag 1**

Wat is continuïteit? Omcirkel het juiste antwoord *1 PUNT*

A. Aanduiding van iets dat in een korte tijd verandert in de geschiedenis

B. Aanduiding van een aantal gebeurtenissen die elkaar opvolgen in de geschiedenis

**C.** Aanduiding van iets dat lange tijd hetzelfde blijft in de geschiedenis

D. Aanduiding van iets dat in een lange tijd verandert in de geschiedenis

**Vraag 2**

Een kort stuk tekst over de aanslag op de Oostenrijk-Hongaarse troonopvolger, Franz Ferdinand:

Als in maart 1914 bekend wordt dat aartshertog Franz Ferdinand eind juni een bezoek gaat brengen aan Bosnië, beraamt Gavrilo Princip met enkele leden van het geheime genootschap De Zwarte Hand een aanslag. Halverwege de tocht door Bosnië geeft de chef van de veiligheidsdienst aan dat er een andere route moet worden genomen. De auto waarin de aartshertog zit staat daarom korte tijd stil, precies op de plek waar Princip staat te wachten. De Bosniër bedenkt zich niet, springt op de auto en schiet twee keer. Hij doodt niet alleen Franz Ferdinand maar ook diens vrouw.

Na de aanslag blijft het enkele weken stil. Op 23 juli 1914 stelt Oostenrijk een ultimatum aan Servië. De Serviërs moeten de verantwoordelijkheid van de aanslag op zich nemen en Oostenrijkse politieagenten op haar grondgebied toestaan die de moordzaak tot op de bodem uitzoeken. Servië accepteert de eisen, maar staat geen politieagenten op haar territorium toe. Oostenrijk verbreekt hierop op 25 juli de diplomatieke betrekkingen met het land. Een sneeuwbaleffect volgt en de Eerste Wereldoorlog wordt geboren.

Lees bovenstaande bron.

In deze bron staat een oorzaak voor de Eerste Wereldoorlog. Wat is deze oorzaak? *2 PUNTEN*

**Moord op Franz Ferdinand**

**Vraag 3**

Bij gevolgen kun je spreken van onbedoelde en bedoelde gevolgen. Lees de volgende uitspraken. Welke gevolgen zijn bedoeld en welke onbedoeld? *2 PUNTEN*

A. De dood van Willem van Oranje na de aanslag van Balthasar Gerards

B. De Indianen in Amerika die stierven door de ziektes die de Spanjaarden met zich mee brachten

C. De aanwezigheid van de Verenigde Staten in Irak heeft geleid tot het ontstaan van Daesh(IS)

|  |  |
| --- | --- |
| Bedoeld | Onbedoeld |
| **A** | **B** |
|  | **C** |
|  |  |

**Vraag 4**

Bij gevolgen kun je tevens spreken van directe en indirecte gevolgen. Lees de volgende uitspraken. Welke gevolgen zijn direct en welke indirect? *2 PUNTEN*

A. Het ontstaan van de Tweede Wereldoorlog nadat Adolf Hitler Polen binnenvalt

B. Amerikanen gebruiken gif in Vietnam om de bladeren er af te halen, de Vietnamezen kregen hierdoor kanker

C. De komst van de Hertog van Alva(naar de Nederlanden) naar aanleiding van de Beeldenstorm

|  |  |
| --- | --- |
| Direct | Indirect |
| **A** | **B** |
| **C** |  |
|  |  |

**Vraag 5**

Bronnen zijn voor het vak geschiedenis heel belangrijk. Het is de taak van iemand die de geschiedenis studeert om te controleren of de bronnen betrouwbaar zijn. Noem 3 dingen die belangrijk zijn bij het controleren van de betrouwbaarheid van een bron. *3 PUNTEN*

**Schrijver**

**Tijd**

**Plaats**

**Doel bron**

**Bewust-onbewust**

**Direct-indirect**

**Vraag 6**

Lees onderstaande bron. Is deze bron betrouwbaar of onbetrouwbaar? Leg je antwoord uit. Gebruik in je antwoord de begrippen subjectiviteit en objectiviteit. *2 PUNTEN*

**Beide antwoorden zijn goed. De argumentatie is belangrijk.**

*Een stuk uit De Bello Gallico. Dit boek, geschreven door Julius Caesar, gaat over zijn verovering van het gebied Gallië.*

De Helvetiërs hadden met hun troepen het gebied van de Haeduërs al bereikt en zij plunderden hun akkers. De Haedyuërs konden zichzelf en hun bezittingen niet tegen hen verdedigen en stuurden gezanten naar mij om hulp. Zij waren toch altijd trouw geweest aan de Romeinen? Dan verdienden ze het toch niet dat hun akkers werden geplunderd, hun kinderen als slaaf weggevoerd en hun steden ingenomen? En dat bijna onder de ogen van het Romeinse leger! Tegelijkertijd lieten bondgenoten van de Haeduërs, de Ambarri, mij weten dat hun akkers waren leeggeroofd en dat ze de aanvallen op hun steden maar met moeite konden afslaan. Ook de Allobrogen, die aan de overzijde van de Rhône woonden, vertelden mij dat ze niets anders meer hadden dan hun lege akkers. Door deze gebeurtenissen besloot ik niet langer toe te zien hoe de Helvetiërs de Romeinse bondgenoten onder de voet liepen. Na een kort gevecht met aan aantal Helvetiërs bouwde ik een brug over de rivier de Saône om de overige Helvetiërs in te halen. Zo bracht ik mijn leger naar de overkant. Mijn plotselinge komst maakte op de Helvetiërs grote indruk, omdat zij zagen dat ik in één dag de rivier was overgestoken. Zij hadden dat met moeite in twintig dagen gedaan. Zij stuurden gezanten naar mij toe om te onderhandelen.

**Vraag 7**

Wat is standplaatsgebondenheid? *2 PUNTEN*

**Standplaatsgebondenheid betekent dat ieders denken en handelen bepaald wordt door de positie die zij of hij inneemt ten opzichte van anderen en door zijn persoonlijke ervaringen**

**Vraag 8**

*Een archeoloog beschrijft het onderzoek naar Trijntje.*

Trijntje woonde niet op een vaste plaats. Ze trok nog steeds rond. In de winter woonde ze op de donk (een verhoging in het landschap). Het was er goed toeven: in de herfst werden vruchten, wortels en noten verzameld en werd er gejaagd op wilde zwijnen en waterwild. In het midden van de winter konden er snoeken gevangen worden en in het vroege voorjaar startte de visvangst op zalmen. Waarom Trijntje daar niet in de zomer was, is niet helemaal duidelijk. Misschien was er te weinig wild, was het te nat vanwege de voorjaarsoverstromingen of waren er te veel muggen.

Toen Trijntje stierf heeft ze misschien iets afgeweten van het bestaan van boeren. Een belangrijke aanwijzing daarvoor zijn de stenen voorwerpen. Ten eerste zijn er enkele pijlpunten gevonden die sprekend op de exemplaren van de boeren lijken. Ten tweede is er op de donk gebruikgemaakt van Rijckholt-vuursteen, afkomstig uit Zuid-Limburg.

Lees bovenstaande bron

A. Noteer één feit uit de bron over het leven van Trijntje. *1 PUNT*

**- Rondtrekken**

**- Leefde van de natuur**

B. Noteer één mening uit de bron over het leven van Trijntje. *1 PUNT*

**- Waarom Trijntje er niet in de zomer was.**

**- Misschien heeft ze iets afgeweten van de boeren.**

**Vraag 9**

Historische figuren creëren bronnen bewust en onbewust. Leg uit waarom het dagboek van Anne Frank een onbewuste bron is. *1 PUNT*

**Onbewust. Ze schrijft het dagboek voor zichzelf, niet voor omstanders/latere generaties**

**Vraag 10**

Historische figuren creëren bronnen bewust en onbewust. Leg uit waarom Mein Kampf van Adolf Hitler een bewuste bron is. *1 PUNT*

**Bewust. Hij schrijft het boek voor omstanders/latere generaties**

**Bonus vraag**

Is het hofstelsel een uniek of generiek begrip? Leg tevens het verschil uit tussen uniek en generiek. *3 PUNTEN*

**Uniek begrip. Het kan niet in elke tijd geplaatst worden. Een generiek begrip kan op verschillende verschijnselen geplakt worden.**

## **Bijlage 4: Observatieformulier lessen charisma**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Lesobservatie charisma** | | | | |
| **Docent: Nick van Lieshout Klas:**  **Aantal leerlingen: Datum:**  **Vak: Geschiedenis Observator:**  **Aankruisen:**  **++ = sterk waargenomen**  **+ = waargenomen**  **= niet waargenomen** | | | | |
| **Charisma** | **+**  **+** | **+** |  | **Opmerkingen** |
| **1.** De onderzoeker besteed aandacht aan de problematiek rondom de terminologie van charisma |  |  |  |  |
| **2.** De onderzoeker vertelt over de geschiedenis van het begrip charisma |  |  |  |  |
| **3.** De onderzoeker vertelt over de essentialistische visie betreffende charisma |  |  |  |  |
| **4.** De onderzoeker vertelt over de constructivistische visie betreffende charisma |  |  |  |  |
| **5.** De onderzoeker laat charisma in de praktijk aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen |  |  |  |  |
| **6.** De onderzoeker sluit de hele les aan bij de belevingswereld van de leerlingen |  |  |  |  |
| **7.** De onderzoeker geeft de meerwaarde van het begrip charisma in het geschiedenisonderwijs aan |  |  |  |  |
| **Historisch besef** | **+**  **+** | **+** |  |  |
| **1.** De onderzoeker besteed aandacht aan de problematiek rondom de terminologie van historisch besef |  |  |  |  |
| **2.** De onderzoeker besteed aandacht aan de meerwaarde van historisch besef |  |  |  |  |
| **3.** De onderzoeker koppelt historisch besef aan charisma |  |  |  |  |
| **4.** De onderzoeker sluit historisch besef aan bij de belevingswereld van de leerlingen |  |  |  |  |
| **5.** De onderzoeker controleert historisch besef van de leerlingen |  |  |  |  |
| **6.** De onderzoeker probeert historisch besef van de leerlingen te vergroten |  |  |  |  |
| **Historisch denken en redeneren** | **+**  **+** | **+** |  |  |
| **1.** De onderzoeker verklaart historisch denken en redeneren |  |  |  |  |
| **2.** De onderzoeker geeft het nut aan van historisch denken en redeneren |  |  |  |  |
| **3.** De onderzoeker geeft praktische voorbeelden van historisch denken en redeneren |  |  |  |  |
| **4.** De onderzoeker koppelt historisch denken en redeneren aan de belevingswereld van de leerlingen |  |  |  |  |
| **5.** De onderzoeker laat de leerlingen historisch denken en redeneren |  |  |  |  |
| **6.** De onderzoeker koppelt historisch denken en redeneren aan charisma |  |  |  |  |
| **Historische inleving** | **+**  **+** | **+** |  |  |
| **1.** De onderzoeker geeft een definitie van historische inleving |  |  |  |  |
| **2.** De onderzoeker toont de meerwaarde van historische inleving |  |  |  |  |
| **3.** De onderzoeker koppelt historische inleving aan de belevingswereld van de leerlingen |  |  |  |  |
| **4.** De onderzoeker laat de leerlingen actief bezig zijn met historische inleving |  |  |  |  |
| **5.** De onderzoeker koppelt historische inleving aan charisma |  |  |  |  |

|  |
| --- |
| **Doel onderzoek:**  **Het doel van dit onderzoek is om erachter te komen of door middel van het begrip charisma historisch besef vergroot kan worden bij HAVO 3 leerlingen.**  **Heeft de onderzoeker, volgens u als observant, zijn doel behaald?** |
|  |

|  |
| --- |
| **Samenvatting observatie** |
|  |

## **Bijlage 5: Ingevuld observatieformulier lessen charisma**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Lesobservatie charisma** | | | | |
| **Docent: Nick van Lieshout Klas: H3B**  **Aantal leerlingen: Datum: 09-01-17(les 1)**  **12-01-17(les 2)**  **Vak: Geschiedenis Observator: Pepijn Wijnhoven**  **Aankruisen:**  **++ = sterk waargenomen**  **+ = waargenomen**  **= niet waargenomen** | | | | |
| **Charisma** | **+**  **+** | **+** |  | **Opmerkingen** |
| **1.** De onderzoeker besteed aandacht aan de problematiek rondom de terminologie van charisma | X |  |  | Je begint de eerste les heel duidelijk door de problemen rondom de term ‘charisma’ te bespreken. |
| **2.** De onderzoeker vertelt over de geschiedenis van het begrip charisma |  |  | X | Niet aan de orde gekomen |
| **3.** De onderzoeker vertelt over de essentialistische visie betreffende charisma | X |  |  | Heel duidelijk |
| **4.** De onderzoeker vertelt over de constructivistische visie betreffende charisma | X |  |  | Heel duidelijk |
| **5.** De onderzoeker laat charisma in de praktijk aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen |  |  |  | Je gebruikt charismatische personen uit de belevingswereld van de leerlingen. |
| **6.** De onderzoeker sluit de hele les aan bij de belevingswereld van de leerlingen |  | X |  | Je gebruikt veel historische voorbeelden, een aantal hedendaagse. Misschien was een andere mix beter geweest(meer hedendaagse voorbeelden) |
| **7.** De onderzoeker geeft de meerwaarde van het begrip charisma in het geschiedenisonderwijs aan |  | X |  | Je behandelt dit heel kort, had meer aan de orde mogen komen. |
| **Historisch besef** | **+**  **+** | **+** |  |  |
| **1.** De onderzoeker besteed aandacht aan de problematiek rondom de terminologie van historisch besef | X |  |  | Hetzelfde als bij charisma. |
| **2.** De onderzoeker besteed aandacht aan de meerwaarde van historisch besef | X |  |  | Legt de meerwaarde duidelijk uit in de belevingswereld van de leerlingen. |
| **3.** De onderzoeker koppelt historisch besef aan charisma |  | X |  | Niet heel duidelijk zichtbaar, maar wel subtiel. |
| **4.** De onderzoeker sluit historisch besef aan bij de belevingswereld van de leerlingen |  | X |  | Niet heel duidelijk zichtbaar, maar wel subtiel. |
| **5.** De onderzoeker controleert historisch besef van de leerlingen |  |  | X | Niet aan de orde gekomen |
| **6.** De onderzoeker probeert historisch besef van de leerlingen te vergroten | X |  |  | Door jouw lessen probeer je het besef te vergroten. Dit test je ook met de toets. |
| **Historisch denken en redeneren** | **+**  **+** | **+** |  |  |
| **1.** De onderzoeker verklaart historisch denken en redeneren | X |  |  | Heel duidelijk. |
| **2.** De onderzoeker geeft het nut aan van historisch denken en redeneren | X |  |  | Heel duidelijk. |
| **3.** De onderzoeker geeft praktische voorbeelden van historisch denken en redeneren |  |  | **X** | Niet aan de orde gekomen |
| **4.** De onderzoeker koppelt historisch denken en redeneren aan de belevingswereld van de leerlingen |  |  | **X** | Niet aan de orde gekomen |
| **5.** De onderzoeker laat de leerlingen historisch denken en redeneren | X |  |  | Door middel van de toets. |
| **6.** De onderzoeker koppelt historisch denken en redeneren aan charisma |  | X |  | Door steeds vragen te stellen tijdens de les. |
| **Historische inleving** | **+**  **+** | **+** |  |  |
| **1.** De onderzoeker geeft een definitie van historische inleving | X |  |  | Heel duidelijk. |
| **2.** De onderzoeker toont de meerwaarde van historische inleving | X |  |  | Heel duidelijk. |
| **3.** De onderzoeker koppelt historische inleving aan de belevingswereld van de leerlingen | X |  |  | Je plaatst de leerlingen in de historische tijd. |
| **4.** De onderzoeker laat de leerlingen actief bezig zijn met historische inleving | X |  |  | Je plaatst de leerlingen in de historische tijd. |
| **5.** De onderzoeker koppelt historische inleving aan charisma | X |  |  | Hier gaat je hele les over. |

|  |
| --- |
| **Doel onderzoek:**  **Het doel van dit onderzoek is om erachter te komen of door middel van het begrip charisma historisch besef vergroot kan worden bij HAVO 3 leerlingen.**  **Heeft de onderzoeker, volgens u als observant, zijn doel behaald?** |
| Het is heel lastig om een antwoord op deze vraag te geven. Hiervoor moeten de resultaten namelijk eerst bekend worden. Als blijkt dat H3B na de tweede toets betere resultaten heeft gehaald, kan inderdaad voorzichtig worden geconcludeerd dat de onderzoeker historisch besef met behulp van charisma heeft vergroot. |

|  |
| --- |
| **Samenvatting observatie** |
| Als ik de lessen beoordeel kan ik zeker zeggen dat de onderzoeker twee duidelijke en goede geschiedenislessen heeft gegeven. Deze lessen vormen absoluut een meerwaarde voor de leerlingen en hebben, in mijn ogen, historisch besef vergroot. Dit zijn interessante lessen die ik graag vaker zou willen zien. De onderzoeker heeft een abstract begrip zoals charisma zeer tastbaar gemaakt en laten aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen.  Ook zou ik nog een compliment willen geven voor de toets. De toets bedraagt een aantal essentiële historisch denken en redeneren vaardigheden. De onderzoeker heeft er tevens goed aan gedaan om verschillende tijdperken aan bod te laten komen. |

## **Bijlage 6: Interview geschiedenisdocenten**

**Vraag 1.** Wat is uw naam?

**Vraag 2.** Hoe oud bent u?

**Vraag 3.** Hoelang geeft u al geschiedenis?

**Vraag 4.** Wat is volgens u charisma?

**Vraag 5.** Wat is volgens u historisch besef?

**Vraag 6.** Vindt u dat historisch besef goed genoeg ontwikkelt wordt tijdens het vak geschiedenis in het voortgezet onderwijs? Zo ja, hoe?

**Vraag 7.** Besteedt u aandacht aan historisch denken en redeneren? Zo ja, hoe?

**Vraag 8.** Zijn er verbeterpunten met betrekking tot het ontwikkelen van historisch denken en redeneren en het bijbehorend historisch besef?

**Vraag 9.** Vindt u dat charisma een plek moet krijgen in het geschiedenisonderwijs?

## **Bijlage 7: Verslag interviews geschiedenisdocenten**

**Vraag 1.** Wat is uw naam?

Pepijn Wijnhoven

Marc Husson

Gerry Fey

Jos Vrijens

**Vraag 2.** Hoe oud bent u?

46 jaar

49 jaar

43 jaar

57 jaar

**Vraag 3.** Hoelang geeft u al geschiedenis?

12 jaar

19 jaar

18 jaar

33 jaar

**Vraag 4.** Wat is volgens u charisma?

Charisma is de uitstraling van een persoon die door meerdere mensen zo ervaren wordt.

Uitstraling.

Uitstraling

Een persoon met een grote hoeveelheid uitstraling.

**Vraag 5.** Wat is volgens u historisch besef?

Dat je vanuit thematiek en onderwerpen je bewust bent vanuit welk tijdvak je iets moet beredeneren.

Als je historisch besef bezit ben je in staat om een verschijnsel in zijn tijd te plaatsen. Alles is tijds en- plaatsgebonden.

Dat de kinderen weten dat niet alles afgedekt is, er zitten gaten in de chronologie van de geschiedenis. De leerlingen moeten in staat zijn om de hiaten in te vullen.

Heel goed in de problematiek of kenmerken van een bepaalde tijd kunnen verplaatsen.

**Vraag 6.** Vindt u dat historisch besef goed genoeg ontwikkelt wordt tijdens het vak geschiedenis in het voortgezet onderwijs? Zo ja, hoe?

Nu, in het moderne geschiedenisonderwijs wel. Dit komt door een sterke verbetering van de lerarenopleiding. Er wordt daar meer nadruk gelegd op de vergroting van historisch besef. De beginnende docenten zijn dus al bezig met historisch denken en redeneren en geven dit door aan de leerlingen.

Op dit moment nog niet. De leerlingen hebben al teveel problemen met begrijpend lezen en andere randvoorwaarden. De rode draad vinden is voor heel veel leerlingen lastig. Een grote ontwikkeling van historisch besef is dus schier onmogelijk.

Het is heel lastig om historisch besef van de leerlingen te ontwikkelen, het is namelijk denken op een hoog niveau. De leerlingen zijn vaak niet in staat om dit niveau te bereiken. Docenten doen echter wel hun best om de leerlingen hierin te helpen door ze bewust te maken van tijd en handelingen.

Het ontwikkelen van historisch besef is ontzettend lastig in het voortgezet onderwijs. Ik denk namelijk dat het hebben van historisch besef leeftijdsgebonden is. Pas als leerlingen van de middelbare school af is, kan historisch besef ontwikkeld worden.

**Vraag 7.** Besteedt u aandacht aan historisch denken en redeneren? Zo ja, hoe?

Nu wel. Ik laat de e leerlingen kritisch laten kijken naar bronnen. Een grote rol speelt het begrip standplaatsgebondenheid, waarom kijken leerlingen vanuit een bepaalde invalshoek naar een bron? Ik probeer de leerlingen bewust te maken van hun eigen standplaatsgebondenheid.

Ja. Ik besteed veel aandacht aan het analyseren van bronnen, teksten en afbeeldingen en laat daarbij de leerlingen kritisch over alles nadenken.

Uiteraard. Mijn leerlingen zijn veel bezig met kritisch bronnenonderzoek en leren veel historische begrippen zoals standplaatsgebondenheid.

Ja. Mijn leerlingen besteden veel aandacht aan het leggen van verbanden en het redeneren over deze verbanden. Door deze werkzaamheden probeer je, samen met de leerlingen, tot een vergroting van historisch besef te komen. Het geeft meer inzicht en begrip aan de leerlingen, historisch besef ontwikkelen is echter schier onmogelijk.

**Vraag 8.** Zijn er verbeterpunten met betrekking tot het ontwikkelen van historisch denken en redeneren en het bijbehorend historisch besef?

Absoluut. In de methodes wordt er relatief weinig aandacht besteed aan historisch denken en redeneren.

Absoluut. Docenten moeten materiaal zelf ontwikkelen, de methode is namelijk te minimaal in het aanbod.

Absoluut. De methodes moeten meer aandacht besteden aan vaardigheden die de leerlingen helpen bij historisch denken en redeneren. Pas dan kan het besef vergroot worden.

Het aantal geschiedenisuren wordt teruggebracht op deze school, dit is een negatieve tendens. Daar maak ik mij zorgen om. Het wordt alleen maar slechter, niet beter. Één geschiedenis uur per week is te weinig om iets te doen met historisch denken en redeneren.

**Vraag 9.** Vindt u dat charisma een plek moet krijgen in het geschiedenisonderwijs?

Charisma heeft al een plek in het onderwijs.

Ja, maar het hoort niet specifiek bij geschiedenis. Het moet bij meerdere vakken naar voren komen, denk hierbij aan levensbeschouwing, maatschappijleer en Nederlands.

Ondanks het feit dat het niet specifiek wordt benoemd in de methodes, heeft het al een plek bij geschiedenis. Hierbij moet ik wel zeggen dat dit altijd gekoppeld wordt aan een persoon. Er wordt nooit uitgebreid gesproken over het begrip zelf.

Dat heeft het al. Echter moet er een nuance aangebracht worden; charisma komt alleen aan bod in de bovenbouw. In de onderbouw is het lastig om over zulke onderwerpen te praten. Vroeger, in de oude methodes stond dit begrip wel. Nu niet meer.

## **Bijlage 8: Enquête leerlingen**

**Vraag 1. Wat vond je van de toets over historisch denken en redeneren?**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **1. Zeer slecht** | **2. Slecht** | **3. Neutraal** | **4. Goed** | **5. Zeer goed** |

**Vraag 2. Wat vond je van de lessen over charisma?**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **1. Zeer slecht** | **2. Slecht** | **3. Neutraal** | **4. Goed** | **5. Zeer goed** |

**Vraag 3. Heb je iets waardevols geleerd van de lessen over charisma?**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **1. Zeer slecht** | **2. Slecht** | **3. Neutraal** | **4. Goed** | **5. Zeer goed** |

**Vraag 4. Denk je dat je historisch besef is vergroot ná de charisma lessen?**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **1. Zeer slecht** | **2. Slecht** | **3. Neutraal** | **4. Goed** | **5. Zeer goed** |

**Vraag 5. Vind je dat zulke (charisma) lessen vaker voor moeten komen?**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **1. Zeer slecht** | **2. Slecht** | **3. Neutraal** | **4. Goed** | **5. Zeer goed** |

**Vraag 6. Vind je dat je alleen de stof uit de methode moet beheersen?**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **1. Zeer slecht** | **2. Slecht** | **3. Neutraal** | **4. Goed** | **5. Zeer goed** |

**Vraag 7. Wat vind je van het vak geschiedenis?**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **1. Zeer slecht** | **2. Slecht** | **3. Neutraal** | **4. Goed** | **5. Zeer goed** |

**Vraag 8. Vind je dat je op school echt iets leert van het vak geschiedenis?**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **1. Zeer slecht** | **2. Slecht** | **3. Neutraal** | **4. Goed** | **5. Zeer goed** |

**Vraag 9. Vind je dat er tijdens de geschiedenislessen meer aandacht moet worden besteed aan historisch denken en redeneren?**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **1. Zeer slecht** | **2. Slecht** | **3. Neutraal** | **4. Goed** | **5. Zeer goed** |

**Vraag 10. Vond je de toets eenvoudiger ná de lessen over charisma?**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **1. Zeer slecht** | **2. Slecht** | **3. Neutraal** | **4. Goed** | **5. Zeer goed** |

## **Bijlage 9: Persoonlijke reflectie op het werkproces**

In deze bijlage wordt er in de ik-persoon gesproken aangezien hier een reflectie op het werkproces is genoteerd.

Het is een lang, intensief en bevredigend proces geweest om dit afstudeerpraktijkonderzoek tot stand te laten komen. Op het begin van het onderzoek heb ik mij vergist in de hoeveelheid werk en intensiviteit van het daadwerkelijk onderzoeken. Dit heeft ervoor gezorgd dat ik een vertraging op heb gelopen en de laatste weken van het proces keihard door heb moeten werken. Als ik terugkijk had ik dan ook veel beter eerder kunnen beginnen en gestructureerder moeten werken. Helaas weet ik dat dit een van mijn grootste valkuilen is, ik ben namelijk vrij laks. Gelukkig heb ik het product uiteindelijk afgekregen en ben ik ontzettend trots en tevreden over datgene wat voor u ligt. Ik heb veel steun gehad aan collega’s op het Bonnefanten die mij geholpen hebben op meerdere vlakken. Zo heb ik veel advies gekregen van mijn geschiedeniscollega’s op het theoretisch gebied en hebben zij mij intensief geholpen met de interviews. Daarnaast hebben andere collega’s mij geholpen bij het praktisch gedeelte, zonder hen had ik het product misschien niet afgekregen.

Dit onderzoek heeft voor mij veel gebracht. Ten eerste heb ik persoonlijk ontzettend veel geleerd. Niet alleen inhoudelijk op het gebied van geschiedenis, ik heb ontzettend veel nieuwe en handige onderzoek vaardigheden geleerd. Zo ben ik beter geworden in programma’s zoals Excel en Word en ben ik bewuster geworden van de impact van enquêtes en vragenlijsten. Op het gebied van geschiedenis heb ik veel geleerd over het maken van een toets en over de hoofdonderwerpen; charisma, historisch besef, historische inleving en historisch denken en redeneren. Persoonlijk heb ik mij dan ook ontzettend ontwikkelt en ben ik klaar om in de toekomst meer van zulke dergelijke onderzoeken uit te voeren.

Naast het feit dat dit onderzoek mij persoonlijk veel gewin op heeft geleverd, ben ik er echt van overtuigd dat het een meerwaarde voor anderen kan zijn. Ik denk dat het werken met charisma veel mensen aan zal spreken en kan leiden tot een (deelse) vergroting van historisch besef. Ik geloof er heilig in dat dit onderwerp goed valt bij leerlingen en tot nieuwe inzichten kan leiden. Het is een begrip dat interesseert en motiveert, je kunt er tevens veel acties van historische actoren meer verklaren. Uiteraard kan het ook bij andere vakken worden gebruikt. Ook docenten zijn er bij gebaat om zich te verdiepen in zulke abstracte begrippen als charisma, het zorgt namelijk voor een ontwikkeling van je eigen kennis. Ik denk dat dit onderzoek uitgevoerd kan worden op andere/meerdere scholen en echt mooie resultaten kan behalen. Hopelijk wordt dit onderzoek door velen gelezen en kan het dienen als een opstapje voor verdere interessante onderzoeken.