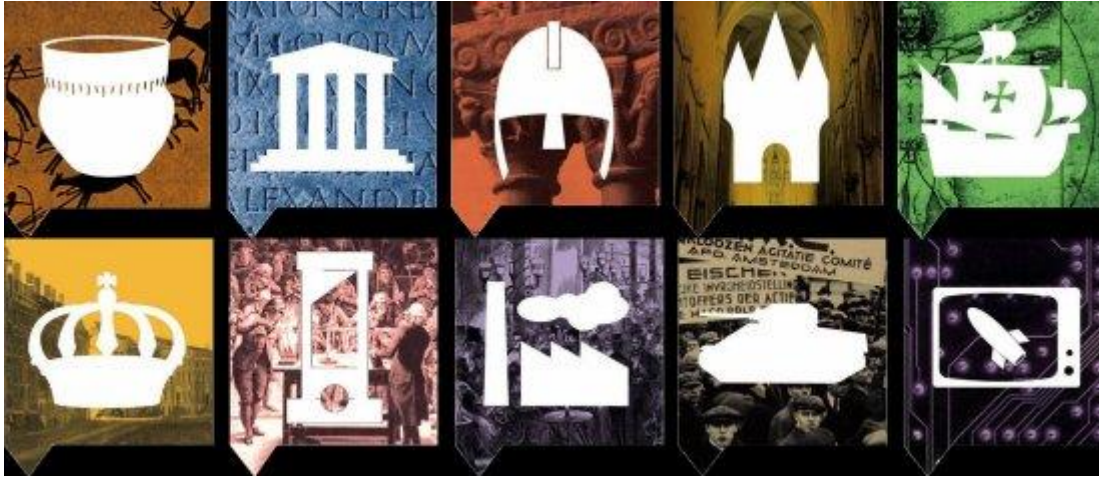


Praktijkgericht onderzoek

De tien tijdvakken:



Didactisch wondermiddel of overschatte vernieuwing?

Door: Katrijn van Goethem, Liesbeth Schimmel, Borre van Stigt,
Inge Veringa en Tienke de Vries
Datum: 25 juni 2012
Begeleiders: Hanneke Tuithof & Larike Bronkhorst
Centrum voor onderwijs en leren, Universiteit Utrecht
Gammacluster augustus start 2011

Inhoudsopgave

Inleiding	2
Historisch kader	4
Theoretisch kader	7
2.1. <i>Over historisch besef</i>	7
2.2 <i>Historisch besef en historisch denken</i>	8
2.3 <i>Vraagtekens bij periodisering en thematisering</i>	9
2.4 <i>Het bijbrengen van historisch besef in de klas</i>	11
2.5 <i>Oriëntatiekennis en de tien tijdvakken</i>	12
Methode	14
3.1 <i>Selectie respondenten en onderzoeksmethoden</i>	14
3.2 <i>Dataverwerking</i>	14
3.3 <i>Verantwoording onderzoeksmethode: toetsen</i>	14
3.4 <i>Verantwoording onderzoeksmethode: kwalitatieve interviews</i>	16
3.5 <i>Verantwoording onderzoeksmethode: observaties lessen en het analyseren van toetsen</i>	18
Resultaten	20
4.1 <i>Analyse toetsresultaten</i>	20
4.2 <i>Analyse interviews</i>	25
4.3 <i>Analyse geobserveerde lessen</i>	29
4.4 <i>Analyse toetsen onderzoeksscholen</i>	31
Conclusie	33
Literatuurlijst	38
Bijlage 1: Diagnostische toets tijdvak 1 t/m 4	41
Bijlage 2: Antwoordmodel toets	44
Bijlage 3: Opzet vragenlijst interview docenten	46
Bijlage 4: Rubrics observeren/observatieschema	47

Inleiding

*'Oriëntatiekennis? Dat is vooral 'blabla taal' van de overheid.'*¹

Tegenwoordig speelt oriëntatiekennis in het examenprogramma geschiedenis een grote rol sinds de invoering van de tien tijdvakken als didactisch middel op het HAVO en VWO in 2007. Dit geldt niet alleen voor de schoolexamens, vanaf 2015 zullen ook de centrale examens van het HAVO en VWO anders worden vormgegeven. Het toetsen van twee thema's zal hierbij komen te vervallen en zal worden vervangen door een chronologisch overzicht van de geschiedenis in de vorm van de tien tijdvakken met kenmerkende aspecten. Sinds 2007 spelen de tien tijdvakken dus een rol in de lespraktijk van het geschiedenisonderwijs en docenten hebben een aantal jaren de tijd gehad om de lespraktijk af te stemmen op de tien tijdvakken. Het citaat boven deze inleiding geeft echter al aan dat niet iedereen onverdeeld enthousiast is over de tien tijdvakken. Op onze stagescholen waren tevens grote verschillen zichtbaar tussen theorie en praktijk. De lesmethodes waren op de meeste scholen inmiddels afgestemd op de tien tijdvakken, maar op veel scholen waren de tijdvakken nog niet volledig ingeburgerd. Sommige scholen hadden ook de lesmethode nog niet afgestemd op de tien tijdvakken.² Hierbij doemt de volgende vraag op: is dit een probleem? Zijn de doelen die beoogd worden met de tien tijdvakken duidelijk voor docenten en op welke manier is dit terug te vinden in de lespraktijk? Wij vonden het daarom tijd voor een evaluatie en stelden daarom de volgende vraag: 'Draagt de implementatie van de tien tijdvakken, zoals voorzien door commissie de Rooy, bij aan (grotere) oriëntatiekennis binnen het vak geschiedenis?'

Deze vraag staat centraal in dit onderzoek. Deze hoofdvraag valt uiteen in twee deelvragen. Ten eerste stellen wij de evaluatieve vraag: 'In hoeverre leidt het gebruik van de tien tijdvakken in het geschiedenisonderwijs tot oriëntatiekennis?'. Door middel van een diagnostische toets wij bij een vijftal scholen gekeken in welke mate leerlingen in 4 VWO beschikken over kennis van de tien tijdvakken én oriëntatiekennis. Ten tweede stellen wij de verklarende vraag: 'Hoe kunnen verschillen in oriëntatiekennis verklaard worden door de specifieke schoolcontext?'. Om deze vraag te beantwoorden raadplegen wij docenten op een vijftal scholen. Ook analyseren wij van deze scholen een aantal lessen geobserveerd en toetsen.

Onder de vijf scholen bevinden zich vier reguliere scholen (school 1-4) en een pilotschool (school A). School A is pilotschool voor de examens in de tien tijdvakken. Deze school heeft dus meer ervaring met de tien tijdvakken dan reguliere scholen. De reguliere scholen bestaan uit een katholieke HAVO/VWO school die zich profileert als een goede, open en vitale school waarbij respect een van de kernwaarden is van de identiteit van de school (school 1); een kleinschalige scholengemeenschap met een katholieke grondslag waar kwaliteit (op elk gebied) hoog in het vaandel staat (school 2); een scholengemeenschap voor HAVO VWO op algemene grondslag (school 3) en een scholengemeenschap voor VMBO-tl, HAVO en VWO met veel aandacht voor vernieuwing (school 4). Onze verwachtingen van de uitkomsten van het onderzoek zijn tweeledig. Ten eerste verwachten wij dat op scholen waar actief werk is gemaakt van de tien tijdvakken leerlingen over grotere oriëntatiekennis zullen beschikken. Actief werk maken van de tien tijdvakken komt tot uiting

¹ Citaat uit de onderzoeksresultaten, wanneer docenten werd gevraagd om een definitie te geven van oriëntatiekennis.

² Een enkele school werkt in de onderbouw nog met de methode Sprekend Verleden, deze methode is nog niet afgestemd op de tien tijdvakken.

in een betrokkenheid van docenten bij de tien tijdvakken en het terugkomen van de tien tijdvakken in lessen en toetsen. Ten tweede verwachten wij dat de beheersing van oriëntatiekennis onder leerlingen op de pilotschool hoger zal zijn dan op reguliere scholen. De pilotschool werkt al een aantal jaren intensief met de tien tijdvakken, ook gericht op een centraal examen waarop de tijdvakken terugkomen. De verwachting is dat de tien tijdvakken zowel onder docenten als onder leerlingen meer zijn ingeburgerd en zij dus beschikken over grotere oriëntatiekennis in vergelijking met reguliere scholen.³

De kennis die ons onderzoek oplevert kan (beginnende) docenten helpen met het kiezen voor en het motiveren van een bepaalde vorm van aandacht besteden aan de tien tijdvakken. Daarmee is dit onderzoek relevant voor alle geschiedenisdocenten in Nederland. Iedere geschiedenisdocent moet voor zichzelf een manier (gaan) vinden om de tien tijdvakken in zijn of haar lessen te verwerken. De urgentie hiervan wordt alleen maar hoger nu de tien tijdvakken vanaf 2015 ook getoetst zullen worden in het Centraal Examen van HAVO en VWO. Bovendien kunnen de resultaten van ons onderzoek bijdragen aan een evaluatie van de invoering van de tien tijdvakken in het geschiedenisonderwijs.

Wij zullen als eerste in het historische kader de geschiedenis van het schoolvak behandelen waarbij wij ons vooral richten op vernieuwingen die plaats hebben gevonden in het vak sinds haar bestaan. In het theoretische kader zullen wij verder uiteen zetten wat we precies bedoelen met oriëntatiekennis en de tien tijdvakken. Vervolgens zullen wij beschrijven welke onderzoeksmethoden wij hebben gehanteerd voor ons onderzoek en aansluitend worden de resultaten van ons onderzoek behandeld. Daaropvolgend de conclusie met tevens enkele discussiepunten en mogelijkheden voor vervolgonderzoek.

³ We gebruiken in dit onderzoek impliciet een aantal variabelen die verderop in het artikel duidelijk zullen worden, zoals de houding van docenten tegenover de tien tijdvakken en de aanwezigheid van de tien tijdvakken en kenmerkende aspecten in de toetsen. Gezien het kwalitatieve karakter van ons onderzoek werken we de variabelen hier niet uit.

Hoofdstuk 1

Historisch kader

In dit onderzoek staat de meest recente vernieuwing in het geschiedenisonderwijs centraal en wordt gekeken of deze vernieuwing ook het beoogde resultaat heeft. Vernieuwing in het geschiedenisonderwijs is uiteraard niet nieuw en daarom kan de vraag gesteld worden, is dit de zoveelste vernieuwing of kunnen we hier spreken van een didactisch wondermiddel voor het schoolvak geschiedenis? Het schoolvak geschiedenis heeft sinds zijn introductie in het schoolcurriculum meerdere vernieuwingen gekend die vaak werden ingegeven door een bepaalde tijdsgeest. De tien tijdvakken zijn ongetwijfeld ook een product van een bepaalde tijdsgeest. Daarnaast zijn de tien tijdvakken ook niet vrij van kritiek, zo zou de invulling sterk eurocentrisch zijn en zouden de tijdvakken alleen de grote lijnen van de geschiedenis schetsen en weinig diepgang bevatten. Als we een beeld schetsen van de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs in Nederland blijkt dat vernieuwing en kritiek op het geschiedenisonderwijs niets nieuws zijn onder de zon.

Om de huidige vernieuwing goed te kunnen plaatsen, beginnen we met een korte geschiedenis van de veranderingen die het vak geschiedenis al eerder heeft doorgemaakt. De voortdurende discussie waaraan het vak geschiedenis onderhevig is, blijkt belangrijke invloed gehad te hebben op de meest recente onderwijsvernieuwing: de tien tijdvakken. In de negentiende eeuw werd geschiedenis een verplicht schoolvak. De inhoud van het vak bestond uit een overzicht van politieke gebeurtenissen in een westerse context. Feitenkennis was hierbij erg belangrijk. In het vak stond het vormen van goede staatsburgers centraal. Een weergave van de ontstaansgeschiedenis van het vaderland was daarom een belangrijk onderdeel van het schoolvak, hoewel dit niet zo extreem nationalistisch werd ingevuld als in andere landen.⁴ Tot de jaren zestig van de twintigste eeuw werd het geschiedenisonderwijs op deze manier vormgegeven en was er nauwelijks kritiek op deze invulling. Onder invloed van de sociale wetenschappen, die in de jaren vijftig en zestig sterk opkwamen, kwam er in de jaren zestig steeds meer kritiek op het geschiedenisonderwijs.⁵

De kritiek richtte zich vooral op het gebrek aan hedendaagse geschiedenis in het schoolvak. De geschiedenis van de twintigste eeuw kwam niet aan bod. Verder was er veel kritiek op de grote lijn-geschiedenis, waarin allerlei thema's niet aan bod kwamen. Deze twee aspecten werden daarom beide opgenomen in het nieuwe curriculum van het vak, waarbij zowel aandacht werd geschonken aan hedendaagse geschiedenis als aan thematisch onderwijs.⁶ Toch was dit niet afdoende, sommige critici meenden dat het vak geschiedenis sowieso weinig bijdroeg omdat het vooral om nutteloze feitenkennis ging. Zij zagen meer in vakken die gericht waren op de hedendaagse maatschappij. Vakdidactici erkenden dat het vak geschiedenis in de traditionele vorm niet voldoende bijdroeg aan de vorming van leerlingen. Ook in het buitenland laaide de discussie over het vak geschiedenis op en ontstonden er nieuwe voorstellen voor het inrichten van het vak.⁷ Naast feitenkennis moesten ook vaardigheden worden aangeleerd. Leerlingen zouden bronnen moeten kunnen analyseren, onderscheid kunnen maken tussen oorzaak en gevolg, vragen leren stellen en zelf een interpretatie van het verleden moeten kunnen geven. Verder werden er nieuwe

⁴ Albert van der Kaap, *Vakdossier Geschiedenis. Stand van zaken in de tweede fase* (Enschede 2010) 13.

⁵ Arie Wilschut, 'Historisch besef als onderwijsdoel', *Nieuwste tijd* 6(2002) 19-33.

⁶ Kaap, *Vakdossier geschiedenis*, 13.

⁷ Wilschut, 'Historisch besef als onderwijsdoel', 19-33.

thema's geïntroduceerd zoals mentaliteitsgeschiedenis, vrouwengeschiedenis en sociale geschiedenis.⁸ Vele aspecten van deze vernieuwde didactiek werden ingevoerd met de komst van de *mammoetwet* in 1968. Geschiedenis werd met de invoering van de Mammoetwet een keuzevak in de bovenbouw van de MAVO, HAVO en VWO. Dit betekende dat veel leerlingen nog maar twee tot drie jaar geschiedenisonderwijs zouden krijgen, omdat het vak alleen verplicht was in de onderbouw.

Met de *mammoetwet* ontstond er een nieuwe discussie over het geschiedenisonderwijs, over de vraag of het vak een centraal eindexamen zou moeten hebben om zo het landelijke niveau te kunnen controleren. Bij andere vakken was dit gebruikelijk en geschiedenis zou hier geen uitzondering op mogen zijn. In het schooljaar 1981-1982 werd het verplichte centrale eindexamen geschiedenis ingevoerd voor alle leerlingen. Al enkele jaren later werd er een werkgroep opgericht die het eindexamen opnieuw moest vormgeven. De belangrijkste uitkomst hiervan was de introductie van structuurbegrippen die zouden moeten bijdragen aan historisch denken en handelen (vaardigheden). Daarnaast zou ook voor een meer thematische aanpak gekozen moeten worden, waarbinnen de structuurbegrippen voldoende aan bod zouden moeten komen. De ideeën van de HEG (herziening eindexamen geschiedenis en staatsinrichting) werden verder uitgewerkt door de WIEG (werkgroep implementatie geschiedenis en staatsinrichting). De werkgroep bracht in 1994 rapport uit. Het centrale eindexamen zou volgens het advies van de WIEG moeten bestaan uit twee thema's en het schoolexamen uit minimaal drie thema's waarbij de structuurbegrippen en vaardigheden een plek kregen in de eindtermen.⁹ Bij de invoering van de tweede fase bleef het probleemgerichte/thematische geschiedenisonderwijs intact.

De invoering van de tien tijdvakken

Halverwege de jaren negentig werd het geschiedenisonderwijs echter weer het mikpunt van kritiek. Er ontstond een publieke discussie en de vraag die velen zich stelden was of het geschiedenisonderwijs werkelijk leidde tot historisch besef. Deze discussie kan niet los worden gezien van de positie van Nederland ten opzichte van Europa en de multiculturele samenleving.¹⁰ Er was kritiek op de thematische aanpak en de soms exotische onderwerpkeuze van de eindexamens. Leerlingen zouden te weinig weten van de geschiedenis in zijn geheel en de historische vaardigheden waren vooral trucjes, maar leidden niet tot historisch besef. Er werd daarom een adviescommissie (de commissie de Wit) ingesteld en deze concludeerde in 1998 dat het geschiedenisonderwijs in zowel het basisonderwijs, de basisvorming en de bovenbouw van HAVO en VWO op elkaar afgestemd zou moeten worden.¹¹ Er zou een longitudinaal leerplan moeten komen voor basisonderwijs, onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs. In alle onderwijsvormen zou een balans moeten zijn van historische overzichtskennis, inzicht en vaardigheden. Vervolgens werd in 1999 door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een tweede commissie ingesteld: de commissie De Rooy. Deze commissie kreeg de opdracht de ideeën van de commissie De Wit concreet vorm te geven. De Rooy en consorten gingen op zoek naar een gemeenschappelijk kader dat leerlingen telkens opnieuw konden gebruiken om gebeurtenissen, verschijnselen, personen en ontwikkelingen historisch te kunnen plaatsen.

⁸ Kaap, *Vakdossier geschiedenis*, 14.

⁹ Idem, 16.

¹⁰ Wilschut, 'Historisch besef als onderwijsdoel', 19-33.

¹¹ Kaap, *Vakdossier geschiedenis*, 17.

Dit kader konden leerlingen ook gebruiken om 'nieuwe' kennis te plaatsen. Deze kennis werd oriëntatiekennis genoemd. Wanneer oriëntatiekennis zou worden aangevuld met het aanleren van historisch redeneren en denken zou dit uiteindelijk moeten leiden tot historisch besef, aldus de commissie.¹²

Concreet stelde de commissie De Rooy in 2001 voor een steeds terugkerend herkenbaar stelsel van benaderingswijzen, vaardigheden en oriëntatiekennis in te voeren. Dit stelsel werd vormgegeven aan de hand van tien tijdvakken en deze werden ingevuld met zogenoemde kenmerkende aspecten. De kenmerkende aspecten besloegen personen, gebeurtenissen, ontwikkelingen, verschijnselen en gedachtegangen. Voor het basisonderwijs kwamen er 20 kenmerkende aspecten, voor de onderbouw van het VMBO 27 en voor de onderbouw van HAVO/VWO 37. In de bovenbouw van het VMBO worden de kenmerkende aspecten niet meer genoemd. In bovenbouw van HAVO/VWO dienen de leerlingen 49 kenmerkende aspecten te kennen. In het vernieuwde geschiedenisonderwijs staat het ontwikkelen van historisch besef bij leerlingen centraal.¹³

In 2003 kreeg een projectgroep de opdracht van het ministerie van OCW om via een havo-pilot uit te zoeken of het mogelijk was een centraal examen gebaseerd op de voorstellen van commissie de Rooij te realiseren. Hiermee werd in augustus 2004 gestart met acht scholen die waren verspreid over heel Nederland. In 2007 werd eenzelfde onderzoek ingesteld voor een vwo-pilot.¹⁴ Inmiddels is duidelijk geworden dat vanaf 2015 oriëntatiekennis (domein B) zal worden getoetst in het centrale eindexamen. Vanaf 2007 werd er in de bovenbouw van HAVO en VWO al gewerkt met de voorstellen van de commissie de Rooij in het schoolexamen en in 2015 zal in het centrale eindexamen oriëntatiekennis worden getoetst aan de hand van de tien tijdvakken en kenmerkende aspecten en zullen de twee thema's verdwijnen.¹⁵

Sinds 2001 is langzaam begonnen met het invoeren van de tien tijdvakken in het geschiedenisonderwijs. De geschiedenisdocent kreeg te maken met een ander curriculum en moest zijn onderwijs anders gaan vormgeven. In hoeverre is dit gelukt en worden beoogde doelen behaald?

¹² Kaap, *Vakdossier geschiedenis*, 17.

¹³ Wilschut, 'Historisch besef als onderwijsdoel', 19-33.

¹⁴ Kaap, *Vakdossier geschiedenis*, 37.

¹⁵ M. E. Hielkema, 'Informatie over het examen geschiedenis havo en vwo in de komende jaren' (versie 6 september 2011),

http://www.digischool.nl/gs/community/nieuwsbrieven2011/11%2002043_brief_geschiedenis_20110906.pdf (19 maart 2012).

Hoofdstuk 2

Theoretisch kader

Introductie

Het nieuwe examenprogramma voor HAVO en VWO bestaat uit 5 domeinen, waarbij domein A historisch besef betreft en domein B oriëntatiekennis. In het centrale examen worden deze twee domeinen getoetst vanaf 2015. Dit betekent dat leerlingen aan moeten tonen dat zij zowel over historisch besef als over oriëntatiekennis beschikken. In dit theoretisch kader worden deze twee begrippen dan ook verder uitgewerkt.

2.1 Over historisch besef

Historisch besef is een concept dat sinds de jaren 1970 en 1980 volop in de belangstelling staat. In de literatuur is er echter geen eenduidigheid over de term. Peter Seixas noemt in zijn inleiding op de bundel *Theorizing Historical Consciousness* twee uitersten. Aan de ene kant van het spectrum bevindt zich de opvatting dat historisch besef simpelweg het denken over het verleden inhoudt. De scheidslijn met 'collective memory' valt vrijwel weg in deze opvatting van historisch besef. Onder andere de Duitse filosoof Hans-Georg Gadamer verwoordde een geheel tegengesteld standpunt: historisch besef als het bewustzijn van de historiciteit van het heden en van de relativiteit van alle meningen. Seixas wijst er echter op dat een strikte scheiding tussen 'history' en 'memory' het gevaar van een eurocentrische benadering in zich draagt, omdat historisch besef in deze opvatting vooral op de mentaliteitsverandering in de westerse wereld na 1800 gebaseerd is. Seixas kiest er voor om historisch besef niet als een eenheid te zien, maar als een verzameling van vele, soms fundamenteel van elkaar verschillende, vormen van een historische oriëntatie. Collective memory en historisch denken vallen daar dan beide onder.

Seixas wijst erop dat het juist voor het geschiedenisonderwijs van groot belang is om die verschillende vormen op hun waarde te schatten.¹⁶ Andere artikelen in de bundel thematiseren de relatie tussen historisch besef bij leerlingen en de 'collective memory' in de samenleving waarvan ze deel uitmaken. Verschillende auteurs vragen aandacht voor het feit dat leerlingen niet blanco de klas binnenkomen, maar met de historische bagage die zij in de samenleving hebben opgedaan. Doorgaans is die vorm van hun denken over het verleden geheel anders dan het historisch denken dat zij zich idealiter door het geschiedenisonderwijs eigen moeten maken. Dat heeft deels met de politieke context te maken waarin een invulling van historisch besef wordt gegeven: politici zien het overdragen van kernideeën uit de nationale geschiedenis vaak als de kern van historisch besef.¹⁷ Maar ook als die factor minder aanwijsbaar is, blijken leerlingen vaak een vorm van historisch besef te hebben die niet te onderscheiden is van 'memory'.

Er zijn verschillende onderzoeken waaruit blijkt dat de populaire geschiedvisie die leerlingen vanuit de samenleving hebben meegekregen heel moeilijk te vervangen is door een op de academische discipline gestoelde manier van historisch denken. Jocelyn Létourneau en Sabrina Moisan vroegen tussen 1998 en 2001 aan ongeveer 400 leerlingen en studenten uit het voortgezet en hoger onderwijs van Quebec om kort de geschiedenis van Quebec te beschrijven. De meeste jongeren bleken er een heel nostalgische, melancholieke

¹⁶ Peter Seixas, 'Introduction', in: Peter Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto 2004), 3-20.

¹⁷ Tony Taylor, 'Disputed Territory: The Politics of Historical Consciousness in Australia', in: Seixas, *Theorizing Historical Consciousness*, 217-239.

versie van de geschiedenis van Quebec op na te houden, waarin de Frans-Canadezen als slachtoffer van de eeuwige Britse overheerser worden gezien. Het geschiedenisprogramma van het onderwijsministerie en de schoolmethodes, die beide een genuanceerd, optimistisch en ambivalent verhaal vertelden, had op die sociaal krachtige narratio blijkbaar weinig invloed gehad.¹⁸

Het geschiedenisonderwijs is zodoende de plek waar verschillende vormen van historisch besef bij elkaar komen en invloed op elkaar uitoefenen. De vraag is welke vorm van historisch besef het geschiedenisonderwijs moet bevorderen, en hoe dat in zijn werk kan gaan.

2.2 Historisch besef en historisch denken

In de jaren zeventig en tachtig van de twintigste eeuw, toen de term 'historisch besef' voor het eerst op het geschiedenisonderwijs werd toegepast, waren er een aantal grote ontwikkelingen gaande in het denken over geschiedenis en geschiedenisonderwijs. De natiestaat als onderwerp en doel van het geschiedverhaal moest het afleggen tegen een veel bredere oriëntatie. Volgens Chris Laville is daarmee het finalistische aspect echter niet verdwenen in het denken over geschiedenis. Het geschiedverhaal heeft nu zaken als Europese integratie, herontdekking van gezamenlijke identiteit en burgerschap tot doel. Daarmee heeft het zijn legitimerende en unificerende karakter niet verloren, maar slechts op iets anders toegepast. Laville wijst op de oorsprong van de aandacht voor historisch besef in de jaren zeventig van de twintigste eeuw, die alles te maken heeft met *the end of ideology* en zelfs *the end of history*. Geconfronteerd met het verlies van een uniform, legitimerend verleden beseften mensen dat ze alleen het heden nog tot hun beschikking hadden en herontdekten ze het verleden in een nieuwe vorm: erfgoed. Volgens Laville hoort historisch besef in deze vorm dus thuis in de categorie 'collective memory'. De onderscheidende taak van geschiedenisdocenten is dan niet zozeer het bijbrengen van historisch besef, maar van historisch *denken*. Hij concludeert:

Should we not, then, accept this dual pedagogical reality – of history teaching, on the one hand, that furthers the creation of a common historical consciousness and, on the other, of historical education aimed at the acquisition or development of 'historical thinking'. Let us keep in mind, however, that the latter alone will hold the key to independence of thought and freedom of choice.¹⁹

Lavilles pleidooi voor een grote plaats voor historisch denken in het geschiedenisonderwijs krijgt in de literatuur veel bijval. Wat historisch denken precies inhoudt, zowel in theorie als in de praktijk, is onderzocht en uitgewerkt door onder andere Carla van Boxtel, Jannet van Drie en Arie Wilschut.²⁰ In dit onderzoek is een verdieping hierin niet op zijn plaats en wordt het thema dan ook slechts aangestipt. Vermeldenswaard is wel dat de thematisering van

¹⁸ Jocelyn Létrouneau and Sabrina Moisan, 'Young People's Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebecers of French-Canadian Heritage', in: Seixas, *Theorizing Historical Consciousness*, 109-128; zie ook het artikel van James Wertsch in dezelfde bundel.

¹⁹ Christian Laville, 'Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second', in: Seixas, *Theorizing Historical Consciousness*, 165-182, 177.

²⁰ Jannet van Drie en Carla van Boxtel, 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', in: *Educational Psychology Review* 20 (2008), 87-110; Arie Wilschut, 'De structuurbegrippen verklaard', als vier afzonderlijke artikelen verschenen in *Kleio* 7, 8 en 10 1993) en *Kleio* 1 (1994).

historisch denken bij deze auteurs in het kader staat van de erkenning dat dé geschiedenis niet bestaat: geschiedenis is geen verhaal van feiten, maar een reconstructie. Veelzeggend zijn de aanbevelingen die Létourneau en Moisan doen aan het einde van hun artikel over de geschiedopvatting van jongeren in Quebec. Wat docenten hun leerlingen tegenwoordig meegeven, schrijven ze, is niet zozeer hun inhoudelijke kennis als wel hun praxis. Docenten moeten er dus ook op gericht zijn om leerlingen die vaardigheden, behorend bij historisch denken, te leren; het gaat er niet om dat de leerlingen hun versie van het geschiedverhaal overnemen. De schrijvers vatten het kort samen: de docent moet leerlingen leren hun eigen populaire narratio tegen het licht te houden door deconstructie; de docent moet leerlingen leren reflecteren op het populaire discours over het verleden, waarin anachronisme en teleologie voortdurend een rol spelen; én de docent moet de leerling de feitenkennis en interpretatievaardigheden meegeven die hij of zij nodig heeft om zelf het verleden te reconstrueren.²¹ Deze combinatie – van feitenkennis en vaardigheden die moeten leiden tot historisch denken – is precies kenmerkend voor de tien tijdvakken.

2.3 Vraagtekens bij periodisering en thematisering

Met de nadere invulling van ‘historisch besef’ als ‘historisch denken’ is duidelijk dat historici, geschiedfilosofen en geschiedenisdocenten aansluiten bij een postmoderne manier van denken. Ze geven zich rekenschap van de nieuwe vragen die het postmoderne denken – specifiek het narrativisme – opwerpen. Onder invloed van het narrativisme stellen ze vragen bij historisch besef, maar ook bij andere fundamentele aspecten van geschiedschrijving en geschiedenisonderwijs, zoals periodisering en thematisering van de geschiedenis. Voor het werken met de tien tijdvakken en kenmerkende aspecten zijn dat thema’s die niet over het hoofd kunnen worden gezien. In de discussies hierover wordt niet het nut, maar wel de legitimiteit van indelingen als de tien tijdvakken aan een kritisch onderzoek onderworpen.

In de inleiding bij de bundel *De ongrijpbare tijd* sluiten Maria Grever en Harry Jansen aan bij geschiedtheoretici als Reinhard Koselleck en Paul Ricoeur. Zij hebben erop gewezen dat voor historisch besef de ervaring van discontinuïteit cruciaal is. Pas als mensen discontinuïteit ervaren, vatten zij het verleden niet langer op als een vanzelfsprekendheid en gaan ze het verleden objectiveren. Zo’n breukervaring zorgt tegelijkertijd voor een veranderde kijk op de toekomst én op het verleden: het verleden wordt geordend en van samenhang voorzien. Bij die ordening horen periodisering en thematisering. Historisch besef kan dus niet zonder ordening en samenhang van het verleden, en opdeling in periodes en thema’s is nodig om tot die ordening te komen. Voor wélke orde men kiest, is echter onderwerp van discussie.²²

Over de tien tijdvakken zei Maria Grevers in 2004 het volgende:

Het referentiekader is het raamwerk [...] waardoor leerlingen historische kennis en inzichten op een samenhangende wijze kunnen verwerven. Ik kan niet genoeg benadrukken dat ik deze gedachte op zichzelf goed en relevant vind. Ook de nadruk op de chronologische ordening is daarbij van groot belang. [...] Akkoord, duurzame kennis en een raamwerk dat als canon fungeert. De volgende vraag is dan tot wélke historische kennis en inzichten dit

²¹ Létourneau, ‘Young People’s Assimilation’, 122.

²² Maria Grever en Harry Jansen (eds.), ‘Inleiding’, in: idem, *De ongrijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001), 7-16.

raamwerk leidt. Welk verhaal met welke perspectieven zit daarachter? Welke subverhalen genereert dit raamwerk wel en welke niet?²³

Eén van de meest voor de hand liggende risico's is dat er een uitsluitend westers perspectief wordt gehanteerd. Dat heeft als gevolg dat de geschiedenis van etnische groepen niet of nauwelijks terug te vinden is in het raamwerk. Dit heeft tot gevolg dat een deel van de leerlingen zich moet oriënteren in de geschiedenis aan de hand van een raamwerk waar hun eigen geschiedenis niet in past. Grevers stelt dat die situatie met de huidige diversiteit in de leerlingenpopulatie niet meer houdbaar is.²⁴

Bij een indeling van de geschiedenis in tijdvakken is het echter moeilijk niet te kiezen voor één dominant perspectief op de geschiedenis. Zo'n keuze voor een perspectief is inherent aan de periodisering die bij een tijdvakkenindeling hoort. Problemen van periodisering zijn, in de woorden van Frank Ankersmit, één van 'de meest fundamentele vraagstellingen binnen de geschiedbeoefening'.²⁵ De geschiedenis heeft zich immers niet in perioden voltrokken, maar als een continu proces. Toch is het nuttig dat historici periodiseren: zonder periodisering kan de historicus moeilijker grip op het verleden krijgen, geen verandering laten zien en geen verhaal vertellen. Wat niet vergeten mag worden, is het feit dat de historicus bij die arbeid vanuit één oogpunt werkt en het verhaal daarnaar inricht. Ton Nijhuis heeft erop gewezen dat bij het structureren van dat verhaal de afloop ervan van doorslaggevende betekenis is. Historici schrijven hun verhaal vanuit hun kennis van het einde ervan, betoogde hij; alleen zo kan een opeenvolging van gebeurtenissen eenheid en samenhang gaan vertonen. De periodisering die zo ontstaat, is tegelijkertijd van grote invloed op het publiek én zeer subjectief.²⁶

Wat betekent dit nu voor tien tijdvakken? Er worden twee soorten vormgeving van de tijd onderscheiden: diachronische en synchronische. Diachronische vormgeving is het trekken van lijnen door de tijd heen, aan de hand van oorzaak en gevolg; synchronische vormgeving behelst het creëren van eenheid door een bepaalde periode onder één thema samen te brengen. In de tien tijdvakken zijn beide manieren om grip op het verleden te krijgen toegepast. Het verleden is ingedeeld in periodes en die periodes zijn voorzien van periode-aanduidingen (zoals de altijd omstreden aanduiding 'Middeleeuwen) en thema's (zoals het eveneens betwiste etiket 'monniken en ridders'). Het gebruik van de tien tijdvakken nodigt echter weinig uit tot een diachrone studie van het verleden: oorzaken en gevolgen in de overgang tussen de verschillende tijdvakken komen slechts weinig aan de orde.²⁷ De vraag die uit deze discussie oprijst is daarom deze: vormen de tien tijdvakken zoals ze nu ingericht zijn de kapstok die nodig is voor het ontwikkelen van historisch besef? Of is het een kapstok die leerlingen juist in de weg kan staan om historisch besef in de zin van historisch denken te verwerven? Als de tien tijdvakken voor leerlingen functioneren als een opsomming van canonieke feiten die gereproduceerd moet worden, zonder dat leerlingen worden uitgedaagd om zelf het verleden te reconstrueren en te interpreteren, schieten ze hun doel voorbij. Anders gezegd: helpen de tien tijdvakken leerlingen aan oriëntatiekennis of aan een nieuwe canon?

²³ Maria Grever, 'Wat doen we met de canon?', in: Arie Wilschut (ed.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005) 21-30, 24-25.

²⁴ Idem, 25-26.

²⁵ Geciteerd in Wilschut, 'De structuurbegrippen verklaard', 11.

²⁶ Piet Blaas, 'Vorm geven aan de tijd. Over periodiseren', in: Grevers, *De ongrijpbare tijd*, 35-47.

²⁷ Grevers, 'Inleiding', 11.

2.4 Het bijbrengen van historisch besef in de klas

Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat leerlingen veel moeite hebben om te komen tot de vorm van historisch besef die het geschiedenisonderwijs als doel heeft. Sam Wineburg noemde historisch denken een 'unnatural act'.²⁸ Peter Lee laat met een eenvoudig voorbeeld zien dat leerlingen in verwarring raken omdat oplossingen die in het leven van alledag heel goed werken, niet toepasbaar zijn op de studie van het verleden. Een kind leert al jong dat hij of zij de keuze heeft om de waarheid te vertellen, óf dat niet te doen. Als een kind iets kapot heeft gemaakt en door een volwassene ter verantwoording wordt geroepen, is de vraag niet of de gebeurtenis heeft plaatsgevonden, maar of het kind het vertelt *zoals het was*. Later, in de geschiedenisles, blijken deze algemene regels niet meer te werken. Lee laat aan de hand van de resultaten van een onderzoek zien hoe de leerlingen die discrepantie ervaren. Leerlingen die werden geconfronteerd met verschillende stellingen over het einde van het Romeinse Rijk, verklaarden die verschillen vaak met de veronderstelling dat niemand waarschijnlijk wist hoe het écht was gegaan. Hoewel het onderzoek hen op het spoor van historisch denken probeerde te zetten, kwam slechts een enkele leerling zover. Voor veel leerlingen die deze ervaring van verwarring over de geschiedenis kennen, is geschiedenis een saai en nutteloos vak.²⁹

Ook de Amerikaanse psycholoog Howard Gardner noemt dit een probleem voor het onderwijs. Hoewel Gardner vooral bekendheid geniet met zijn theorie over meervoudige intelligentie behandelt hij ook de zogenoemde 'simpele denkpatronen'. Vooral voor het geschiedenisonderwijs is dit een interessant gegeven. Leerlingen redeneren vaak in simpele denkpatronen, veelal omdat dit in het dagelijks leven, zoals Peter Lee ook aangeeft, goed werkt. Deze simpele denkpatronen zijn moeilijk te vereenzelvigen met historisch denken en redeneren en het blijkt lastig voor leerlingen om deze denkpatronen los te laten. Een voorbeeld van een simpel denkpatroon treedt op wanneer een leerling in een toets wordt gevraagd de betrouwbaarheid van een bron van een Duitse historicus, die schrijft over de Tweede Wereldoorlog, in te schatten. In deze bron schrijft de historicus vanuit het standpunt dat veel Duitsers nooit geweten hebben wat voor gruwelijkheden er allemaal afspeelden in de oorlog. Een voorbeeld van een simpel denkpatroon is bijvoorbeeld dat de leerling aangeeft dat de bron niet betrouwbaar is omdat de Duitse historicus er niet bij was en daarom niet weet waar hij over schrijft. Hoewel velen kunnen begrijpen waarom een leerling dit antwoord geeft, is dit niet het antwoord dat vele geschiedenisdocenten graag zien.

Wanneer leerlingen over historisch besef beschikken, zullen zij zich een duidelijke en bewuste voorstelling van het verleden moeten kunnen maken. Deze voorstelling moet zijn gevormd door het toepassen van bepaalde redeneringen en denkwijzen, aldus Arie Wilschut. Uit bovenstaande voorbeelden blijkt dat het lastig is dit te realiseren voor leerlingen. Kortom, historisch besef is het doel van geschiedenisonderwijs, maar de weg ernaartoe is vol hindernissen. Instrumenten om leerlingen te helpen historisch besef te verwerven zijn daarom van harte welkom.

²⁸ Sam Wineburg, 'Unnatural and essential: the nature of historical thinking', in: *Teaching History* 129 (2007) 6-11.

²⁹ Peter Lee, 'Understanding History', in: Seixas, *Theorizing Historical Consciousness*, 129-164.

2.5 Oriëntatiekennis en de tien tijdvakken

Oriëntatiekennis is bedoeld als een gemeenschappelijk referentiekader dat leerlingen kunnen gebruiken als instrument om personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen historisch te kunnen plaatsen. Om historisch te kunnen denken moet iemand beschikken over een zo compleet mogelijk referentiekader van oriëntatiekennis.³⁰ Het uiteindelijke doel is dat leerlingen zich een beeld van de ontwikkeling van de menselijke cultuur kunnen vormen. Zij hebben hier kennis voor nodig van bepaalde gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen uit het verleden. Uiteraard is deze kennis belangrijk, maar het blijft 'nutteloze' kennis, wanneer iemand deze kennis niet kan plaatsen. Een referentiekader is zodoende een belangrijk hulpmiddel om deze kennis te kunnen plaatsen zodat een leerling zich wegwijs kan maken in de samenleving en cultuur waarin hij of zij leeft. Praktisch gezien, een leerling moet dus begrijpen waarom wij in de eenentwintigste eeuw leven en niet in de biljoenste eeuw.³¹ Het is belangrijk dat bij een referentiekader onderscheid wordt gemaakt tussen tijdelijke kennis en lange termijn kennis. Tijdelijke kennis is veelal nodig om een onderwerp goed te begrijpen en lange termijn kennis is kennis die overblijft als referentiekader – wanneer de voor de toets gestampste feiten al lang weer vergeten zijn.³²

Kennis die op langere termijn beschikbaar moet blijven om dingen te kunnen plaatsen, noemen we *oriëntatiekennis*. In het boek *Geschiedenisdidactiek* staat een voorbeeld om te laten zien hoe belangrijk oriëntatiekennis is. In dit voorbeeld probeert een historica aan een groep toeristen iets te vertellen over de Sainte Chapelle in Parijs. Dit gaat zeer moeizaam omdat de begrippen die in haar verhaal worden gebruikt niet tot het referentiekader van de toeristen behoren. Zo gebruikte zij de volgende namen/ begrippen: Lodewijk de heilige, kruistocht, heilige relik, Doornenkroon. Deze begrippen behoorden echter niet tot het referentiekader van de groep toeristen die klaarblijkelijk niet veel kaas hadden gegeten van de Europese geschiedenis of van het Christendom.³³ Op deze manier was het lastig om de betekenis van de Sainte Chapelle uit te leggen aan de groep toeristen omdat er geen referentiekader was waarop de historica kon voortbouwen.

Met oriëntatiekennis moet een leerling een beeld opbouwen van de geschiedenis en hierin onderscheid kunnen maken tussen verschillende perioden en tijdvakken. Om het bovenstaande voorbeeld aan te halen, een leerling zou hierbij dus de kruistochten moeten kunnen plaatsen omdat het behoort tot zijn oriëntatiekennis. Het referentiekader van oriëntatiekennis is op die manier een 'steiger' die altijd kan worden opgeroepen en waar nieuwe kennis aan kan worden toegevoegd.³⁴ De vraag is natuurlijk op welke manier dit het beste kan worden vormgegeven in de onderwijspraktijk. Hoe zorgt een docent voor een referentiekader van oriëntatiekennis? Uit onderzoek blijkt dat het niet erg zinvol is de geschiedenis een keer op een chronologische manier aan te bieden aan leerlingen. Leerlingen krijgen hierdoor weinig grip op de chronologie en daarnaast komt alles maar een keer aan bod waardoor leerlingen niet het gevoel krijgen vooruit te komen. Zoals eerder al genoemd in dit theoretisch kader, blijkt het dat het zinvol is om het vak op zo'n manier vorm te geven waarbij steeds naar hetzelfde tijdvakkenkader wordt gerefereerd. Dit kan dus

³⁰ Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004) 50.

³¹ De leerling beschikt zodoende over een referentiekader waarin de Christelijke jaartelling deel van uitmaakt en de leerling dit zodoende begrijpt.

³² Wilschut, *Geschiedenisdidactiek*, 49.

³³ Idem, 50.

³⁴ Idem.

diachronisch (thema door de tijd heen bestuderen) of concentrisch (meerdere rondgangen door de geschiedenis).

De tien tijdvakken, zoals voorgesteld door de commissie de Rooij, zijn een *middel* voor het opbouwen van een referentiekader en oriëntatiekennis. Het blijkt dat leerlingen het beste een referentiekader opbouwen wanneer er gewerkt wordt met een concentrisch of diachronisch curriculum waarin steeds met dezelfde tijdvakken wordt gewerkt. De tien tijdvakken zijn per tijdvak verder gespecificeerd door een aantal kenmerkende aspecten. Deze kenmerkende aspecten zijn heel algemeen geformuleerd en het is aan de docent om hier concreet invulling aan te geven. Het is de bedoeling dat leerlingen bij ieder kenmerkend aspect een passend voorbeeld kunnen geven van een persoon, gebeurtenis, verschijnsel of ontwikkeling. De tien tijdvakken zijn opgesteld vanuit een Europees/Nederlands perspectief.³⁵ Leerlingen hebben grip op de geschiedenis nodig om zich daar vanuit te kunnen oefenen in een goede omgang met het verleden. De opstellers van de tien tijdvakken hebben in deze leemte willen voorzien. Met hun referentiekader willen zij ervoor zorgen dat leerlingen oriëntatiekennis krijgen die ze kunnen toepassen in het vaak zo onbekende land van de geschiedenis. De verwachtingen van het gebruik van oriëntatiekennis zijn hooggespannen: het moet leiden tot historisch denken en redeneren. Of oriëntatiekennis daartoe inderdaad leidt, is een nog onbeantwoorde vraag. In het voorliggende onderzoek richten wij ons op de vraag of het gebruik van de tien tijdvakken daadwerkelijk leidt tot (het gebruik van) oriëntatiekennis.

³⁵ Kaap, *Vakdossier geschiedenis*, 19.

Hoofdstuk 3

Methode

Introductie

In dit hoofdstuk geven wij een kort overzicht van onze onderzoeksopzet. Daarnaast geven wij aan welke methodes wij hebben gebruikt in dit onderzoek en waarom wij daarvoor gekozen hebben. Ook zullen wij aangeven wat onze verwachtingen zijn qua uitkomsten van de toetsen.

3.1 Selectie respondenten en onderzoeksmethoden

Wij hebben ons onderzoek uitgevoerd op 5 scholen, waaronder een pilotschool van de tien tijdvakken. Laatstgenoemde school is al een lange tijd zeer intensief met de tien tijdvakken bezig. Deze school geeft nu al examens die gebaseerd zijn op de tien tijdvakken. De keuze voor de andere scholen is gebaseerd op praktische overwegingen (stageschool). De pilotschool hebben wij betrokken bij dit onderzoek omdat wij in ieder geval één school met meer ervaring met de tien tijdvakken wilden betrekken. Dit om te kijken of er verschillen zijn te vinden met de andere scholen.

3.2 Dataverwerking

Voor de verschillende onderdelen van ons onderzoek (evaluatieve vraag naar effectiviteit tien tijdvakken en verklarende vraag naar relatie daarvan tot implementatie) gebruiken wij verschillende methoden. De vragen die aan de leerlingen gesteld worden, kunnen goed of fout beantwoord worden. Vervolgens kunnen we aangeven welk percentage leerlingen per klas vragen goed heeft beantwoord. Hierin kunnen we onderscheid maken tussen kennis van tijdvakken en oriëntatiekennis, zowel op het niveau van het individu, als het niveau van de groep. Met deze gegevens kunnen we nagaan of leerlingen/klassen die beter scoren op kennis van de tien tijdvakken ook beter scoren op oriëntatiekennis. Dit is het kwantitatieve deel van het onderzoek. Vanwege de complexiteit van de situatie in school zal de rest van onze dataverwerking kwalitatief zijn. We vergelijken de scholen die we hebben onderzocht op een aantal aspecten (mate van implementatie, houding docent ten opzichte van tijdvakken, gehanteerde methode, resultaten tien tijdvakken, resultaten oriëntatiekennis, toetsanalyse en observatie van lessen) en proberen op basis daarvan uitspraken te doen over patronen die bij meerdere scholen terugkomen.

3.3 Verantwoording onderzoeksmethode: toetsen

Voor ons onderzoek hebben wij een instrument ontwikkeld dat enerzijds de kennis van leerlingen van de tien tijdvakken toetst, en anderzijds oriëntatiekennis. Dit instrument heeft twee dimensies. Het is opgebouwd uit vragen die alleen kunnen worden beantwoord met kennis van de kenmerkende aspecten en vragen waarvoor dat niet het geval is. Vervolgens is er voor de vragen die expliciet refereren aan de kenmerkende aspecten een opbouw in moeilijkheidsgraad. De verwachting is dat leerlingen op scholen die veel aandacht aan besteden aan de tijdvakken en kenmerkende aspecten met name beter zullen scoren op vragen waarin expliciet wordt verwezen naar kenmerkende aspecten. Wij verwachten echter dat leerlingen op scholen die veel aandacht besteden aan de tijdvakken en kenmerkende aspecten ook bij de andere vragen beter zullen scoren, omdat zij hun kennis van de tijdvakken en aspecten kunnen gebruiken als een soort 'kapstok' om zich te oriënteren op de

geschiedenis. Zowel bevestiging als ontkenning van deze verwachting zou een interessant onderzoeksresultaat zijn. Als leerlingen van scholen die veel aandacht besteden aan de tijdvakken en kenmerkende aspecten niet beter scoren, roept dat vragen op over de effectiviteit van de tijdvakken en kenmerkende aspecten in het produceren van oriëntatiekennis – in ieder geval in de huidige onderwijsomgeving. Als leerlingen van deze scholen wel goed scoren is dat juist een indicatie van effectiviteit. Wij hebben ervoor gekozen de toets af te nemen in een VWO 4 klas. Deze leerlingen hebben in de onderbouw al een rondgang gemaakt door de geschiedenis en zijn in VWO 4 begonnen met de tweede rondgang. Hieronder wordt beschreven welke afwegingen wij hebben gemaakt bij het ontwikkelen van ons instrument. De uiteindelijke vragenlijst is opgenomen in de bijlage.

Tien tijdvakken versus inhoudelijke invulling

Oriëntatiekennis toetsen is niet eenvoudig. Dit wordt duidelijk uit de felle discussie die is gevoerd over de vormgeving van het nieuwe centraal examen geschiedenis voor HAVO en VWO. Vertegenwoordigers van de commissie die de tien tijdvakken hadden ingevoerd, wilden buiten de 49 kenmerkende aspecten geen nadere inhoudelijke invulling van de tien tijdvakken, omdat deze niet nodig zou zijn om oriëntatiekennis te toetsen.³⁶ Tegenstanders van deze visie gaven aan dat zonder nadere inhoudelijke invulling het niveau van het denken over geschiedenis zou verlagen, omdat in de tijdvakken geen concrete historische gebeurtenissen en personen genoemd worden.³⁷ Uiteindelijk is gekozen voor een invulling van het centraal examen waarbij de tien tijdvakken nader inhoudelijk worden uitgewerkt. Deze discussie is relevant omdat zij er de aandacht op vestigt dat de 49 kenmerkende aspecten zeer beperkt zijn wanneer deze worden gezien als inhoudelijke beschrijving van de te behandelen leerstof. Dit is geen probleem bij schoolexamens omdat docenten deze zelf ontwikkelen en daarbij rekening kunnen houden met de stof die in de les behandeld is. Het is wel een probleem bij centrale examens, omdat daarbij niet de mogelijkheid bestaat de inhoud van de toets af te stemmen op hetgeen behandeld is. De situatie in ons onderzoek is vergelijkbaar met een centraal examen in die zin dat we op alle scholen dezelfde toets afnemen, en dat die toets gaat over stof die al behandeld is. Dit brengt een zeker risico met zich mee, dat wij op twee manieren zullen beperken. Aan de ene kant is het instrument zo opgezet dat het waarschijnlijk is dat de onderdelen die aan de orde komen door iedere docent behandeld zullen zijn. Daarnaast zullen we na het afnemen van de test per school kijken of individuele vragen uitzonderlijk goed gemaakt zijn, in welk geval we daar aandacht aan zullen besteden in de bespreking van de resultaten.

Toetsen van oriëntatiekennis

Het landelijk expertisecentrum voor mens en maatschappijvakken heeft een artikel gepubliceerd dat uitgebreid ingaat op het toetsen van oriëntatiekennis middels de kenmerkende aspecten.³⁸ In dit artikel wordt onderscheid gemaakt tussen drie categorieën vragen die de kenmerkende aspecten toetsen: reproductieve vragen, vragen die begrip toetsen en vragen die toetsen of de leerling zich werkelijk kan oriënteren in de tijd. Bij het

³⁶ Piet de Rooy e.a. 'Elk jaar stampen leerlingen twee willekeurige historische onderwerpen in hun hoofd. Onderwijs liever historisch besef, stelt Piet de Rooy c.s.', in: *NRC Handelsblad*, 12-7-2011.

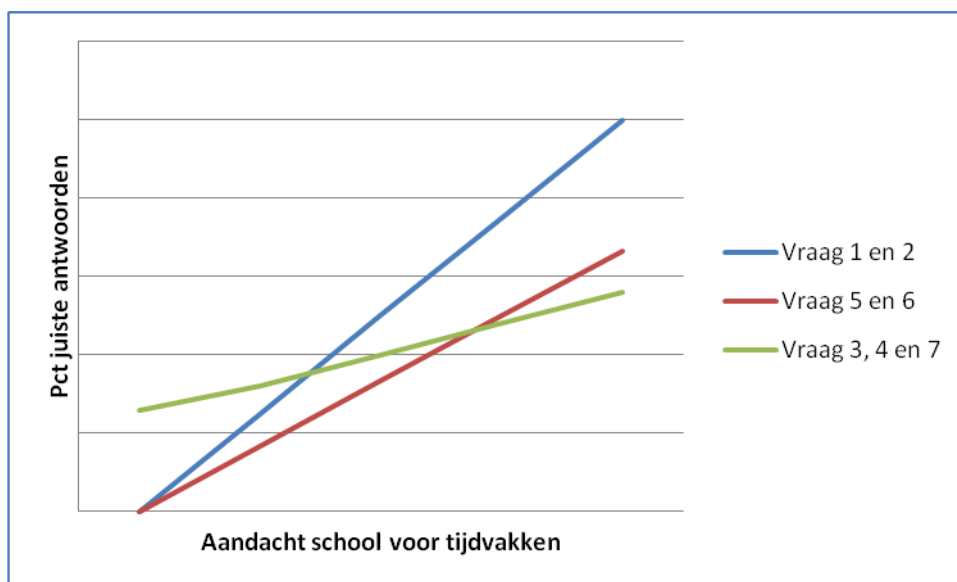
³⁷ Maria Grever e.a., 'Piet de Rooy c.s. wil zijn tien tijdvakken centraal toetsen. Zo'n examen zal het niveau van de geschiedenis kennis juist verlagen, betoogt Maria Grever c.s.', in: *NRC Handelsblad*, 18-7-2011.

³⁸ Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, *Oriëntatiekennis toetsen: Analyse en handreikingen geschiedenis* (Amsterdam 2009).

opstellen van ons instrument hebben wij gebruik gemaakt van deze indeling. Onze opgaven kennen een toename van complexiteit: van reproductief (1, 2, en evt. 3) naar gericht op begrip (opnieuw evt. 3, 4 en 5) en wezenlijke oriëntatiekennis (6 en 7). Een aantal opgaven is ontleend aan voorbeelden die in het artikel van Van Riessen e.a. genoemd worden, daarnaast is een aantal opgaven gebaseerd op examenvragen uit de pilotexamens van de afgelopen jaren.

Verwachtingen

Een aantal vragen is alleen goed te maken voor leerlingen met een goede kennis van de tijdvakken en kenmerkende aspecten, omdat hiernaar expliciet wordt verwezen. Dit betreft de vragen 1, 2, 5 en 6. Deze vragen zullen wij gebruiken om de kennis van de tijdvakken en kenmerkende aspecten van leerlingen in kaart te brengen. Daarbij maken wij wel onderscheid tussen de vragen 1 en 2, die zuiver reproductief zijn en de vragen 5 en 6, die begrip toetsen en het vermogen zich te oriënteren in de tijd. De vragen 3, 4 en 7 vereisen geen expliciete kennis van de kenmerkende aspecten. Onze verwachting is dat er een duidelijk positief verband zal zijn tussen de mate waarin op school aandacht wordt besteed aan de tien tijdvakken en het vermogen van leerlingen om vragen 1 en 2 goed te beantwoorden. Wij verwachten ditzelfde verband te zien bij de vragen 5 en 6. Wel verwachten wij dat minder leerlingen deze vragen goed zullen beantwoorden omdat voor het juist beantwoorden van deze vragen naast reproductie ook begrip vereist is. Tot slot verwachten wij dat leerlingen van scholen waar relatief weinig aandacht wordt besteed aan de tien tijdvakken de vragen 3, 4 en 7 beter zullen beantwoorden dan de overige vier vragen, maar dat het percentage leerlingen met een goed antwoord nog steeds lager zal zijn dan bij scholen waar meer aandacht is besteed aan de tijdvakken. Deze verwachtingen worden schematisch samengevat in onderstaande grafiek.



Figuur 1. *Verwachte relatie aandacht school voor tijdvakken en uitkomst toets per vraagcategorie.*

3.4 Verantwoording onderzoeksmethode: kwalitatieve interviews

In een onderzoek kan men op twee verschillende soorten interviews afnemen: kwantitatieve en kwalitatieve interviews. Kwantitatieve interviews kenmerken zich door het in grote aantallen vergaren van cijfermatige gegevens. Deze interviews zijn gegoten in enquêtes

waarbij de respondenten moeten kiezen uit vooraf ontwikkelde antwoorden.³⁹

Kwantitatieve interviews staan bekend als betrouwbaar omdat onderzoekers de antwoorden in vaste categorieën kunnen onderverdelen en aan de hand van de antwoorden veelal algemeen geldende conclusies kunnen trekken.⁴⁰ Een groot nadeel van kwantitatieve interviews is dat er geen nuances kunnen worden aangebracht en dat respondenten hun mening niet uitgebreid kunnen geven. Bij het afnemen van kwalitatieve interviews is dit wel mogelijk. Kwalitatieve interviews zijn geschikt om meningen te onderzoeken. De respondent kan vrij antwoorden en de interviewer kan indien gewenst doorvragen.⁴¹ Zo ontstaat een diepgaand beeld van de opvattingen en ervaringen van de respondent over een bepaald onderwerp. Omdat wij een nauwkeurig beeld wilden schetsen van de opvattingen van een beperkt aantal docenten hebben wij in dit onderzoek gekozen voor het afnemen van kwalitatieve interviews. Door kwalitatieve interviews af te nemen, zijn wij in staat geweest om een nauwgezet beeld te schetsen van de manier waarop een vijftal middelbare scholen de tien tijdvakken in hun onderwijs hebben geïmplementeerd, hoe zij met de tijdvakken omgaan en wat zij van de tijdvakken vinden.

Wij hebben in dit onderzoek ervoor gekozen om twee kwalitatieve interviews te houden op vijf verschillende middelbare scholen, waaronder de pilotschool. Vier van deze scholen waren onze stagescholen. Dit maakte dat wij deze scholen zeer gemakkelijk konden benaderen. De scholen waren ook bereid mee te werken aan het onderzoek. Door naast onze stagescholen ook de pilotschool te betrekken bij dit onderzoek is het mogelijk om eventuele verschillen op te merken bij de omgang met de tien tijdvakken ten opzichte van de reguliere scholen die nog niet zo intensief bezig zijn geweest met het nieuwe geschiedenisprogramma. Op elke school zijn twee personen geïnterviewd: één eerstegraads vakdocent die in de bovenbouw lesgeeft en iemand die zeer nauw betrokken was of is bij de invoering van de tien tijdvakken. Deze laatste persoon is bijvoorbeeld de sectieleider geschiedenis, maar kan ook een andere vakdocent zijn. Door bij deze personen kwalitatieve interviews af te nemen, krijgt men een duidelijk beeld van hoe de scholen de tien tijdvakken hebben geïmplementeerd en hoe zij tegenover de nieuwe ontwikkelingen staan. We hebben voor twee kwalitatieve interviews per school gekozen om het onderzoek behapbaar te houden.

Voor dit onderzoek hebben wij ervoor gekozen gebruik te maken van een gestructureerde vragenlijst. Omdat wij allen interviews hebben afgenomen, was het voor het verkrijgen van vergelijkbare informatie noodzakelijk om de vragen op voorhand op te formuleren. Zo is zeker dat in ieder interview dezelfde vragen zijn gesteld.

Een tweede punt dat bij kwalitatieve interviews naar voren komt is de mogelijke beïnvloeding van de respondent door de interviewer, de zogenaamde *interviewerbias*. De interviewer kan de antwoorden (on)bedoeld sturen waardoor er een vertekend beeld kan ontstaan.⁴² Andersom bestaat er ook de *respondentbias*, de manier waarop de respondent het interview beïnvloed door het bijvoorbeeld niet volledig uitleggen van een antwoord.⁴³ Beïnvloeding langs beide kanten kan bij kwalitatieve interviews nooit volledig worden uitgeschakeld.

³⁹ Right Marktonderzoek, 'Kwantitatief onderzoek' (versie onbekend), <http://www.rightmarktonderzoek.nl/methoden-onderzoek/kwantitatief-onderzoek> (bekeken op 24 mei 2012).

⁴⁰ Anna Gerritsma e.d., *Onderzoekvaardig in het onderwijs* (Assen 2010) 67.

⁴¹ Gerritsma, *Onderzoekvaardig*, 67.

⁴² Mark Saunders e.d., *Methoden en techniek van onderzoek* (Amsterdam 2007) 263.

⁴³ Saunders, *Methoden*, 263.

Dit brengt ons bij het derde en laatste punt omtrent kwalitatieve interviews: de analyse van de antwoorden en het trekken van conclusies op basis van de gegevens. Bij kwalitatief onderzoek is het bijna niet mogelijk om de antwoorden in vastomlijnde categorieën in te delen. Soms is het door de grote hoeveelheid van informatie nodig om niet alle antwoorden in de analyse te betrekken. Bij het analyseren van de gegevens bestaat het gevaar dat sommige antwoorden overgewaardeerd kunnen worden waardoor de uiteindelijke conclusie een vertekend beeld kan geven.⁴⁴ Om dit te proberen ondervangen, zijn voor de analyse van de kwalitatieve interviews die in het kader van dit onderzoek zijn afgenomen enkele categorieën opgesteld: de manier waarop de tijdvakken op de school zijn ingevoerd, de manier waarop de tijdvakken in de lessen (van het bovenbouw) worden vormgegeven en de mening en kennis van de respondenten ten opzichte van de tien tijdvakken en het nieuwe geschiedenisexamen.

Gegevens uit kwalitatieve interviews zijn tenslotte niet bruikbaar om generaliserende conclusies te formuleren.⁴⁵ De antwoorden van de interviews kunnen alleen in hun eigen context gezien worden en conclusies op basis van kwalitatieve interviews moeten dan ook in die context begrepen worden. Voor dit onderzoek geldt dus dat de conclusies die op basis van de interviews worden getrokken, moeten worden gezien in de context van de vijf middelbare scholen. Wel kunnen we door vergelijking van de vijf onderzochte scholen aangeven of er indicaties zijn dat er een verband is tussen invoering tien tijdvakken en grotere oriëntatiekennis

3.5 Verantwoording onderzoeksmethode: observaties lessen en het analyseren van toetsen

Hoe het er in een les aan toe gaat weet je pas wanneer je die les bijwoont. Om die reden hebben wij op iedere onderzoeksschool twee lessen in de bovenbouw bijgewoond. Daarmee wilden wij kunnen nagaan of verschillen in oriëntatiekennis blijkend uit onze toets verklaard kunnen worden uit de gang van zaken tijdens de les. Tijdens de lessen die wij hebben bijgewoond hebben wij een observatieschema gebruikt dat specifiek gericht was op die elementen die oriëntatiekennis zouden kunnen bevorderen. Dit observatieschema is opgenomen in de bijlage.

Een toets is per definitie een weergave van wat leerlingen hebben moeten leren. In dit onderzoek hebben wij verder aangenomen dat wat leerlingen moeten leren verband houdt met datgene wat behandeld is in de les. Op de manier kunnen toetsen dienen als indicatie voor dat wat in de les is behandeld. Doel van de analyse is het krijgen van een indicatie van de mate waarin scholen expliciet aandacht besteden aan de tien tijdvakken en de 49 kenmerkende aspecten. Wanneer we deze indicatie hebben kunnen we deze vergelijken met de resultaten van de door ons afgenomen toets voor oriëntatiekennis.

Onderzoeksmethode

Voor alle onderzoeksscholen hebben wij de eerste toets die in VWO 4 is afgenomen over tijdvak 1 bestudeerd. Wij hebben hiervoor gekozen omdat wij bij VWO 4 ook de diagnostische toets hebben afgenomen. Op deze manier kunnen wij eventueel verbanden leggen tussen de resultaten van de diagnostische toets, de interviews, de geobserveerde lessen en de toets van de scholen zelf. Bij school 3 was dat de eerste toets van het jaar, alleen over tijdvak 1. Bij school 4, school A en school 1 betrof het ook de eerste toets van het jaar, maar besloeg de leerstof tijdvak 1 en 2. Bij school 2 ging het om de tweede toets van

⁴⁴ Hagen, *Vragen over vroeger*, 140-143.

⁴⁵ Saunders, *Methoden*, 264.

het jaar en besloeg de leerstof tijdvak 1. We hebben ons geconcentreerd op tijdvak 1 omdat dit tijdvak op alle onderzoeksscholen aan het begin van het jaar behandeld was.

Bij de analyse van de toetsen hebben wij naast elkaar twee indelingen gehanteerd. Ten eerste de veelgebruikte taxonomie van Benjamin Bloom.⁴⁶ We hebben van de bestudeerde toetsvragen bekeken binnen welke door Bloom geïdentificeerd cognitief niveau de vragen vielen. Daarbij hebben we de indeling vereenvoudigd tot drie categorieën:

1. Reproductie (kennis en begrip): het gevraagde is direct aan bod gekomen in het boek of de les.
2. Toepassing en analyse: leerlingen moeten hun geleerde kennis toepassen in een nieuw situatie.
3. Constructie (synthese en evaluatie): leerlingen moeten zelf een verhaal construeren of een stelling onderbouwen.

Om de relatie te kunnen leggen met de tijdvakken en kenmerkende aspecten hebben wij verder gekeken naar of er in de vraag expliciet gerefereerd wordt aan de tijdvakken of de kenmerkende aspecten. We hebben ervoor gekozen alleen te kijken naar expliciete referenties, omdat alleen voor het beantwoorden van dergelijke vragen kennis van tijdvakken en aspecten echt vereist is.⁴⁷ Alleen dan weten we zeker dat deze kennis aan bod is gekomen tijdens de les en geleerd moest worden voor de toets. Wanneer referentie aan de kenmerkende aspecten impliciet⁴⁸ of afwezig is kan de vraag ook zonder kennis van tijdvakken en kenmerkende aspecten beantwoord worden en is er geen duidelijke indicatie dat deze kennis behandeld is of geleerd moest worden. Door alleen expliciete referenties mee te nemen vergroten wij daarom de betrouwbaarheid van onze conclusies.

De combinatie van deze twee indelingen levert zes verschillende categorieën op, die ook te vinden zijn in de tabel met daarin de resultaten van de analyse op pagina 31. Bij het analyseren van de toetsen hebben wij nog een zevende categorie gemaakt, die ook al terugkwam in het artikel oriëntatiekennis toetsen.⁴⁹ Vragen waarop het antwoord letterlijk in een gegeven bron is terug te vinden zijn geschaard in de categorie 'tekstverklaren'.

⁴⁶ Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek: Handboek voor de vakdocent* (2004), 245-247.

⁴⁷ Het gaat dan om vragen als: Hoe heet tijdvak 2 (reproductie) en op welke twee kenmerkende aspecten heeft de bron betrekking (toepassing en analyse).

⁴⁸ Voorbeelden van vragen waarin de kenmerkende aspecten impliciet wel terugkomen zijn: 'Noem twee voorwaarden voor het ontstaan van landbouw' (reproductie) en 'Leg uit waarom sociale verschillen typerend zijn voor een landbouwsamenleving en niet voor een samenleving van jagers-verzamelaars' (toepassing en analyse).

⁴⁹ Marcel van Riessen, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, *Oriëntatiekennis toetsen: Analyse en handreikingen geschiedenis* (Amsterdam 2009).

Hoofdstuk 4

Resultaten

Introductie

In dit hoofdstuk worden de resultaten van ons onderzoek behandeld. Als eerste worden de resultaten behandeld van de toetsen die wij hebben afgenomen. In tabellen is aangegeven wat de resultaten waren van de verschillende scholen. Vervolgens zullen wij aangeven op welke punten de scholen goed scoren en op welke minder. Ten tweede zullen wij de resultaten van het kwalitatieve onderzoek behandelen. Met behulp van deze resultaten willen wij kijken of de implementatie van de tien tijdvakken op de onderzochte scholen een verklaring kan bieden voor het bestaan van oriëntatiekennis bij de leerlingen. Onze uitgangspositie bij de diagnostische toets was dat wij verwachtten dat op scholen die veel aandacht besteden aan de tien tijdvakken (kwalitatieve onderzoek) goed zullen scoren op de vragen 1, 2, 5, 6 en dat de vragen 3, 4, 7 geen specifieke kennis van de tien tijdvakken nodig is. Klopt onze hypothese, zullen scholen die veel aandacht besteden aan de tien tijdvakken goed scoren op bepaalde vragen?

4.1 Analyse toetsresultaten

In het onderstaande stuk zullen wij de resultaten behandelen van de diagnostische toetsen die wij op vijf scholen hebben afgenomen. Eerst lopen wij op alfabetische volgorde de vier reguliere scholen af en daarna volgt School A omdat we hiervan als pilotschool afwijkende resultaten verwachtten. Vervolgens volgt de deelconclusie op de analyse van de toetsresultaten.

School 3 / 15 leerlingen

Vraag	0 Punten	1 punt	2 punten	3 punten	Gemiddelde punten
Vraag 1	3	1	3	8	2.1
Vraag 2	4	2	0	9	1.9
Vraag 3	0	3	10	2	1.9
Vraag 4	5	4	6		1.1
Vraag 5	11	4	0		0.3
Vraag 6	5	4	6		1.1
Vraag 7	13	0	2		0.3
	41	18	27	19	129 pt/15 is gemiddeld 8.6 punten (17 = maximaal)

We zien in deze resultaten dat er gemiddeld op de eerste drie vragen redelijk constant rond de twee van de drie punten wordt gescoord. De eerste twee vragen zijn reproductievragen over de kenmerkende aspecten en vraag drie is een vraag waarin leerlingen wordt gevraagd om gebeurtenissen op volgorde te zetten. Duidelijk minder wordt gescoord op vraag vier en zes. Bij deze vragen is het de bedoeling om een bron in verband te brengen met geleerde stof, waarbij bij vraag 6 kennis nodig is van de tien tijdvakken. Bronnen koppelen aan de stof is, zoals verwacht, lastiger dan puur reproduceren van de stof. Het gaat in deze vragen om de middeleeuwen, een periode die ze recenter behandeld hebben dan de oudheid. We zien dan ook dat de inzichtvragen over de oudheid, vraag vijf en zeven slechter gemaakt zijn. Bij

vraag vijf wordt gevraagd om een kenmerkend aspect van een periode in verband te brengen met een bron. Allereerst moet een leerling hiervoor de kenmerkende aspecten van de betreffende periode kennen. Daar moet een keuze uit worden gemaakt en die keuze moet worden verdedigd. Dit is duidelijk een brug te ver voor de meeste van deze leerlingen. Geen enkele heeft de maximale punten voor deze vraag gehaald. Bij vraag zeven wordt gevraagd gebeurtenissen uit verschillende tijdvakken met elkaar in verband te brengen (zonder bron) waarbij geen specifieke kennis van de tien tijdvakken nodig is.

Dat op vraag 1 en 2 redelijk goed gescoord is geeft aan dat de leerlingen bekend zijn met het reproduceren van de tien tijdvakken. De leerlingen scoren minder op de vervolgvragen 5 en 6 waarbij ze zich moeten oriënteren in de tijd.

School 2 / 19 leerlingen

Vraag	0 Punten	1 punt	2 punten	3 punten	Gemiddelde punten
Vraag 1	7	5	7	0	1.0
Vraag 2	3	5	0	11	2.0
Vraag 3	0	3	10	6	2.2
Vraag 4	5	7	7		1.1
Vraag 5	15	4	0		0.2
Vraag 6	16	1	2		0.3
Vraag 7	17	1	1		0.2
	63	26	27	17	131/19 is gemiddeld 6.9 punten

We zien dat op school 2 de kenmerkende aspecten duidelijk op een andere manier behandeld zijn dan op school 3. Geen enkele leerling scoort drie punten op deze vraag bij school 2. De leefwijze van de jagers en verzamelaars werd veelal gesplitst in twee kenmerkende aspecten en de opkomst van steden werd nauwelijks genoemd. De foute antwoorden kwamen wel in grote lijnen met elkaar overeen, hetgeen suggereert dat er klassikaal minder aandacht voor de kenmerkende aspecten is geweest. Voor vraag twee en drie werd wel rond de twee punten gescoord, evenals bij school 3. Voor vraag twee werd geen enkele keer twee punten gescoord hetgeen aangeeft dat er geen leerlingen waren die de periodes wel goed hadden maar niet wisten dat het om de Middeleeuwen ging.

Vraag vijf en zeven leveren, net als op school 3, de meeste problemen op. Voor deze vragen werd bijzonder laag gescoord. Ook met vraag zes hadden in deze klas veel mensen moeite, slechts drie van de vijftien leerlingen hebben hier punten voor behaald. Ook hier zien we dat reproductie vragen voor het grootste gedeelte van de punten zorgen. Voor de hele toets haalde deze klas gemiddeld 6.9 van de zeventien punten.

School 4 / 26 leerlingen

	0 Punten	1 punt	2 punten	3 punten	Gemiddelde punten
Vraag 1	8	6	9	3	1.3
Vraag 2	6	8	4	8	1.5
Vraag 3	0	4	10	11	2.1
Vraag 4	7	9	10		1.1
Vraag 5	13	7	6		0.7

Vraag 6	15	7	4	0.6
Vraag 7	17	3	6	0.6
	66	44	49	22
				208/26 is gemiddeld 8.0 punten

Op school 4 is er op de eerste twee vragen relatief slecht gescoord. De andere reguliere scholen scoren allen beter op vraag twee en alleen school 2 scoort van de reguliere scholen minder op de kenmerkende aspecten. Slechts drie leerlingen van de zesentwintig scoren drie punten voor vraag één. Dat er wel drie punten worden gescoord, betekent dat er wel mensen zijn die ze geleerd hebben, maar dat dit kennelijk bij weinigen is blijven hangen. Dit suggereert dat de kenmerkende aspecten en het koppelen van stof aan bepaalde jaartallen minder aandacht krijgt dan op andere scholen. Voor vraag drie, de vraag waarbij verschillende gebeurtenissen op volgorde moeten worden gezet scoort school 4 ongeveer gemiddeld. Voor vraag vier, over het hofstelsel wijkt school 4 ook weinig van het gemiddelde af. De vraag over de Investituurstrijd, vraag zes, wordt door de leerlingen van school 4 minder goed gemaakt dan door de leerlingen van school 3 maar beter dan door die van school 2. Het meest opvallend aan de resultaten van school 4 zien we bij vraag vijf en zeven. Deze vragen worden nog altijd niet voldoende gemaakt. Een groot deel van de leerlingen scoort op beide vragen nul punten. Toch scoren de leerlingen voor beide vragen duidelijk beter dan de vorige twee klassen. Uiteindelijk komt de klas gemiddeld op acht punten uit. Hierbij worden nog altijd meer punten door reproductie gescoord dan voor verbanden leggen maar het verschil is kleiner dan op andere scholen.

School 1 / 19 leerlingen

Vraag	0 Punten	1 punt	2 punten	3 punten	
Vraag 1	2	6	3	8	1.9
Vraag 2	1	3	2	13	2.4
Vraag 3	0	4	9	6	2.1
Vraag 4	3	7	9		1.3
Vraag 5	7	8	4		0.8
Vraag 6	2	12	5		1.2
Vraag 7	11	0	8		0.8
	26	40	40	27	201/19 is gemiddeld 10.6 punten

School 1 heeft voor onze toets oriëntatiekennis van alle reguliere scholen het hoogst gescoord. Met gemiddeld 10.6 punten steekt deze klas ruim boven de andere klassen uit. Vraag één en drie zijn nog enigszins gemiddeld gemaakt maar voor de andere vragen scoort deze klas het beste. Vooral vraag twee (de periodisering van de middeleeuwen) werd erg goed gemaakt. Toch zien we hetzelfde patroon terugkeren. Vraag vijf en zeven springen er duidelijk uit. Voor vraag één worden gemiddeld 1.9 van de drie punten gescoord, dit is een score van 63.3 procent. Dit is de driepuntsvraag waarvoor deze klas het minst gescoord heeft. De tweepuntsvraag waarvoor het best gescoord is levert met gemiddeld 1.3 van de twee punten een score van 65 procent. Vraag zes komt daar met 60 procent dicht bij in de buurt. Voor vraag vijf en zeven geldt slechts een score van 40 procent. Zelfs in een klas die relatief goed presteert op deze toets zijn deze vragen lastig. Bij vraag vijf wordt lang niet

altijd het goede kenmerkende aspect genoemd, waardoor een goede uitleg ervan ook uitblijft. Een verband leggen tussen gebeurtenissen in verschillende tijdvakken blijkt ook lastig te zijn.

School A / 24 leerlingen

Vraag	0 Punten	1 punt	2 punten	3 punten	
Vraag 1	14	6	2	2	0.7
Vraag 2	0	1	3	20	2.8
Vraag 3	0	4	12	8	2.2
Vraag 4	3	7	14		1.5
Vraag 5	14	5	5		0.6
Vraag 6	17	4	3		0.4
Vraag 7	19	1	4		0.4
	64	28	43	30	204/24 is gemiddeld 8.5 punt

Ten slotte onze pilotschool. We verwachtten vooraf dat deze school goed zou scoren op de vragen rond de kenmerkende aspecten en de tien tijdvakken. Omdat deze school al jaren werkt met de tien tijdvakken verwachtten wij ook een hogere oriëntatiekennis. Dit stelt het nieuwe systeem zichzelf per slot van rekening ten doel. Eén van de verrassingen was vraag één. De kenmerkende aspecten vormen de kern van de stof binnen het nieuwe systeem en komen alleen voor deze groep in de examens terug. Derhalve namen wij aan dat het ophalen van deze kenmerkende aspecten goed zou slagen. Toch scoort deze klas met 0.7 punten uit een maximum van drie het laagste van alle klassen die wij hebben getoetst.

Vraag twee werd daarentegen wel zeer sterk gemaakt. Het is duidelijk dat in deze klas benadrukt is rond welk jaartal de middeleeuwen begonnen en tot wanneer deze duurden. Vraag vier werd ook veruit het beste gemaakt. Het hofstelsel en de rol van het Christendom in de middeleeuwen is duidelijk goed blijven hangen, hoewel hier geen specifieke kennis van de tien tijdvakken wordt gevraagd. Vraag vijf, zes en zeven leveren ook voor deze klas problemen op. Ook op de pilotschool waarbij extra aandacht gegeven wordt aan oriëntatiekennis blijkt het voor deze klas lastig om bronnen in verband te brengen met kenmerkende aspecten en om verschillende periodes aan elkaar te koppelen. Dat er voor vraag zes weinig punten zijn behaald is opvallend. Kennelijk is de Investituurstrijd niet goed blijven hangen of niet uitgebreid aan de orde gekomen. Bij vraag vier lukt het deze klas uitstekend om een bron met de stof uit de middeleeuwen in verband te brengen terwijl dat bij vraag zes veel lastiger gaat. Met een gemiddelde score van 8.5 punten komt School A als derde van de vijf scholen uit de bus en scoort het exact gemiddeld.⁵⁰ Dit is verrassend omdat wij hadden verwacht dat School A beter zou scoren.

Deelconclusie

Voordat wij uitgesproken conclusies gaan trekken aan de hand van de resultaten willen wij eerst enkele kanttekeningen plaatsen. Tijdens het nakijken van de toetsen viel op dat regelmatig door een hele klas heen dezelfde fout werd gemaakt. Dit duidt erop dat de stof

⁵⁰ Over alle vijf de scholen werd gemiddeld 8.52 gescoord. Dit verschuift enigszins naar 8.48 als de verschillende hoeveelheid leerlingen per klas werd meegerekend.

op die wijze is behandeld in de les. Dit kan de score voor een bepaalde vraag sterk bepalen. In alle klassen kwamen wij bij het nakijken woordelijk gelijk geformuleerde antwoorden tegen. Dit impliceert dat er is afgekeken of 'samengewerkt'. Dit zou kunnen liggen aan het feit dat dit een toets was waar geen cijfer aan verbonden was. Dit heeft geen directe consequenties voor de validiteit van de antwoorden maar omdat het opvallend was toch het vermelden waard.

Dat deze toets afgenomen is als een onvoorbereide toets waar geen cijfer aan verbonden is, heeft consequenties voor de manier waarop deze gemaakt is. Leerlingen hebben deze toets niet kunnen voorbereiden en de resultaten zeggen derhalve niets over de resultaten die deze leerlingen voor hun toetsen hebben behaald. Bij een deel van de toetsen waren de laatste vragen niet of nauwelijks ingevuld. Aan de ene kant kan dat een indicatie zijn dat leerlingen het echt niet wisten. Aan de andere kant zou het ook kunnen zijn omdat de leerlingen niet al te veel moeite wilden steken in een toets waar geen cijfer aan verbonden was. Dit kwam niet slechts bij één school terug maar gold over de gehele linie. Dit zou er naast de moeilijkheidsgraad mede voor gezorgd kunnen hebben dat voor de laatste drie vragen veel minder gescoord is. Op het moment waarop de toets werd afgenomen, was het voor de klassen een stuk langer geleden dat ze de oudheid en de tijd van jagers en boeren hadden behandeld dan dat de middeleeuwen aan bod waren gekomen. Over de gehele linie zien we dat vragen over de middeleeuwen beter gemaakt zijn dan vragen over de oudheid. Dit zou daarvoor een oorzaak kunnen zijn.

Deze kanttekeningen in achtgenomen, kunnen wij gebaseerd op de toetsresultaten toch enige conclusies trekken. Voor de reproductievragen (1 t/m 3) werd over de hele linie beter gescoord dan voor vragen waarbij verbanden gelegd moesten worden of bronnen moesten worden gebruikt in combinatie met de kenmerkende aspecten. Bij vraag vijf (kenmerkend aspect) en zeven varieerden de gemiddelden per school sterk (van 0.2 tot 0.8) en voor vraag vier werd (zoals verwacht), op de reguliere scholen, zeer constant gescoord (1.1 tot 1.3 op de reguliere scholen en 1.5 op School A). De pilotschool springt er qua resultaten niet in positieve of negatieve zin uit. Drie scholen lagen qua score dicht bij het gemiddelde met één uitschieter naar boven en één uitschieter naar onder. Wat hiervoor de verklaring is, zou een interessant vervolgonderzoek zijn. Gebeurtenissen op volgorde plaatsen, hetgeen een uiting van oriëntatiekennis is, ging de leerlingen over het algemeen redelijk goed af. Verschillende tijdvakken met elkaar in verband brengen bleek het moeilijkst te zijn. Zoals wij ook verwachtten, werd voor de bronvragen en voor het leggen van verbanden lager gescoord dan voor de vragen die vooral op kennis berustten. Opvallend is dat School A als pilotschool niet beter presteerde op de vragen waar kennis van de tien tijdvakken vereist is dan de andere scholen. Algemeen kan gesteld worden dat de vragen 1 en 2 op de meeste scholen redelijk werd gemaakt. Het reproduceren van de tien tijdvakken gaat dus redelijk. De vragen 5 en 6 werden op de meeste scholen niet bijzonder goed gemaakt. Er was geen enkele school die hier echt uitsprong qua resultaten. Hier kan geconcludeerd worden dat toepassen van de tien tijdvakken (oriënteren in de tijd) voor veel leerlingen nog een stap te groot is. Hieruit komt duidelijk naar voren dat de scheidslijn niet ligt tussen vragen waarvoor kennis van de tien tijdvakken of de kenmerkende aspecten nodig is en vragen waarbij dat minder het geval is (noem voorbeelden), maar tussen vragen die van een lagere orde zijn en vragen van een hogere orde. De slechte scores zien we namelijk bij alle scholen bij zowel vraag 5 als vraag 7 terug. De prestaties van leerlingen bij hogere-ordevragen blijken dus niet samen te hangen met de aandacht voor tien tijdvakken en kenmerkende aspecten, die volgens de theorie bijdragen aan oriëntatiekennis en

leerlingen beter in staat stellen om hogere-ordevragen te beantwoorden. Gezien de opvallend slechte scores bij de hogere-ordevragen hebben leerlingen dus vooral meer voorbereiding op en oefening met die soort vragen nodig, al dan niet met de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten als leidraad. Historisch denken is blijkbaar inderdaad, zoals Sam Wineburg al zei, *an unnatural act*.

4.2 Analyse interviews

Het succes van de tien tijdvakken valt of staat met de Nederlandse geschiedenisdocenten. De commissie de Rooy mag de tien tijdvakken en de didactiek daarachter dan nog zo goed hebben onderbouwd met uitvoerig onderzoek, zonder de geschiedenisdocenten staan de tien tijdvakken nergens. Deze docenten hebben de afgelopen jaren de taak gekregen om de tien tijdvakken op hun scholen te introduceren en de didactiek van de tien tijdvakken over te brengen naar de leerlingen. Zij zijn diegenen die dagelijks aan de hand van de tien tijdvakken lessenreeksen moeten ontwikkelen en alle voor- en nadelen rechtstreeks ondervinden. Om een realistisch en nauwgezet beeld te krijgen van de manier waarop middelbare scholen de tien tijdvakken hebben ingevoerd en hoe scholen met de tien tijdvakken omgaan, zijn er op de vijf scholen twee kwalitatieve interviews uitgevoerd. Op elke school is één persoon ondervraagd die nauw betrokken was of is bij de invoering van de tien tijdvakken op de school en één eerstegraads docent die werkzaam is in de bovenbouw Havo/Vwo. Deze paragraaf behandelt de uitkomsten van de kwalitatieve interviews en illustreert hoe de vijf scholen de tien tijdvakken in hun geschiedenisonderwijs hebben geïmplementeerd en hoe de geïnterviewde docenten de tijdvakken in hun lessen vormgeven.

De implementatie op de scholen

Een eerste blik op de antwoorden van de interviews geeft direct een opvallend beeld. Alle respondenten die geïnterviewd zijn, zijn ten minste 18 jaar werkzaam in het onderwijs. Hieruit kan worden opgemaakt dat diegenen die op scholen nauw betrokken waren/zijn bij de invoering van de tien tijdvakken en eerstegraads vakdocenten die in de bovenbouw lesgeven, zeer ervaren onderwijzers zijn. Zij gaan al vele jaren mee in het geschiedenisonderwijs en van hen wordt klaarblijkelijk verwacht dat zij als eerstegraads bevoegde docenten een nieuwe ontwikkeling kunnen doorvoeren.

Uit de interviews komt naar voren dat bij alle scholen de secties geschiedenis verantwoordelijk zijn voor het (op een juiste manier) implementeren van de tien tijdvakken op de scholen. De schoolleiding heeft daarin geen enkel aandeel en weet zelfs niets van de nieuwe ontwikkelingen rond het geschiedenisonderwijs. Het enige wat de schoolleiding doet, is docenten de toestemming geven om informatiebijeenkomsten bij te wonen en ze 'sturen soms enkele informatiemailtjes door'. Bij de pilotschool was de schoolleiding iets meer betrokken bij de invoering van de tien tijdvakken dan op de reguliere scholen. De reden hiervoor was dat de school subsidie krijgt als pilotschool: 'het is goed voor de school om ons te profileren'.

Op vier van de scholen heeft één persoon een leidende rol gespeeld bij het invoeren van de tien tijdvakken. Dit waren de sectieleiders geschiedenis en een erg betrokken eerstegraads vakdocent (school 3). Op school 1 heeft de hele sectie samengewerkt toen de tijdvakken aan de orde kwamen. De secties geschiedenis van de reguliere scholen (en daarin een leidende rol voor de sectieleiders of een vakdocent) hebben zich op de tien tijdvakken en het nieuwe examen geschiedenis voorbereid door naar informatiebijeenkomsten te gaan, vakliteratuur te lezen, informatie door te geven aan de overige sectieleden en afspraken te

maken met de sectie over de aanpak. Uit de interviews komt naar voren dat er voornamelijk afspraken zijn gemaakt over welke toetsvragen er ontwikkeld moesten worden om de tien tijdvakken te kunnen toetsen.

Tot slot blijkt uit de interviews dat de reguliere scholen de tien tijdvakken in het geschiedenisonderwijs op hun school aan de hand van lesmethoden hebben geïntroduceerd. Na 'het boekje de Rooij' zijn de secties geschiedenis rond de tafel gaan zitten en hebben een methode gekozen die gebaseerd zijn op de tien tijdvakken. Zij volgen deze methodes in de lessen (zie ook paragraaf 'de tijdvakken in de lessen zelf'). De scholen gebruiken verschillende methoden, variërend van onder andere Feniks voor de bovenbouw tot Werkplaats en Memo. Uit de interviews komt niet naar voren dat de reguliere scholen zelf aan de slag zijn gegaan met het ontwikkelen van lesmateriaal toen de tien tijdvakken verplicht werden. In de interviews van de pilotschool is dit ook niet ter sprake gekomen, maar in de wandelgangen hebben wij gehoord dat zij wel zelf lesmateriaal hebben ontwikkeld. De pilotschool heeft naast eigen lesmateriaal ook methoden gebruikt om de tijdvakken te implementeren.

Kennis over de tien tijdvakken en het nieuwe examen geschiedenis

In de kwalitatieve interviews werden de respondenten ook gevraagd naar hun kennis over de tien tijdvakken en het nieuwe examen geschiedenis. De meeste respondenten geven aan dat zij op de hoogte zijn van de doelen die worden nagestreefd met de tien tijdvakken. Slechts een enkeling zegt dat hij er niets van afweet terwijl deze verder in het interview toch blijkt geeft van enige kennis over de doelen van de tijdvakken. De antwoorden die de respondenten gaven zijn echter verschillend: chronologie verduidelijken (2x), oriëntatiekennis bijbrengen (2x inclusief pilotschool), een beeld vormen van de geschiedenis van de mensheid, standaardpakket historische kennis aanbieden, de thema's weg wegens te versnipperd, doelen van het geschiedenisonderwijs blijven hetzelfde zoals vóór de tijdvakken.

Ook op de vraag 'kunt u een omschrijving geven van het begrip oriëntatiekennis' kwamen verschillende antwoorden: leerlingen kunnen zich oriënteren in de tijd en dat moet leiden tot historisch besef/ bewustzijn, algemene kennis van de grote lijnen van de westerse geschiedenis, de basis kennen, het gaat erom dat er van een Nederlander of een Europeaan verwacht mag worden aan basiskennis (pilotschool), feitelijke reproductie als kapstok voor verschillende voorgeschreven eindtermen, leerlingen hebben een overzicht van de geschiedenis (pilotschool), basiskennis; dat wat er in het boek staat, kennis van algemeen historisch overzicht, de belangrijkste evoluties binnen een tijdvak voordat je een tijdvak begint te behandelen, het vastknopen aan de actualiteit en voorkennis, vooral 'blabla taal' van de overheid. Volgens mij zijn het de begrippen (kenmerkende aspecten) die ze moeten kennen, oriëntatiekennis is dat waar de leerlingen hun kennis wel aan ophangen.

Wanneer in het interview de tien tijdvakken en de oriëntatiekennis gekoppeld werden en er gevraagd werd hoe leerlingen met de tien tijdvakken oriëntatiekennis kunnen verwerven, kregen wij wederom verschillende antwoorden: het vergroot het, chronologie duidelijker, individuele interesses zijn belangrijker dan de manier waarop iemand de stof aangeboden krijgt, de stof blijft beter hangen, overzicht krijgen en 'ruiken aan aantal hoogtepunten', draagt niet meer bij dan de oorspronkelijke westerse indeling, leerlingen krijgen een overzicht (pilotschool).

Tot slot kan men vaststellen dat alle respondenten op de hoogte waren van de canon en de vensters. Opvallend is dat niet alle geïnterviewden op de hoogte waren van de ontwikkelingen rond het nieuwe examen (de 'verdikkingen'). Er werden hier verschillende

redenen voor gegeven: naderend pensioen , 'Havo heeft nog twee jaar, dus ik ga mij over anderhalf jaar eens inlezen als het nieuwe boek er is'.

De tijdvakken in de lessen zelf

Bij alle vijf de scholen waar wij interviews hebben afgenomen, is het zo dat de leraar de uiteindelijke verantwoordelijkheid heeft voor wat er in de lessen plaatsvindt. Het is dus aan de docent zelf om, binnen de afspraken die er in de sectie zijn gemaakt, te beslissen op welke manier hij of zij met de tijdvakken aan de slag gaat. De docenten van de reguliere scholen volgen veelal de methoden die al op de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten gebaseerd zijn en stemmen daar de structuur van hun lessenseries op af. Op de pilotschool worden de lessen volgens de sectieleider opgehangen aan de tien tijdvakken. De oriëntatiekennis komt dan terug in de lege thema's (de reguliere scholen werken nog niet met thema's die vrij moeten worden ingevuld). Ook het lesmateriaal dat de pilotschool zelf heeft ontwikkeld, zal in de lessen gebruikt worden. Met de canon wordt sporadisch gewerkt. Wanneer dit gebeurt is dit voornamelijk in de onderbouw en wederom vanuit de methode.

De algemene tendens die uit de interviews is op te merken, is dat alle scholen in de onderbouw weinig aandacht schenken aan de tien tijdvakken, kenmerkende aspecten en het streven naar oriëntatiekennis. Pas in de bovenbouw wordt daar aandacht aan besteed. Volgens de respondenten komt dit voornamelijk terug in de toetsen en de praktische opdrachten: 'de leerlingen in de bovenbouw de kenmerkende aspecten laten leren'. Regelmatig komt er in de interviews naar voren dat de docenten het tempo in Havo zo hoog vinden liggen. Door de komst van de tien tijdvakken moet Havo 4 alle tijdvakken behandelen. Twee scholen maken een selectie binnen de tijdvakken, en slaan enkele tijdvakken over. Bij de andere scholen krijgen wij de indruk dat zij wel alle tijdvakken in Havo 4 behandelen.

Mening over de tijdvakken en het nieuwe geschiedenisexamen

Het laatste doel van de kwalitatieve interviews was de houding van de respondenten ten opzichte van de tien tijdvakken en de nieuwe examens die vanaf 2015 in het hele land zullen worden afgenomen, onderzoeken. Uit de interviews blijkt dat de reguliere scholen zeer sceptisch en negatief tegenover de tien tijdvakken staan. Enkele voorbeelden van de negatieve geluiden zijn: indeling zijn te eurocentrisch, te oppervlakkig, tijdvakken en de nieuwe examens zijn politiek ingekleurd, het is moeilijk voor leerlingen om grip te krijgen op de kenmerkende aspecten, kunstmatige indeling, vervlakking voor leerling en docent, belangrijke thema's als het Midden-Oosten verdwijnen. Twee scholen (school 1 en 2) geven aan dat er bij het oude geschiedenisprogramma ook al aandacht was voor oriëntatiekennis en vaardigheden en dat er dus helemaal geen nieuwe programma had moeten komen. Op de vraag of de reguliere scholen toch een voordeel in de tien tijdvakken en de nieuwe examens zien, noemen zij allen dat de leerlingen waarschijnlijk een beter overzicht van de geschiedenis krijgen. Een docent verwoorde zijn kijk op het nieuwe programma op deze manier: 'als je het er niet mee eens bent, moet je ander werk zoeken' (School 4).

De mening van de respondenten van de pilotschool is op andere ervaringen gebaseerd dan die van de reguliere scholen. De pilotschool neemt dit jaar al voor de zevende keer het nieuwe geschiedenisexamen af. Zij zien dus het resultaat van de tien tijdvakken terwijl de reguliere scholen dit nog niet hebben kunnen ervaren. De sectieleider en de docent van de pilotschool zijn blij dat er in de geschiedenisexamens 'verdikkingen' van de stof komen. De huidige examens nieuwe stijl vinden zij te makkelijk en te oppervlakkig. De

pilotschool was aanmerkelijk positiever over de tien tijdvakken. Zo zeggen zij dat het goed is dat de leerlingen nu een basis hebben en duidelijkheid over wat ze moeten leren. Een voordeel vinden zij ook dat de docent nu meer vrijheid heeft door de lege thema's die zij vrij mogen invullen. Nadelen vinden zij dat de tijdvakken leiden tot oppervlakkigheid. De vakdocent van de pilotschool vindt dat geschiedenis ook moet gaan om 'verstehen'. De sectieleider vindt dan dat de kenmerkende aspecten soms raar zijn gekozen wat tot problemen bij het examen kan leiden en dat de lege thema's moeilijk te toetsen zijn. Ook hij geeft aan dat de verandering door de tien tijdvakken niet zo groot is. Het verschil is volgens hem dat de stof nu wordt opgehangen aan 'kapstukken'.

Deelconclusie

De doelen van de kwalitatieve interviews die op de vijf middelbare scholen zijn afgenomen, hadden het doel om de implementatie van de tien tijdvakken van de scholen, de manier waarop de tijdvakken in de lessen (van het bovenbouw) worden vormgegeven en de mening en kennis van de respondenten ten opzichte van de tien tijdvakken en het nieuwe geschiedenisexamen te onderzoeken. Op iedere school zijn twee personen geïnterviewd, te weten een eerstegraads vakdocent en diegene die nauw betrokken was of is bij de invoering van de tien tijdvakken op de school. De conclusies die hieronder getrokken worden, moeten worden gezien in de context van dit onderzoek waar 'maar' vijf scholen bij betrokken waren. Ook zijn de uitspraken van de geïnterviewde docenten niet noodzakelijk representatief voor alle docenten op een school.

Uit de interviews blijkt dat de vijf scholen de tien tijdvakken op een zelfde manier in hun geschiedenisonderwijs hebben geïmplementeerd. De secties geschiedenis waren en zijn verantwoordelijk voor het doorvoeren van het nieuwe onderwijsprogramma. Alle scholen hebben de tijdvakken aan de hand van lesmethoden in hun onderwijs geïntroduceerd. De pilotschool heeft natuurlijk een uitzonderingspositie omdat deze al geruime tijd intensief met de tijdvakken bezig is en examens, gebaseerd op de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten, afneemt. Maar de introductie van de tijdvakken op deze school verschilt niet veel van de reguliere scholen. Ook de pilotschool heeft aan de hand van lesmethoden, gebaseerd op de tien tijdvakken, hun geschiedenisonderwijs vernieuwd.

De tien tijdvakken zijn met een bepaald doel voor ogen door commissie de Rooy opgesteld. Ze zijn een hulpmiddel om oriëntatiekennis bij leerlingen te stimuleren en hen naar historisch besef te leiden. De kennis over de doelen van de tijdvakken en oriëntatiekennis blijkt versnipperd. Zowel tussen de scholen onderling als tussen de docenten (en de sectieleiders) van dezelfde school onderling, verschillen de antwoorden veel. De antwoorden van de respondenten raken de betekenis en doelen van de tien tijdvakken en oriëntatiekennis, maar zijn veelal onvolledig. Een opvallend gegeven is dat niet alle respondenten van de reguliere scholen kennis hadden van de ontwikkelingen van de nieuwe examens.

In de lessen van de individuele docenten komen de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten aan bod doordat de docenten hun lesmethoden volgen. De structuur van de lessenseries van zowel de docenten van de reguliere middelbare scholen als de pilotschool zijn afgestemd op de tijdvakken. Bij alle vijf de scholen wordt er pas vanaf de bovenbouw een grote nadruk gelegd op de kenmerkende aspecten, de tien tijdvakken en oriëntatiekennis. Dit komt dan voornamelijk terug in toetsen en praktische opdrachten. De canon en de vensters komen in de lessen niet zo vaak aan bod. Buiten het gegeven dat de pilotschool door het mogen afnemen van de nieuwe geschiedenisexamens een

uitzonderingspositie heeft en daarmee al verschilt van de reguliere scholen, is het grootste verschil te vinden in de houding ten opzichte van de tien tijdvakken en het nieuwe examen. De reguliere scholen zijn zeer sceptisch en negatief en zien alleen als voordeel dat de leerlingen nu een beter overzicht krijgen. De respondenten van de pilotschool waren wat positiever al zien zij ook nadelen.

4.3 Analyse geobserveerde lessen

De resultaten van de observaties zijn verwerkt in de volgende tabel. Bij School A kon door omstandigheden maar 1 les geobserveerd worden.

Tabel 1. Tijdvakken en oriëntatiekennis in de lespraktijk⁵¹

School	School 1		School 2		School 3		School 4		School A
Methode	Geschiedenis werkplaats		Feniks		Geschiedenis werkplaats		Geschiedenis werkplaats		Memo
	<i>les 1</i>	<i>les 1</i>	<i>les 1</i>	<i>les 1</i>	<i>les 1</i>	<i>les 2</i>	<i>les 1</i>	<i>les 2</i>	<i>les 1</i>
Klas	V4	V4	V4	V5		V5	V4	V4	
Tien tijdvakken									
Benaming periodes	2	2	1	1	1	4	2	2	1
Icoontjes van tien tijdvakken	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Kenmerkende aspecten	2	3	1	1	2	4	3	3	2
Opdrachten	2	1	1	1	1	3	1	2	1
Oriëntatiekennis									
Chronologische indeling	1	3	1	3	1	4	3	3	1
Verbanden leggen	2	2	2	4	2	1	2	2	2
Lange termijn-geheugen	2	2	2	3	3	4	2	3	3
Historisch referentiekader	1	2	2	2	1	4	2	3	1
Werkvormen	2	3	2	2	1	4	3	1	1
	15	19	13	18	13	29	19	20	13

Analyse resultaten

Als eerste komt naar voren dat drie van de vier onderzochte traditionele scholen de methode Geschiedenis Werkplaats gebruiken. Alleen het School 2 wijkt hiervan af. Verschillen in oriëntatiekennis bij leerlingen zouden alleen kunnen worden toegeschreven aan de methode wanneer school 2 zich duidelijk onderscheidt van de andere drie

⁵¹ De getallen in de tabel verwijzen naar het gebruikte observatieschema. 1 correspondeert met de meest linker kolom in het observatieschema, 4 met de meest rechter kolom. In het algemeen geldt hoe hoger het getal hoe diepgaander de aandacht voor tijdvakken/ oriëntatiekennis in de betreffende les.

traditionele scholen. De pilotschool gebruikt Geschiedenis Werkplaats voor de onderbouw en havo bovenbouw, en Memo voor vwo-bovenbouw.

Een tweede punt dat opvalt, is dat de scores onder oriëntatiekennis meestal hoger zijn dan voor de tien tijdvakken. Dit geldt voor zowel de traditionele scholen als voor de pilotschool. Dat wil zeggen dat in de meeste lessen meer aandacht is voor oriëntatiekennis dan voor de tien tijdvakken op zichzelf. Wanneer we de cijfers van de traditionele scholen met elkaar vergelijken, blijkt dat op school 1 gemiddeld over deze twee lessen het minste aandacht werd besteed aan tijdvakken en oriëntatiekennis en op school 3 het meest. De gemiddelde scores van de andere twee scholen liggen echter dicht in de buurt van het school 3. Verrassend is dat de totaalscore van school A het laagst is van alle onderzochte scholen.

Bij deze resultaten moet een belangrijke kanttekening worden geplaatst. Bij het school 3 blijken de verschillen tussen lessen echter heel groot, en de resultaten zijn daarmee erg afhankelijk van welke les er precies geobserveerd werd. Dit is zeker belangrijk bij school A, waar slechts één les is geobserveerd. Bij navraag op de andere scholen wordt ook daar aangegeven dat de aandacht voor tijdvakken en oriëntatiekennis van les tot les sterk kan verschillen. Dezelfde leraar geeft op dezelfde school in dezelfde klas op maandag misschien een relatief klassikale les, met veel uitleg en veel aandacht voor de kenmerkende aspecten, terwijl hij dan op dinsdag de leerlingen zelf aan het werk zet met een praktische opdracht. In andere woorden: de les die was bijgewoond was zo bepalend voor de resultaten die wij op dit onderdeel kregen dat het niet zinvol lijkt op basis van deze observaties conclusies te trekken over de verschillen tussen scholen. Om dit wel te kunnen doen zouden in een langere periode alle lessen van een bepaalde docent, of wellicht zelfs van alle bovenbouwdocenten op een bepaalde school dienen te worden geobserveerd. Binnen dit onderzoek was dat niet mogelijk. Gezien deze overwegingen maakt het weinig uit of 1 (school A) of 2 (overige scholen) lessen geobserveerd zijn: in beide gevallen zijn de resultaten niet representatief.

Deelconclusie

Door de onbetrouwbaarheid van de observaties zijn wij op zoek gegaan naar gegevens die hetzelfde doel konden dienen en die direct voorhanden waren. Hiervoor hebben we de door de onderzoeksscholen afgenomen toetsen gekozen. In ons onderwijsbestel is een toets vaak een culminatie van wat in de les besproken wordt. Leerlingen leren vaak ‘voor de toets’. Leraren zijn zich hiervan zeer bewust. We vinden dan ook dat we mogen aannemen dat in een toets datgene terugkomt waar de docent het meeste belang aan hecht en dat dit overeenkomt met datgene waaraan in de les het meeste aandacht is besteed. Door te kijken in welke mate oriëntatiekennis getoetst wordt op de verschillende onderzoeksscholen hebben we dus een indirecte maat voor de gang van zaken tijdens de les. De verschillen en overeenkomsten tussen de toetsen van de verschillende scholen worden in de volgende paragraaf besproken.

4.4 Analyse toetsen onderzoeksscholen

Tabel 2. Toetsing van tijdvakken op onderzoeksscholen (in percentages)

	School 1	School 2	School 3	School 4	School A

Getoetste tijdvakken	Tijdvak 1 en 2	Tijdvak 1	Tijdvak 1	Tijdvak 1 en 2	Tijdvak 1 en 2
Reproductie tien tijdvakken of KA	0	0	13	0	0
Overige reproductie (bijvoorbeeld jaartallen en begrippen)	38	45	29	33	32
Analyse of toepassing met expliciete referentie naar tijdvakken of KA	9	0	8	11	14
Analyse of toepassing zonder expliciete referentie naar tijdvakken of KA	45	45	14	50	40
Constructie met expliciete referentie naar tijdvakken of KA	0	0	8	0	0
Constructie zonder expliciete referentie naar tijdvakken of KA	8	0	28	0	14
Tekstverklaren: het antwoord op de vraag moet worden gevonden in een gegeven bron	0	9	0	6	0

Analyse resultaten

Een duidelijke overeenkomst tekent zich direct af: bij alle scholen bestaat een substantieel deel van de toets uit reproductie van kennis die niet direct gerelateerd is aan de tien tijdvakken. School 1 en 2 besteden relatief het grootste deel van de vragen aan reproductie los van de tijdvakken (respectievelijk 38 en 45%). De andere scholen zitten rond de 30%. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat op school 3 ook reproductie van de tijdvakken zelf gevraagd wordt, waardoor het totale aandeel van reproductie op 42 % komt.

Vergelijking traditionele scholen onderling

De toetsen van het school 1 en 4 komen nog het meest overeen. Het belangrijkste verschil is dat waar op school 1 8 % van de toets uit constructie bestaat, dit element in de toets van school 4 ontbreekt. Overeenkomsten zijn dat in beide toetsen geen reproductie of constructie van de tien tijdvakken of kenmerkende aspecten wordt gevraagd. Wel bestaat een klein deel (respectievelijk 9 en 11%) van de toetsen uit analyse en toepassingsvragen waarin expliciet wordt gerefereerd aan tijdvakken en kenmerkende aspecten. Deze moesten dus wel geleerd worden voor de toets, maar maken er geen belangrijk onderdeel van uit.

In de toets van school 3 wordt veel meer expliciet gerefereerd aan de tijdvakken en kenmerkende aspecten dan op de drie andere scholen (reproductie: 13%, analyse of toepassing: 8%, constructie: 8%). In totaal bestaat 29% van de toets uit vragen waarin expliciet gerefereerd wordt aan de tijdvakken en kenmerkende aspecten. Hieruit leiden we af dat op school 3 relatief veel belang wordt gehecht aan het kennen van en werken met de tijdvakken en kenmerkende aspecten. Verder valt op dat de toets van school 3 in vergelijking met de andere scholen relatief weinig analyse of toepassingsvragen bevat en relatief veel constructie-vragen.

Op school 2 wordt in geen enkele vraag expliciet gerefereerd aan de tijdvakken of kenmerkende aspecten. Op basis hiervan concluderen wij dat op school 2 weinig tot geen belang wordt gehecht aan het kennen van en werken met de tijdvakken en kenmerkende aspecten, in ieder geval waar het de toets betreft. De toets van school 2 bevat ten opzichte

van de toetsen van de andere scholen relatief veel vragen die beantwoord moeten worden door tekstverklaring.

Vergelijking traditionele scholen met pilotschool School A

Het eerste dat opvalt is dat de toets van School A niet erg afwijkt van de andere toetsen. De toets lijkt juist sterk op de toets van school 1. De belangrijkste verschillen tussen de toetsen van school A en School 1 zijn dat de toets van school A iets meer analyse of toepassingsvragen met kenmerkende aspecten bevat en iets minder van dat soort vragen zonder kenmerkende aspecten. Ook bevat de toets iets meer constructievragen. Op het onderdeel analyse of toepassingsvragen met kenmerkende aspecten scoort school A het hoogst van alle scholen (14%). Deze score ligt niet heel ver af van het gemiddelde onder de traditionele scholen: 7%. Op alle andere onderdelen van de toets valt de score van school A binnen het spectrum van scores van de traditionele scholen.

Deelconclusie

De toetsen van de onderzoeksscholen zijn op een aantal punten zeer verschillend. De toetsen kunnen daarmee een goede indicatie zijn van de aandacht die op de onderzoeksscholen besteed wordt aan de tijdvakken en kenmerkende aspecten. Blijkens de toets is deze op school 3 het grootst en op school 2 het kleinst. School 1 en school 4 zitten hier tussenin. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat alleen expliciete referentie aan de tijdvakken en kenmerkende aspecten is meegenomen in de analyse. Het werkelijke gewicht dat door scholen wordt toegekend aan de tijdvakken en aspecten zou dan ook hoger kunnen zijn dan onze resultaten suggereren. Tot slot komt uit de toetsen geen duidelijke afwijking van school A naar voren.

Conclusie

Werkt het? Draagt het werken met de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten bij aan oriëntatiekennis? Dat was de vraag waarmee we dit onderzoek begonnen. Het is inmiddels duidelijk dat het geen gemakkelijke opgave is om een gefundeerd en helder antwoord op deze vraag te formuleren dat zeggingskracht heeft in de bredere context van het geschiedenisonderwijs.

De uitkomsten van ons onderzoek naar de kennis en standpunten van docenten, de inhoud van de lessen, het karakter van de toetsen en de prestaties van de leerlingen blijken zeer divers te zijn. Daarbij komt dat wij een beperkt aantal docenten hebben geïnterviewd, een beperkt aantal lessen hebben geobserveerd, een enkele toets hebben geanalyseerd en per school in één klas een diagnostische toets hebben afgenomen. De resultaten van ons onderzoek moeten in deze context worden begrepen. Doel van het onderzoek is een globaal inzicht krijgen in de invoering van de tien tijdvakken op vijf verschillende scholen. Algemene conclusies kunnen hier niet aan worden verbonden.

Overeenkomsten

Op een aantal punten vertoont de positie van de tien tijdvakken in het geschiedenis- onderwijs van de door ons onderzochte scholen grote overeenkomsten. Deze overeenkomsten worden hieronder besproken voor de interviews en de diagnostische toets. Bij de eerste toetsen van de scholen vielen ons vooral de verschillen op, deze bespreken wij daarom in de volgende paragraaf, waarin wij de verschillen tussen de onderzochte scholen bespreken. Hier komen ook de geobserveerde lessen terug.

Interviews

De introductie van de tien tijdvakken is op de vijf scholen ongeveer op dezelfde manier gegaan: de schoolleiding speelde er een marginale of helemaal geen rol in, terwijl de geschiedenis-methode juist wel van belang was. De docenten oordeelden allen dat het werken met de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten kan voorzien in een overzicht van de basiskennis en dat dat voor leerlingen belangrijk is. Ze maakten zich ook allen zorgen om het oppervlakkiger worden van kennis en de bijbehorende toetsing door het nieuwe systeem. De eerste in de interviews gesignaleerde overeenkomst duidt erop dat de schoolleiding in het algemeen nauwelijks een rol speelt bij het invoeren van onderwijsvernieuwingen, terwijl de onderwijsmethode wel belangrijk is. Een kanttekening die wij bij de laatste twee punten moeten maken, is dat alle respondenten meer dan achttien jaar in het onderwijs werkzaam waren. Het is mogelijk dat dit de uitkomsten van onze interviews beïnvloed heeft, bijvoorbeeld doordat docenten die al jaren in het vak zitten relatief wantrouwend staan tegenover vernieuwingen. Aan de andere kant zou ook gesteld kunnen worden dat ervaren docenten onderwijsvernieuwingen beter op hun waarde kunnen beoordelen, en dus juist positiever zouden staan tegenover effectieve vernieuwingen dan minder ervaren docenten.

Diagnostische toets

De uitslagen van de diagnostische toets laten een licht gevarieerd beeld zien, waarin niet één school er duidelijk uitspringt. Leerlingen van school 1 scoorden iets beter, leerlingen van school 2 iets slechter dan anderen. De pilotschool doet het niet beter of slechter dan de

andere scholen. De verschillen zijn klein en het is daarom niet mogelijk op basis van onze toets harde conclusies te trekken over de mate waarin leerlingen op de onderzochte scholen over oriëntatiekennis beschikken. De overeenkomsten zijn duidelijker dan de verschillen. Oriëntatiekennis in de vorm van besef van chronologie – getoetst in vraag 3 van de diagnostische toets – blijkt de leerlingen op alle scholen vrij goed af te gaan. Reproductie is voor leerlingen gemakkelijker dan vragen waarbij bronnen moeten worden geïnterpreteerd. Leerlingen hebben de meeste moeite om verschillende tijdvakken met elkaar in verband te brengen.

De verschillen tussen de scholen bij de diagnostische toets zouden bovendien verklaard kunnen worden door andere factoren dan oriëntatiekennis. Zo blijkt dat leerlingen op alle scholen hebben ‘overlegd’ bij het maken van de toets. Ook konden leerlingen zich niet voorbereiden op de toets. Op alle scholen is een deel van de laatste toetsvragen niet volledig ingevuld, waardoor de resultaten bij die vragen minder betrouwbaar zijn. Tot slot is het niet zeker dat onze diagnostische toets ook werkelijk oriëntatiekennis toetst. Om hiervoor te zorgen hebben wij zoveel mogelijk gebruik gemaakt van opgaven uit de pilotexamens en opgaven uit een artikel over oriëntatiekennis. Toch zouden versturende factoren (bv. formulering van vragen) van invloed kunnen zijn geweest op het succes van leerlingen bij de toets. Tot slot werd de toets afgenomen in V4 en zegt deze daarom misschien meer over wat leerlingen in de onderbouw al hebben geleerd dan over hoe succesvol zij uiteindelijk zullen zijn in het verwerven van oriëntatiekennis ten tijde van hun eindexamen.

Verschillen

Op een aantal punten hebben wij ook wezenlijke verschillen gevonden tussen de onderzochte scholen. De belangrijkste verschillen hebben wij hieronder samengevat. Omdat bij de resultaten van de diagnostische toets vooral de overeenkomsten domineren hebben wij de kleine verschillen tussen de scholen bij de diagnostische toets al bij de overeenkomsten besproken.

Interviews

Alle respondenten gaven aan op de hoogte te zijn van de doelen van het werken met de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten. Zij gaven echter een verschillende invulling aan die doelen. Hetzelfde gold voor het begrip oriëntatiekennis. Het belangrijkste verschil tussen de reguliere scholen en de pilotschool lag in de houding van de respondenten van de pilotschool tegenover de tien tijdvakken. Meer dan de respondenten van de reguliere scholen zagen de respondenten van de pilotschool voordelen in het werken met tien tijdvakken. Het tweede belangrijke verschil is het feit dat de docenten van de pilotschool beter op de hoogte zijn van de ontwikkeling en de doelstellingen van het nieuwe systeem zoals die door de commissie De Rooij zijn geformuleerd.

Toetsen onderzoeksscholen

De verschillen tussen de door de scholen opgestelde eerste toetsen van het schooljaar 2011-2012 waren op sommige punten opvallend. School 3 besteedt van de traditionele scholen de meeste aandacht aan de tijdvakken en school 2 het minst (geen). Opvallend genoeg bevat de toets van de pilotschool veel overeenkomsten met de toetsen van twee reguliere scholen: school 1 en school 4. Wanneer een positief verband wordt verondersteld tussen kennis van de tien tijdvakken en oriëntatiekennis, zoals wij dat in onze verwachtingen hebben

geformuleerd, zouden op basis van de resultaten in dit hoofdstuk de leerlingen van school 3 de door ons opgestelde toets het beste moeten maken en de leerlingen van school 2 het slechtst. Hierbij doen wij wel de aanname dat de eerste toets die de scholen in V4 hebben afgenomen representatief is voor a. de overige toetsen die worden afgenomen en b. de stof die in de les behandeld wordt.

Geobserveerde lessen

De geobserveerde lessen vertoonden ook binnen één school zulke grote verschillen, dat de conclusie gerechtvaardigd lijkt dat de positie van de specifieke les in de lessenserie en het optreden van de docent vooral bepalend zijn voor de inhoud van de lessen. Wij hebben daarom tijdens het onderzoek besloten om de toetsen van de scholen te gebruiken als indicatie van de behandelde stof, in plaats van de geobserveerde lessen. In een dergelijk onderzoek zouden geobserveerde lessen alleen bruikbaar zijn wanneer over een langere periode alle lessen van een bepaalde klas worden geobserveerd.

Resultaten

Wij hebben in ons onderzoek gewerkt met vijf heel verschillende scholen, waarvan we de context kort in de inleiding van dit artikel genoemd hebben. Met dit onderzoek wilden wij de vraag beantwoorden of er een verband is tussen de implementatie van de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten en de mate van oriëntatiekennis van leerlingen. Onze verwachtingen daarbij waren helder. We verwachtten een positief verband te ontdekken: hoe meer aandacht voor de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten in de sectie geschiedenis, in de lessen en in de toetsen, hoe beter de leerlingen in onze diagnostische toets zouden scoren op oriëntatiekennis. Het ging ons er echter niet alleen om te achterhalen of dit verband bestond, maar we waren ook benieuwd naar gradatieverschillen, de rol van specifieke docenten en het karakter van de school.

Onze verwachtingen van een heldere uitkomst zijn niet uitgekomen. Daarbij speelde de schaal van het onderzoek een belangrijke rol: interviews met een beperkt aantal docenten, een beperkt aantal geobserveerde lessen en toetsen in enkele klassen afgenomen. Ondanks deze beperkte omvang van ons onderzoek bleken zowel de mate van implementatie – door ons onderzocht aan de hand van interviews, observaties van lessen en de analyse van toetsen – als de prestaties van leerlingen op oriëntatiekennis (onderzocht via de diagnostische toets) opvallend overeen te komen op de vijf scholen. Dat betekent dat we geen zinvolle conclusies kunnen trekken tussen de manier van omgaan met de tien tijdvakken op school X en de prestaties bij de diagnostische toets door de leerlingen van diezelfde school.

Op deelterreinen kunnen wij wel een aantal conclusies trekken. Het systeem van de tien tijdvakken is weinig positief ontvangen op de scholen die wij onderzocht hebben, met uitzondering van de pilotschool. Docenten op de reguliere scholen hebben hun bedenkingen bij het systeem, besteden pas in de bovenbouw echt aandacht aan de tijdvakken en houden vast aan hun oude manier van werken. Dat doet vermoeden dat het werken met de tien tijdvakken op het grootste deel van de reguliere scholen in Nederland (nog) geen belangrijke plek heeft in het geschiedenisonderwijs. Dit komt overeen met onze indruk op basis van ervaringen op (eerdere) stagescholen.

Uit ons onderzoek komt de grote rol van de individuele docent duidelijk naar voren. Daardoor kunnen de verschillen binnen een school groot zijn. Dit heeft implicaties voor de representativiteit voor onze interviews omdat wij per school slechts twee docenten hebben

geïnterviewd, maar op zich is het een interessante constatering dat binnen scholen dergelijke grote verschillen bestaan. Docenten geven in de interviews ook aan niet altijd op de hoogte te zijn van de manier waarop hun collega's invulling geven aan de tien tijdvakken.

Een verrassende uitkomst is ook dat het merendeel van de scholen met name in de bovenbouw aandacht besteedt aan de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten. Het idee achter het nieuwe systeem was immers dat het vanaf de basisschool werd ingevoerd, zodat een doorlopende leerlijn zou ontstaan. Uit andere onderzoeken blijkt echter al dat de tien tijdvakken op de basisscholen lang niet altijd consequent worden toegepast. Middelbare scholen krijgen dus leerlingen die een uiteenlopende mate van kennis van de tien tijdvakken hebben. Vervolgens, zo blijkt uit ons onderzoek, doen scholen in de onderbouw een aantal jaren weinig met de tien tijdvakken; pas in de bovenbouw, passen de docenten – in meerdere of mindere mate – hun lessen aan op de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten. Daarmee komt een centrale pijler van de tien tijdvakken zoals bedoeld door de commissie-De Rooy te vervallen: geen raamwerk in het langetermijngeheugen betekent waarschijnlijk ook geen oriëntatiekennis.

Implicaties

De vraag die dan gesteld kan worden, betreft de effectiviteit van het systeem van de tien tijdvakken zelf. Uit ons onderzoek blijkt niet dat kennis van de tien tijdvakken direct leidt tot oriëntatiekennis, het tegenovergestelde hebben wij echter ook niet vastgesteld. Onze belangrijkste conclusie is dat scholen op de tien tijdvakken op verschillende manieren toetsen en dat, gebaseerd op de interviews op onze vier reguliere scholen, docenten op reguliere scholen overwegend negatief staan tegenover de tien tijdvakken. Met name deze negatieve houding is zorgwekkend, wanneer wij docenten zien als experts op het gebied van het leerlingen bijbrengen van historisch besef. Docenten zijn bezorgd over de oppervlakkigheid van de toetsing van de tien tijdvakken. Het verrijken van de tien tijdvakken-examens met zogenaamde 'verdichtingen' komt deels tegemoet aan deze zorg.

Enigszins paradoxaal met het voorafgaande geven verschillende docenten ook aan dat het systeem van de tien tijdvakken weinig verschilt van de manier waarop het vak geschiedenis eerst was ingericht. Uit de interviews kwam verschillende malen naar voren dat docenten het verschil niet aanwijsbaar vinden. Als dat zo is – dragen de tien tijdvakken dan wel bij aan het vergroten van oriëntatiekennis? Als de verschillen tussen de huidige en de vroegere lespraktijk dermate klein zijn, zal wellicht gekeken moeten worden naar effectieve manieren om de lespraktijk te beïnvloeden. Ook gezien de grote verschillen in opvattingen over wat oriëntatiekennis nu eigenlijk is, zou er aandacht moeten zijn voor het vergroten van helderheid over wat het werken met de tien tijdvakken precies beoogt, wat het verschil is met de periode van thematisch geschiedenisonderwijs, wat de juiste manier is om de tien tijdvakken in de lespraktijk toe te passen zonder aan verdieping in te hoeven boeten én dat er een doorlopende leerlijn is waar hun lessen onderdeel van uitmaken. Hierbij is opvallend dat op dit punt de respondenten van de pilotschool duidelijk een helderder beeld hebben dan de geïnterviewden van de reguliere scholen.

Veel uitgeverijen zijn op dit moment bezig een herziene versie van hun methode uit te werken. Deze nieuwe versies zullen specifiek gericht zijn op het nieuwe examenprogramma. Deze vernieuwde lesboeken zullen wellicht een positief resultaat hebben op het verkrijgen van oriëntatiekennis aangezien ze juist met dat doel geschreven zijn. Op deze manier kunnen, naast de leraren, ook de vernieuwde lesmethodes hun steentje

gaan bijdragen. Omdat het hier om toekomstige ontwikkelingen gaat, is het niet mogelijk om de invloed daarvan accuraat te voorspellen.

Aanbevelingen en mogelijkheden voor vervolgonderzoek

Vrijwel het enige verschil dat wij hebben kunnen constateren tussen de pilotschool en de reguliere scholen is dat docenten van de pilotschool enthousiaster en beter geïnformeerd zijn over de tien tijdvakken. Gezien het gebrek aan eenduidigheid over wat nu precies beoogt wordt met oriëntatiekennis en de tien tijdvakken zou de pilotschool een rol kunnen spelen bij het scheppen van meer helderheid. Volgend onderzoek zou zich kunnen richten op mogelijkheden om dit te bewerkstelligen. Wellicht zou een website kunnen worden gecreëerd met voorbeeldlessen van het integreren van de tien tijdvakken in de lespraktijk, eventueel aangevuld met workshops voor docenten.

In dit onderzoek is geen aandacht besteed aan de rol die de gehanteerde lesmethode speelt bij het succesvol onderwijzen van oriëntatiekennis. In de bovenbouw HAVO/VWO zijn verschillende geschiedenismethodes beschikbaar. Een interessant vervolgonderzoek zou zich kunnen toespitsen op of de gehanteerde methode impact heeft op het niveau van oriëntatiekennis bij leerlingen. Een goede manier om dit te doen zou een vergelijkend onderzoek op één school kunnen zijn, waarbij een klas het jaar begint met methode A en een klas met methode B.

Tot slot willen wij opmerken dat hoewel de tien tijdvakken al enige tijd onderdeel uitmaken van het curriculum zij pas in 2015 terugkomen op het eindexamen HAVO en VWO. Het valt te verwachten dat dit impact zal hebben op de lespraktijk van de reguliere scholen. Het zou interessant zijn te zien of een vergelijkbaar onderzoek over vijf jaar, als de tijdvakken meer zijn ingeburgerd, andere resultaten zal hebben. Tot die tijd zijn we er nog niet over uit: de tien tijdvakken zouden een didactisch wondermiddel kunnen zijn.

Literatuurlijst

Artikelen

Blaas, Piet, 'Vorm geven aan de tijd. Over periodiseren', in: Grever, *De ongrijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001) 35-47.

Boer de, Kolléwijn en Schuiling, *Tijdschrift voor Geschiedenis* 119, nr. 1-4, 2006.

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

Grever, Maria e.a., 'Piet de Rooy c.s. wil zijn tien tijdvakken centraal toetsen. Zo'n examen zal het niveau van de geschiedeniskennis juist verlagen, betoogt Maria Grever c.s.', in: *NRC Handelsblad*, 18-7-2011.

Grever, Maria, 'Wat doen we met de canon?', in: Arie Wilschut (ed.), *Zinvol, leerbaar, haalbaar. Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam 2005) 21-30.

Hielkema, M.E., 'Informatie over het examen geschiedenis havo en vwo in de komende jaren' (versie 6 september 2011), http://www.digischool.nl/gs/community/nieuwsbrieven2011/11%202043_brief_geschiedenis_20110906.pdf (19 maart 2012).

Janse, Antheun, 'Ridders vóór het jaar 1000?', *Kleio* 2 (2009) 28-32.

Klap, Erika, Lotje Lomme, Marieke Montijn, Berdine Westland, 'Doen methoden wat ze moeten doen? Oriëntatiekennis in geschiedenismethodes', *Kleio* 1 (2009) 18-27.

Klap, Erika, Lotje Lomme, Marieke Montijn, Berdine Westland, 'Doen methoden wat ze moeten doen? Onderzoek naar de overdracht van oriëntatiekennis in de geschiedenismethodes Feniks, Memo en Werkplaats' (PGO): <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2009-0112-01046/ArtikelHistorischeOrientatiekennis.pdf> (2009).

Klein, Stephan, 'Centrale examinering geschiedenis: een pleidooi. Hoe oriëntatiekennis in het CSE het best getoetst kan worden', *Kleio* 4 (2010) 24-25.

Klerk, Robbie de, 'Regionale werkgroepen tien tijdvakken', *Kleio* 8(2010) 56-57.

Lee, Peter, 'Understanding History', in: Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto 2004) 129-164.

Létrouneau, Jocelyn en Sabrina Moisan, 'Young People's Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebeckers of French-Canadian Heritage', in: Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto 2004) 109-128.

Logtenberg, Albert en Marcel van Riessen, 'Je in tijd oriënteren is ook historisch redeneren. Handreikingen voor het toetsen van oriëntatiekennis', *Kleio* 5 (2010) 17-23.

Maan, Marjonne, 'De middeleeuwen door de ogen van twee commissies. De canon en de tien tijdvakken' *Kleio* 2 (2009) 42-45.

Right Marktonderzoek, 'Kwantitatief onderzoek' (versie onbekend), <http://www.rightmarktonderzoek.nl/methoden-onderzoek/kwantitatief-onderzoek> (bekeken op 24 mei 2012).

Rooy, Piet de e.a. 'Elk jaar stampen leerlingen twee willekeurige historische onderwerpen in hun hoofd. Onderwijs liever historisch besef, stelt Piet de Rooy c.s.', in: *NRC Handelsblad*, 12-7-2011.

Stemler, Gert, 'De tijd in het geschiedenisonderwijs' Nut en noodzaak tien tijdvakken (PGO): <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2010-0907-202258/Praktijkgericht%20Onderzoek%20.pdf> (2010).

Stuurman, Siep, *Een wereldhistorisch perspectief*, *Kleio* 46 (2005) 36-40.

Taylor, Tony, 'Disputed Territory: The Politics of Historical Consciousness in Australia', in: Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto 2004) 217-239.

Vries, Jan de, 'Waarheen leidt ons kompas? De pilotexamens over oriëntatiekennis', *Kleio* 6 (2007) 12-18.

Wesseling H.J., *Wat iedereen moet weten over de wereldgeschiedenis*, NRC 28 mei 2005.

Wilschut, Arie H.J., 'Historisch besef als onderwijsdoel', *Nieuwste tijd* 6 (2002) 19-33.

Wilschut, Arie H.J., 'Klagen over vroegmiddeleeuwse ridders', *Kleio* 4 (2009) 32-?.

Wilschut, Arie, 'De structuurbegrippen verklaard', als vier afzonderlijke artikelen verschenen in *Kleio* 7, 8 en 10 (1993) en *Kleio* 1 (1994).

Wineburg, 'Unnatural and essential: the nature of historical thinking', in: *Teaching History* 129 (2007) 6-11.

Publicaties

Bouwman, Will (red.), *Youth and history in Nederland : het Europese onderzoek naar historisch besef bij jongeren en de resultaten in ons land nader bekeken* ('s-Hertogenbosch 1997).

Dalhuisen, Leo (ed.), *Geschiedenis op school: in theorie en praktijk* (Groningen 1977).

Gerritsma, Anna (ed.), *Onderzoekvaardig in het onderwijs* (Assen 2010).

Grever, Maria en Harry Jansen (ed.), *De ongrijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001).

Grever, Maria, *De encenering van de tijd* (oratie Rotterdam 2001).

Kaap, Albert van der, *Vakdossier Geschiedenis. Stand van zaken in de tweede fase* (Enschede 2010).

Riessen, Marcel van, Albert Logtenberg en Bas van der Meijden, *Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreikingen* (Amsterdam 2009). PDF-versie via http://www.ivgd.nl/cms/bestanden/admin/Oriëntatiekennis_LEMMV_webversie.pdf.

Saunders, Mark (ed.), *Methoden en techniek van onderzoek* (Amsterdam 2007).

Seixas, Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto 2004).

Stichting leerplanontwikkeling (SLO), 'Vakdossier herziening examen geschiedenis', (Enschede 2002). PDF-versie via http://www.slo.nl/downloads/archief/Vakdossier_geschiedenis__2002.doc/.

Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis (Ronald Donk, Joke van der Leeuw, Ineke Veldhuis en Doky Verhagen), *Wat is geschiedenis?* (Baarn 2000).

Wilschut, van Straaten en van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004).

Wilschut, Mijnhardt en Grever, Zinvol, leerbaar, haalbaar : over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin : ter gelegenheid van de presentatie van het handboek 'Geschiedenisdidactiek' op 10 december 2004 door het Instituut voor Geschiedenisdidactiek, Amsterdam / onder red. van Arie Wilschut (2004), zie ook pdf-versie <http://www.ivgd.nl/cms/bestanden/admin/Zileha%5B1%5D.pdf>.

Wilschut (ed.), *Het nieuwe examen geschiedenis havo/vwo* (Tilburg 2007). PDF-versie via <http://www.mesoconsult.nl/wp-content/uploads/2011/02/studiehuis-75-Het-nieuwe-examen-geschiedenis-havovwo.pdf>.

Bijlage 1: Diagnostische toets tijdvak 1 t/m 4. 4 VWO

1. De tijd van jagers en boeren kent drie kenmerkende aspecten. Welke drie aspecten zijn dit?
2. Beantwoord de volgende vragen.
 - a. Van wanneer tot wanneer duurde het tijdvak 'Tijd van monniken en ridders'?
 - b. Van wanneer tot wanneer duurde het tijdvak 'Tijd van steden en staten'?
 - c. Hoe worden deze tijdvakken samen ook wel genoemd?
3. De volgende gebeurtenissen en ontwikkelingen vonden allemaal plaats tussen 10.000 voor en 1500 na Chr. Ze zijn willekeurig geordend. Plaats de gebeurtenissen/ ontwikkelingen in chronologische volgorde, van langst geleden naar kortst geleden. Je hoeft alleen de bijbehorende letter te noteren.
 - a. De Romeinen voegen Griekenland bij hun imperium
 - b. Groepen jagers/ verzamelaars in het Midden-Oosten ontdekken landbouwmethoden
 - c. In het Midden-Oosten ontstaan de eerste stedelijke gemeenschappen
 - d. In West-Europese steden kunnen door de bloeiende handel grote gotische kathedralen worden gebouwd.
 - e. In Zuid-Frankrijk wordt de verbreiding van de islam gestopt doordat een Arabisch leger wordt verslagen.
 - f. De Romeinse keizer Constantijn maakt een einde aan de christenvervolgingen.
4. Bron 1 kan gebruikt worden om twee verschijnselen uit de vroege middeleeuwen te illustreren: 1. het hofstelsel en 2. de invloed van het christendom. Leg dit voor beide uit.
5. Gebruik bron 2. Deze bron past bij een kenmerkend aspect uit de Oudheid. Geef aan welk kenmerkend aspect dit is en leg je antwoord uit.
6. Gebruik bron 3. Uit deze bron blijkt dat in 982 bisschop Adalbert uit handen van keizer Otto II voor twee functies zijn bevoegdheid ontvangt en dat omstreeks 1175 deze gebeurtenis uit 982 zó belangrijk wordt gevonden, dat er een afbeelding van wordt gemaakt op een kerkdeur.

Leg met een kenmerkend aspect van de middeleeuwen uit, waarom deze gebeurtenis in de twaalfde eeuw op een kerkdeur in het Duitse Rijk kan zijn afgebeeld.
7. Tussen de ineenstorting van het Romeinse Rijk en het ontstaan van feodale verhoudingen in het bestuur in de vroege middeleeuwen in West-Europa kan een verband gelegd worden. Leg uit welk verband dat is.

bron 1

Een schenking van de landeigenares Doda aan het klooster van Cluny in Frankrijk uit 951:
Laat het aan alle gelovigen bekend zijn dat wij, Doda en mijn zoon Letbald, met toestemming van mijn echtgenoot heer Aquin uit liefde voor God (...) enkele van onze bezittingen aan het klooster van Cluny schenken (...). We schenken een stuk land, geheten Nouville, in het district Mâcon en de horigen die daar grond hebben: Sicbradus met zijn vrouw, Robert, Eldefred met zijn vrouw en kinderen, Roman met zijn vrouw en kinderen, Raynard met zijn vrouw en kinderen, Teutbert met zijn vrouw en kinderen, Dominic met zijn vrouw en kinderen, Nadalis met haar kinderen, Johannes met zijn vrouw en kinderen, Benedictus met zijn vrouw en kinderen, Maynard met zijn vrouw en kinderen, een andere Benedictus met zijn vrouw en kinderen, en nog een vrouw met haar kinderen.

Bron 2

Romeinse tempel te Nimes



Bron 3

Op de bronzen deuren, gemaakt in ongeveer 1175, van de kathedraal van Gniezno in het huidige Polen, staan afbeeldingen uit het leven van de heilige Adalbert, een bisschop uit de tiende eeuw. Op onderstaande afbeelding overhandigt de Duitse keizer Otto II (955-983) de bisschopsstaf (symbool van geestelijke macht) aan Adalbert en maakt hem daarmee in 982 tot bisschop. Rechts staat een dienaar klaar met het zwaard (symbool van wereldlijke macht) waarmee Adalbert leenman van de keizer zal worden



Bijlage 2: Antwoordmodel toets

1. 1 punt per goed genoemd kenmerkend aspect. 3 punten totaal.

Aspecten zijn:

- De levenswijze van jagers-verzamelaars (manier van leven, jagers-verzamelaars)
- Het ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen (ontstaan landbouw)
- Het ontstaan van de eerste stedelijke gemeenschappen (ontstaan steden)

Aspecten hoeven niet letterlijk te worden genoemd om punten te krijgen. Elementen die in ieder geval moeten terugkomen staan tussen haakjes achter het juiste antwoord.

Wanneer een leerling als derde aspect het ontstaan van steden geeft is dat dus goed.

Wanneer er stedelijke samenlevingen wordt gezegd is dat niet goed, omdat het element van ontstaan mist.

2. 1 punt per onderdeel. 3 punten totaal

- a. 500-1000
- b. 1000-1500
- c. De Middeleeuwen

3. 3 punten totaal. 1 punt aftrek voor ieder onderdeel dat verkeerd staat.

Juiste antwoord: b-c-a-f-e-d

2 punten: (bijvoorbeeld) a-b-c-f-e-d. A staat verkeert. Haal je a weg dan staan de overgebleven 5 omschrijvingen in de goede volgorde.

1 punt: (bijvoorbeeld) a-b-c-d-f-e. A en d staan verkeert. Haal je deze 2 weg dan staan de overgebleven 4 omschrijvingen in de goede volgorde.

Meer fouten → 0 punten

Opgave komt uit artikel Oriëntatiekennis. Antwoordmodel zelfgemaakt.

4. 1 punt per onderdeel. 2 punten totaal

Voorbeeld van een juist antwoord is:

- De bron illustreert het hofstelsel omdat uit de bron duidelijk wordt dat er horigen bestaan / de landeigenaar zijn horigen kan weggeven / er gebondenheid van de horigen aan de grond is.
- De bron illustreert de invloed van het christendom omdat uit de bron duidelijk wordt dat het land aan het klooster geschonken wordt wat aangeeft dat de macht van het christendom/de kerk groter wordt.

Andere goede antwoorden zijn mogelijk. In geval van twijfel worden deze besproken.

Opmerking: Voor een antwoord waarin een verband wordt gelegd met het feodalisme worden geen scorepunten toegekend.

Opgave en antwoordmodel komen uit VWO pilot Examen 2011, tweede tijdvak.

5. 2 punten totaal. 1 punt voor correct noemen kenmerkend aspect. 1 punt voor uitleg voor verband tussen bron en kenmerkend aspect.

- Met twee kenmerkende aspecten kan een verband gelegd worden (als een van beide genoemd wordt is dat goed):
 - i. De klassieke vormentaal van de Grieks-Romeinse cultuur
 - ii. De groei van het Romeinse Rijk, waardoor de Grieks-Romeinse cultuur zich in Europa verspreidde

- Voorbeeld van een goed antwoord (meerdere goede antwoorden mogelijk. Uitleg moet passen bij genoemde kenmerkend aspect, anders geen punten voor tweede deel vraag)
 - i. De bron is een typisch voorbeeld van de Grieks-Romeinse architectuur/ bouwstijl. (Dit alleen is niet voldoende, er moet iets worden aangegeven dat typerend is). Kenmerkende onderdelen zijn het gebruik van zuilen/ de timpaan/ de afgesloten kamer omringd door een zuilengalerij etc.
 - ii. De tempel die wordt afgebeeld staat in Frankrijk/ niet in Griekenland- Italië. Dat ook buiten dat gebied in de Grieks-Romeinse stil wordt gebouwd komt door/ is tekenend voor de groei van het Romeinse Rijk waardoor de Grieks-Romeinse cultuur zich in Europa verder verspreidde.

6. 2 punten totaal. 1 punt voor correcte identificatie conflict en 1 punt voor koppelen aan bron.

Voorbeeld van een juist antwoord is:

In deze tijd speelt het conflict in de christelijke wereld wie het primaat behoort te hebben, de wereldlijke of de geestelijke macht. (elementen die moeten terugkomen: strijd tussen wereldlijke en geestelijke macht. Woord primaat hoeft niet te vallen). Deze kerkdeur kan worden gezien als propaganda voor het standpunt/de aanspraken van de keizer.

Opgave en antwoordmodel komen uit VWO pilot Examen 2010, tweede tijdvak.

7. 2 punten totaal. 1 punt voor omschrijven dat centraal bestuur niet langer mogelijk is, 1 punt voor aangeven dat dus logisch was dat de macht verdeeld werd.

Voorbeeld van een juist antwoord is:

Door de ineenstorting van het Romeinse Rijk was er geen sprake meer van een georganiseerd centraal gezag / lange tijd geen mogelijkheid meer een (kostbaar) centraal bestuur in stand te houden, waardoor de macht verdeeld werd over plaatselijke bestuurders die door eden/beloften/het leenstelsel aan de heer gebonden werden (het feodale stelsel).

Opgave en antwoordmodel komen uit VWO pilot Examen 2010, tweede tijdvak.

Bijlage 3: Opzet vragenlijst interview docenten

1. Hoe lang geeft u al les in het voortgezet onderwijs?
2. In hoeverre bent u betrokken bij het invoeren van de tien tijdvakken bij u op school?
3. Op welk niveau wordt vastgesteld wat er in de lessen aan bod moet komen? Komt dat vanuit de schoolleiding, de geschiedenis sectie of is dat aan de individuele leraar?
4. Heeft u het idee dat collega's op dezelfde manier invulling geven aan de tien tijdvakken? Waarom wel/niet?
5. In hoeverre bent u op de hoogte van de doelen die worden nagestreefd in de tien tijdvakken? Waarom is voor dit nieuwe systeem gekozen?
6. Kunt u een beschrijving geven van het begrip oriëntatiekennis?
7. Op welke manier draagt het programma van de tien tijdvakken volgens u bij aan het verwerven van oriëntatiekennis bij de leerling?
8. Is oriëntatiekennis iets wat u specifiek nastreeft in uw lessen? Zoja, op welke wijze?
9. Heeft u een goed beeld van de veranderingen zoals zij zich voltrekken op het gebied van de centrale examens?
10. Welke rol heeft de schoolleiding hierin gespeeld?
11. Wat is uw mening over de keuzes die zijn gemaakt met betrekking tot het centraal schriftelijk examen?
12. Wat vindt u van de indeling waarvoor gekozen is binnen de tien tijdvakken?
13. Bent u op de hoogte van het bestaan van de vensters en de historische canon? Doet u er iets mee in uw lessen?
14. In hoeverre heeft de invoering van het systeem van de tien tijdvakken invloed gehad op uw lespraktijk?
15. Wat ervaart u als de belangrijkste voordelen van de invoering van de tien tijdvakken?
16. Wat ervaart u als de belangrijkste nadelen van de invoering van de tien tijdvakken?
17. Wat is, volgens u, de belangrijkste verandering die ontstaan is door invoering van de tien tijdvakken?
18. Heeft u hier nog iets aan toe te voegen?

Bijlage 3: Rubrics observeren/observatieschema

Doelen observeren:

- Mate van aandacht aan tien tijdvakken in lessen
- Mate van aandacht aan oriëntatiekennis/historisch referentiekader in lessen

Didactische elementen van oriëntatiekennis (uit artikel: 'Erika Klap (e.a.), 'Oriëntatiekennis in geschiedenismethoden. Doen methoden wat ze moeten doen?', *Kleio* 1 2009, 18-20):

- historisch referentiekader (oriëntatiekennis bestaat uit een historisch referentiekader)
 - chronologische indeling
 - verbanden leggen
 - lange termijngeheugen
- ➔ schema's gebaseerd op de informatie van artikelen die geraadpleegd zijn voor dit onderzoek.
- ➔ Bijv.: volgens school A zijn activerende werkvormen goed voor ontwikkelen oriëntatiekennis.

Observatieschema

Klas:

Methode:

Tien tijdvakken

Benaming periodes (bij uitleg/bespreken van opdrachten)	Leraar en leerlingen gebruiken alleen jaartallen.	Leraar en leerlingen gebruiken naast jaartallen de traditionele benamingen: (bv. Vroegmoderne tijd).	Leraar en leerlingen gebruiken alleen de 'tien tijdvakken' benamingen: (bv. Tijd van jagers en boeren).	Leraar en leerlingen gebruiken jaartallen, traditionele benamingen en 'Tien tijdvakken' benamingen door elkaar.
Icoontjes van tien tijdvakken	Er is geen aandacht voor de icoontjes.	Er is sporadische aandacht voor de icoontjes.	Er is regelmatig aandacht voor de icoontjes.	Er is vaak aandacht voor de icoontjes.
Kenmerkende aspecten	De leraar verwijst niet naar kenmerkende aspecten.	De leraar verwijst expliciet naar de kenmerkende aspecten.	De leraar draagt zelf voorbeelden aan voor de kenmerkende aspecten.	De leerlingen moeten zelf voorbeelden zoeken voor de kenmerkende aspecten.
Opdrachten (aandacht voor kenmerkende aspecten)	De leerlingen maken geen opdrachten die aandacht schenken aan de kenmerkende aspecten.	De leerlingen maken sporadisch de opdrachten van de methode die aandacht schenken aan de kenmerkende aspecten.	De leerlingen maken alleen door de leraren gemaakte opdrachten die aandacht schenken aan de kenmerkende aspecten.	De leerlingen maken zowel de opdrachten uit de methode als die van de leraar die aandacht schenken aan de kenmerkende aspecten.

Oriëntatiekennis/ Historisch referentiekader

Chronologische indeling	De leraar geeft in zijn uitleg aan in welke volgorden gebeurtenissen/ontwikkelingen plaatsvonden. (zonder gebruikmaken van tien tijdvakken)	De leraar geeft in zijn uitleg aan in welke volgorden gebeurtenissen/ontwikkelingen plaatsvonden (aan de hand van tien tijdvakken).	Naast de uitleg maken leerlingen ook opdrachten uit de methode die aandacht schenken aan chronologie.	De leerlingen moeten aan de hand van activerende werkvormen /eigen opdrachten van de leraar zelf een chronologische indeling maken (bv. maken van een tijdbalk).
Verbanden leggen	De leraar heeft alleen aandacht voor de periode (tijdvak) die hij/zij behandelt.	De leraar legt in zijn uitleg verbanden tussen het tijdvak dat behandeld wordt en andere tijdvak(ken).	Naast de uitleg maken leerlingen ook opdrachten uit de methode die aandacht schenken aan het leggen van verbanden.	De leerlingen moeten aan de hand van activerende werkvormen/eigen opdrachten van de leraar zelf verbanden leggen.
Lange termijn-geheugen	De leraar sluit niet aan bij de voorkennis van de leerlingen en herhaalt de stof niet/amper.	De leraar sluit soms aan bij de voorkennis van leerlingen, herhaalt de stof een beetje.	De leraar sluit regelmatig aan bij de voorkennis van leerlingen, herhaalt/evalueert de stof regelmatig en probeert aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen.	De leraar sluit altijd aan bij de voorkennis van de leerlingen, herhaalt/evalueert de stof vaak en sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen.
Historisch referentiekader	De leraar verwijst niet naar een referentiekader en maakt geen onderscheid tussen domeinspecifieke kennis en referentiekader.	De leraar verwijst soms naar een referentiekader en maakt beknopt een onderscheid tussen	De leraar verwijst regelmatig naar een referentiekader en maakt onderscheid tussen domeinspecifieke kennis en	De leraar verwijst naar een referentiekader en laat leerlingen a.d.h.v. opdrachten zelf aan de slag gaan met een referentiekader.

		domeinspecifieke kennis en referentiekader.	referentiekader.	Leraar maakt ook zeer duidelijk onderscheid tussen domeinspecifieke kennis en referentiekader
Werkvormen	De leraar legt uit en de leerlingen maken alleen verwerkingsopdrachten.	De leraar legt uit, de leerlingen maken verwerkingsopdrachten en oefenen historische vaardigheden	De leraar betreft leerlingen bij de uitleg, de leerlingen maken verwerkingsopdrachten, oefenen historische vaardigheden en maken ook de opdrachten uit de methode die gericht zijn oriëntatiekennis	Er wordt veel tijd vrijgemaakt voor activerende werkvormen (buiten de methode om): leerlingen moeten zelf aan de slag om informatie te verwerken, historische vaardigheden te oefenen en oriëntatiekennis te ontwikkelen.

Uitbreiding observatieschema - Micro-indicatoren

Tien tijdvakken

Benaming periodes (bij uitleg/bespreken van opdrachten)	Originele schema kan hetzelfde blijven			
Icoontjes van tien tijdvakken	Icoontje van het tijdvak dat behandeld wordt, is tijdens de les niet te zien.	Er wordt tijdens de les één keer naar het icoontje van het tijdvak dat behandeld wordt, verwezen.	Er wordt tijdens de les meer dan één keer naar het icoontje van het tijdvak dat behandeld wordt, verwezen.	Het icoontje van het tijdvak dat behandeld wordt, is tijdens de hele les in beeld.
Kenmerkende aspecten	De leraar verwijst gedurende de hele les niet naar een kenmerkende aspect.	De leraar verwijst tijdens de les enkele keren expliciet naar het kenmerkend aspect dat behandeld wordt.	De leraar draagt tijdens de uitleg zelf voorbeelden aan voor de kenmerkend aspect dat behandeld wordt.	De leerlingen moeten tijdens de les zelf voorbeelden zoeken voor het kenmerkend aspect dat behandeld wordt. (in olg/opdrachten)
Opdrachten (aandacht voor kenmerkende aspecten)	Tijdens de les is er geen ruimte/aandacht voor het maken van opdrachten (die aandacht schenken aan het kenmerkend aspect dat behandeld wordt).	Tijdens de les is er niet veel aandacht aan opdrachten van de methode die aandacht schenken aan het kenmerkend aspect dat behandeld wordt.	Tijdens de les is er veel aandacht voor de opdrachten die de leraar zelf heeft gemaakt en die aandacht schenken aan het kenmerkend aspect dat behandeld wordt.	Tijdens de les is er zeer veel aandacht voor zowel de opdrachten uit de methode als die van de leraar die aandacht schenken aan het kenmerkend aspect dat behandeld wordt.

Oriëntatiekennis/Historisch referentiekader

Chronologische indeling	Tijdens de les geeft de leraar niet aan waar de gebeurtenis/ontwikkeling dat behandeld wordt in de tijd kan worden geplaatst.	De leraar geeft tijdens de les kort aan hoe de gebeurtenissen/ontwikkelingen die in de vorige lessen zijn behandeld, in de tijd kunnen worden geplaatst t.o.v. de stof die nu wordt behandeld.	De leraar verwijst tijdens de les zeer regelmatig naar de plaats in de geschiedenis die de gebeurtenis/ontwikkeling die nu behandeld wordt inneemt.	De leerlingen moeten tijdens de les zelf aangeven waar in de tijd de stof die nu wordt behandeld in de tijd kan worden geplaatst t.o.v. de gebeurtenissen/ontwikkelingen die in voorgaande lessen zijn behandeld. (in olg/opdrachten)
Verbanden leggen	Originele schema kan hetzelfde blijven.			
Lange termijn-geheugen	De leraar sluit niet aan bij de voorkennis van de leerlingen (in opening les) en herhaalt de stof niet.	De leraar sluit niet aan bij de voorkennis van de leerlingen (in opening les) en herhaalt de stof wel.	De leraar sluit aan bij de voorkennis van de leerlingen of sluit aan bij de belevingswereld van de leerlingen (in opening les) en evalueert de stof aan het einde van de les.	De leraar sluit aan bij de voorkennis van leerlingen (in opening les), evalueert de stof aan het einde van de les en sluit aan bij de belevingswereld van de leerlingen tijdens de gehele les.
Historisch referentiekader	Originele schema kan hetzelfde blijven.			
Werkvormen	Een 'hoorcollege'-les.	Veel uitleggen, weinig tijd om zelf opdrachten te maken.	Leerlingen worden actief betrokken bij de uitleg en krijgen tijd om aan	Een les die in het teken staat van activerende didactiek.

			opdrachten te werken.	
--	--	--	--------------------------	--