



Leren

Vanaf volgend jaar is oriëntatiekennis bij ons de hoofdmoot van het geschiedenisexamen. In Engeland is het kunnen oriënteren in de tijd een vaardigheid die al jaren centraal staat in het geschiedenisonderwijs. In dit artikel kijken we naar de vele ideeën, bevindingen en discussies die dat heeft opgeleverd. Wat kunnen wij daar in Nederland van leren?

van de Engelsen

Oriënteren in de tijd staat al jaren centraal in Engeland

Enige tijd geleden kreeg ik de opdracht om een onderzoekende blik te werpen op vakdidactische literatuur buiten Nederland. Vanwege de goed ontwikkelde, professionele kanalen waarlangs het wetenschappelijke debat over geschiedenisdidactiek gevoerd wordt, en de levendige discussies die dat oplevert, lag de focus daarbij op Engeland. Dat lijkt in eerste instantie een wat vruchteloze onderneming: als docent in Nederland heb je tenslotte te maken met de situatie hier, een situatie waar je bovendien weinig invloed op hebt. Je bekijkt de van bovenaf opgelegde exameneisen waar je leerlingen uiteindelijk aan moeten voldoen, en richt vervolgens je onderwijs in op een manier die daar zo goed mogelijk aan bijdraagt. Toch zijn er twee goede redenen voor een blik overzee. Allereerst kun je als docent meer voor ogen hebben dan dat je leerlingen hun examen halen, en dat geldt des te meer voor het vak geschiedenis. Iedere docent zal zo zijn voorkeuren hebben, van het opleiden van democratisch gezinde burgers tot het stimuleren van kritische vermogens. Daarbij kan een blik op het buitenland iets opleveren. Welke doelen stellen docenten zich in andere landen? En hoe richten ze hun onderwijs zodanig in dat deze doelen behaald worden? Een buitenlands geschiedeniscurriculum kan je als docent in Nederland inspireren, of op concrete ideeën over de indeling van je lessen brengen. Want hoe omvangrijk de exameneisen ook mogen zijn, gedurende een periode van meerdere jaren heb je genoeg tijd om zo nu en dan aan de gang te gaan met wat jij naast de exameneisen belangrijk vindt. Ten tweede is het niet ondenkbaar dat men ergens anders juist dezelfde doelen voor ogen heeft, dat leerlingen in het buitenland aan het einde van hun mid-

delbare school grotendeels hetzelfde moeten kunnen als de leerlingen in Nederland. Dan is het interessant om te kijken hoe het onderwijs daarop wordt ingericht. Mogelijk hebben ze met vergelijkbare exameneisen toch een ander curriculum samengesteld.

Big picture

In dit artikel richten we onze ogen op het Engelse geschiedeniscurriculum en het debat dat daarover gevoerd wordt. Centraal in het Engelse geschiedenisonderwijs staat het verkrijgen van de *big picture*, vergelijkbaar met de oriëntatiekennis die in Nederland vanaf volgend jaar zo belangrijk wordt. In Engeland zijn geschiedenisdocenten hier al jaren mee bezig. Hoe denken zij over de manier waarop je dat het beste kunt doceren?

‘Een buitenlands curriculum kan je als docent inspireren of op concrete ideeën brengen’

Voordat we ingaan op deze vraag, kijken we eerst kort naar de belangrijkste verschillen. Dat zijn er twee. In Engeland heb je een soortgelijke verdeling tussen onderbouw en bovenbouw als in Nederland, maar de Engelse overheid stelt anders dan in Nederland zeer specifieke eisen aan wat leerlingen aan het einde van de onderbouw moeten kunnen. Opvallend is daarbij hoe pittig deze eisen zijn: leerlingen moeten dan al een globaal historisch overzicht hebben, uit de voeten kunnen met continuïteit en verandering, causaliteit, vergelijkingen, verbanden, significantie, de kenmerken van historisch onderzoek, en begrijpen hoe bij geschiedenis verschillende interpretaties gemoeid zijn. Het lijkt er niet op dat Engelse docenten hier echt problemen ►

Jos Elzenga heeft zijn master voor een eerstegraads bevoegdheid docent geschiedenis aan de UvA zo goed als afgerond en loopt stage bij scholengemeenschap De Meergronden in Almere.

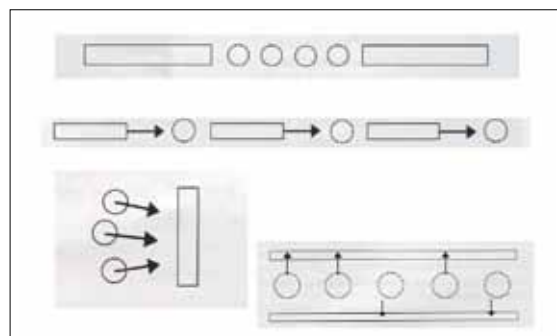
Afbeelding 1.
Een grafische weergave van de vier door Riley besproken methoden, waarbij een rechthoek een grote lijn voorstelt en een cirkel een *casestudy*.

mee ondervinden, dus als docent in Nederland kan je hier wellicht aanleiding in zien om, voor zover dat al niet gebeurde, ook in de onderbouwklassen met de hogere historische vaardigheden aan de slag te gaan. Het tweede verschil tussen het Engelse en Nederlandse curriculum is het nationalistische karakter. In Engeland is dat vele malen zwaarder; zonder al te veel voorzichtigheid kan worden gezegd dat de Engelse geschiedenis er primair is en de internationale geschiedenis secundair. Een gevolg hiervan is bijvoorbeeld ook dat de oudheid er een zeer geringe rol speelt. Los van de vraag hoe wenselijk dit is, loop je in ieder geval tegen een praktisch punt aan: het Nederlandse examen gaat nu eenmaal voor een groot gedeelte over internationale onderwerpen, en je hebt als docent niet de volledige vrijheid om de vaderlandse geschiedenis zo centraal te stellen. Aan de andere kant heb je ook wel enige bewegingsruimte, en kan de Engelse insteek een stimulans zijn om, mocht deze wens er zijn, meer Nederlandse geschiedenis te behandelen.

Leerlijnen

Tot zover de verschillen. Vanwege het nieuwe examen zullen veel van de geschiedenislessen in Nederland gericht moeten zijn op het aanleren van oriëntatiekennis bij de leerlingen, en zoals gezegd, is dat een overeenkomst met Engeland. Er is daar een interessante discussie gaande over hoe je dit nu het beste kunt doen. Meerdere visies staan daarbij tegenover elkaar, maar tegelijk zijn er ook

een gebeurtenis ingaat, hoe verder weg je van het overzicht op de grote lijnen raakt. Maar je onthouden van dergelijke uitvoerige behandelingen betekent weer dat de grote lijnen voor leerlingen leeg, vaag en niet aansprekend zijn. Een overzichtelijke introductie in de discussie wordt gegeven door Michael Riley. Hij schetst eind jaren negentig de vier tot dan toe voornaamste manieren om overzichtskennis te doceren, die alle vier grafisch zijn weergegeven



in afbeelding 1. Allereerst kan je als docent beginnen met het expliciet behandelen van een grote lijn in de geschiedenis, bijvoorbeeld democratisering, om vervolgens meerdere *casestudies* te doen ter illustratie hiervan, en uiteindelijk weer af te sluiten met een behandeling van dezelfde grote lijn. De tweede manier is om eerst een grote lijn te behandelen, en deze te illustreren met een enkele *casestudy*. Vervolgens kan je verder met de volgende grote lijn, en uitwerking daarvan. Op deze manier kan je in korte tijd meerdere grote lijnen behandelen en illustreren, en voorzie je dus steeds iedere grote lijn van één *case*. De derde door Riley genoemde manier is om juist te beginnen met een of meerdere *casestudies*, om pas achteraf expliciet aandacht te hebben voor de grote lijn die deze *cases* illustreren. Ten slotte kan je een langere periode in het teken laten staan van enkele grote thema's die je gaandeweg opbouwt en uitbreidt, door de behandeling van *cases* die leerlingen in staat stellen steeds meer invulling te geven aan die grote lijnen.

Verhalen eerst

Voor de meeste auteurs die zich sindsdien hebben gemengd in de discussie over de *big picture* geldt dat zij een van deze vier algemene leerlijnen betogen en verder uitwerken. Zo zijn er meerdere voorstanders van het beginnen met een of meerdere *casestudies* om pas achteraf de grote lijnen te behandelen. Dale Banham stelt zichzelf schertsend de vraag:

'Als je leerlingen over een overzicht wilt laten beschikken dan zul je daar gericht op moeten doceren'

sommige zaken waar iedereen het over eens is. Zo is het gemeenschappelijke vertrekpunt bij iedere auteur in deze discussie dat leerlingen iets als een overzicht niet krijgen met een bepaalde werkvorm, en dat het ook geen vanzelfsprekend resultaat is van simpelweg de juiste onderwerpen achter elkaar behandelen. Als je leerlingen over een overzicht wilt laten beschikken dan zul je daar gericht op moeten doceren, aan de hand van zorgvuldig uitgedachte leerlijnen, lopend over meerdere jaren. Over hoe dat vervolgens moet gebeuren, bestaat minder consensus. Fundamenteel is daarbij de gekozen verhouding tussen breedte en diepte: hoe dieper je op



‘How on earth can you justify spending eight weeks on King John?’ Hij betoogt vervolgens dat leerlingen verhalen nodig hebben alvorens zij iets kunnen met grotere lijnen, en dat juist de uitvoerige behandeling van een enkele gebeurtenis of een enkel persoon geschikt is om gaandeweg een grote lijn te behandelen. In het geval van *King John*, bij ons bekend als Jan zonder Land, noemt hij bijvoorbeeld de mogelijkheid om hier de grote lijn van monarchie als zodanig aan op te hangen. Banham krijgt bijval van Sarah Gadd die vooral de narratieve component onderstreept: als leerlingen niet eerst in aanraking komen met spannende en gedetailleerde historische verhalen, op een levendige manier gebracht zodat ze zich erin kunnen verplaatsen, dan is er zeggend geen enkele bodem waarop de constructies van de grotere lijnen kan rusten. Nog een variatie op dit thema van het eerst behandelen van *casestudies* en dan pas de grote lijnen, is afkomstig van Ed Brooker. Hij stelt dat we de grotere lijnen niet alleen pas achteraf moeten behandelen, maar tevens door de leerlingen zelf moeten laten reconstrueren. De taak van de docent is de *cases* zodanig te kiezen en te presenteren dat leerlingen naderhand zelf in staat zijn om te bedenken van welke grote lijnen in de geschiedenis sprake is. Ook Nathan Cole en Denise Thompson betogen een leerlijn waarbij algemenere ontwikkelingen in de geschiedenis pas besproken worden nadat leerlingen uitvoerig kennis hebben gemaakt met historische verhalen en

details, maar zij werken dat specifiek uit in de vorm van een driejarig programma. Het volledige eerste jaar bestaat daarin uit het chronologisch doorlopen van belangrijke *cases* uit de sociale geschiedenis, met aan het einde van het jaar een overkoepelende sociaalhistorische vraag. Zelf geven ze als voorbeeld: ‘What makes a society?’ Het gehele tweede jaar bestaat vervolgens uit het chronologisch doorlopen van belangrijke *cases* uit de politieke geschiedenis, om het jaar wederom af te sluiten met een overkoepelende vraag, bijvoorbeeld: ‘Why has England kept its monarchy for so long?’ In het derde jaar is het dan aan de leerlingen zelf om hun focus te bepalen, en te kiezen met welke gebeurtenissen uit de geschiedenis zij zich gaan bezighouden. ►

King John (Jan zonder Land), portret door een onbekende kunstenaar, ca. 1620. Collectie National Portrait Gallery, Londen.



Grote lijnen eerst

Bovenstaande auteurs leggen hun eigen accenten, maar menen allemaal dat het zaak is om leerlingen eerst kennis te laten maken met concrete historische gebeurtenissen en levendige verhalen, om pas daarna expliciet aandacht te hebben voor de grotere lijnen die leerlingen in staat stellen zich in de tijd te oriënteren. Een ander geluid is afkomstig van Ian Dawson. Net als Cole en Thompson onderstreept hij het belang van een thematische behandeling van de geschiedenis. Hij ageert tegen wat hij noemt *sushi-bar history*, waarin de

‘Werkelijk iedere auteur is het eens over de onzinnigheid van het simpelweg chronologisch doorlopen van de belangrijkste gebeurtenissen in de geschiedenis’

geschiedenis chronologisch wordt doorlopen zonder dat er een specifieke thematische lijn is die die gebeurtenissen verbindt, met als resultaat dat de geschiedenis voor leerlingen bestaat uit een reeks losse, op zichzelfstaande gebeurtenissen. Hij geeft hier echter een andere driejarige uitwerking aan dan Cole en Thompson. Daar waar zij per jaar een groot thema behandelen en deze vervolgens chronologisch doorlopen, wil Dawson per jaar een grotere periode behandelen en deze vervol-

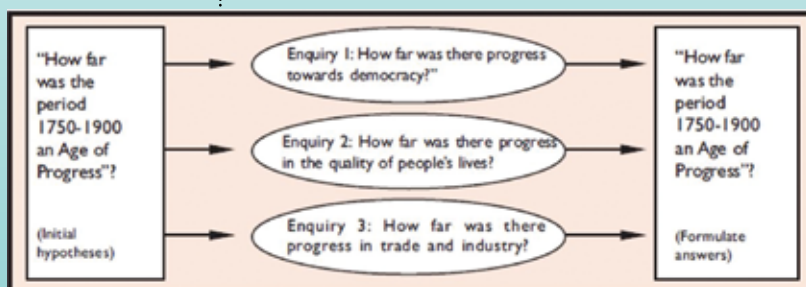
gens thematisch doorlopen. In het eerste jaar wordt dan alles tot en met de middeleeuwen behandeld, waarbij er eerst alleen aandacht is voor de politieke geschiedenis van deze grote periode, vervolgens voor de religieuze, en dan voor de sociale geschiedenis. In het tweede jaar gebeurt dan exact hetzelfde, maar dan voor de periode tussen 1500 en 1900, en in het derde jaar wederom dezelfde thematische behandeling van de twintigste eeuw. Een belangrijk verschil met Cole en Thompson is tevens dat Dawson de behandeling van zowel thema's als periodes niet alleen laat eindigen met grote vragen en lijnen, maar dat hij ook belang ziet in het steeds introduceren van de grotere lijnen alvorens naar *cases* te gaan kijken. Zie afbeelding 2 voor een schematische weergave van het programma van Dawson. Dit element van het beginnen met grote lijnen en het pas daarna behandelen van allerlei *cases* ter illustratie, wordt verder uitgewerkt door Steven Barnes. Ten opzichte van Dawson neemt hij kleinere periodes als organisatie-eenheid, maar ook hij meent dat het belangrijk is zowel vooraf als achteraf overkoepelende vragen en grotere lijnen te behandelen. Hij werkt een voorbeeld uit voor de periode van 1750 tot 1900, waarbij hij leerlingen vooraf laat nadenken over het thema 'vooruitgang', wat dat is op het gebied van politiek, omgangsvormen, economie en technologie, en laat ze een hypothese opstellen in hoeverre zij denken dat hiervan sprake is in deze periode. Daarna pas wordt het daadwerkelijke verloop van de geschiedenis in deze periode behandeld, waarbij leerlingen achtereenvolgens onderzoek doen naar de verschillende thema's. Uiteindelijk komen ze dan terug op de oorspronkelijke hypothesen, en moeten ze bepalen in hoeverre er in die 150 jaar sprake was van vooruitgang. Zie afbeelding 3 voor een schematische weergave van het programma van Barnes.

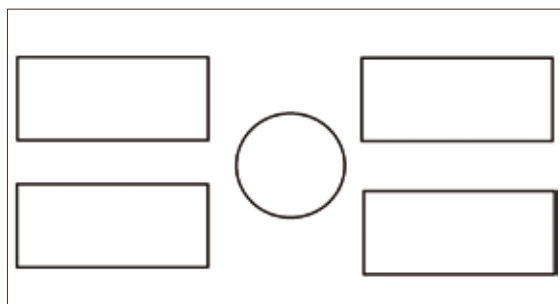
Weer een andere suggestie is van Rick Rogers. Hij combineert in feite het idee van Banham, die juist de uitvoerige behandeling van een enkele *case* geschikt acht om grote lijnen mee te schetsen, met de overtuiging dat die grote lijnen wel behandeld moeten worden alvorens er naar die *case* gekeken wordt. Daarnaast acht hij de behandeling van een enkele *case* geschikt om tegelijk meerdere grotere lijnen te illustreren. Rogers geeft het voorbeeld van een lessenserie die in het geheel draait om de *Magna Carta*, maar waarin wel de algemene

Rechts: Afbeelding 2. Een schematische weergave van het driejarige programma zoals beschreven door Dawson.

Onder: Afbeelding 3. Een schematische weergave van de behandeling van een periode zoals beschreven door Barnes.

Stories/Themes	Year 7 To c.1540	Year 8 c.1500-c.1900	Year 9 Since c.1900
	Introduction to Key Stage 3 course. Vocabulary and sense of period activities	Introduction to Year 8 History. Vocabulary and sense of period activities	Introduction to Year 9 History. Vocabulary and sense of period activities
Empires	Did the Romans do more harm than good?	Why were so many American cultures destroyed? Is Why weren't the British Isles ever unified?	Why do people still argue about the impact of the British Empire?
Warfare and unity	Is Why did the English rebel against the Normans? Is Why couldn't the English kings conquer Britain?	Is How have wars changed since 1900? Is Why did Charles I quarrel with parliament? Is When did the monarchy lose its power?	Why was the 20 th century so full of wars?
Power and citizenship	Is How did Magna Carta really so significant? Is Why was London in flames in 1381?	Is Why did Charles I quarrel with parliament? Is When did the monarchy lose its power?	Did violence do more to win the vote than peaceful campaigns?
Religion and human rights	Is Why did so many people visit Canterbury in the Middle Ages? Is Why did Henry VIII close the monasteries?	Why did religion cause so many wars?	Has the struggle for human rights been successful?
Social life	Is How did you rather have lived in the 15 th century than the 19 th century? Is Did anyone benefit from the Black Death?	When was the best time to be alive, 1500-1900?	Is Why have living standards risen so quickly since 1900? Is ... but have they risen for everyone?
Conclusions	Who were the most significant people and events you studied this year? How do this year's topics fit into the wider patterns of history?	What were the most significant people and events you studied this year? How do this year's topics fit into the wider patterns of history?	What were the most significant people and events you studied this year and in Key Stage 3? How do this year's topics fit into the wider patterns of history?





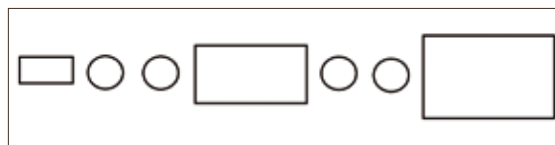
	WHAT'S THE STORY? What happened before and after Magna Carta?	CRIME AND PUNISHMENT? What did Magna Carta have to do with getting a fair trial?	WHO'S THE BOSS? What did Magna Carta have to do with running the country?
Before 1066	No charters needed. It was well understood and widely accepted what the king could and could not do.	All laws come from God and are explained by the King. Who settles the various arguments.	Kings were restricted by custom and cooperated with their barons.
1066-1215	A French King and barons took over the position of power. Henry I gave a coronation charter to the people which did not contain much to limit the king's power.	Most new laws are passed to help the King and they are a very popular form of punishment. Some people are tried by a jury.	Kings were Kings of a territory which they controlled with an enormous amount of power through their barons.
1215-1500	Magna Carta was passed in 1215. It was revised several times in the next 100 years. In 1300, the articles of the Magna Carta became law.	The Law is not moved by the king and most men can claim protection under the law, even from the King.	Magna Carta is a written record of things that Kings were not allowed to do. It almost became our constitution.
1500-1837	Kings and Queens tried to ignore Magna Carta. Their enemies tried to use it. What people thought it said became more important than what it said.	Ideas about what Magna Carta says play a major role in developing rules about evidence and fairness today.	Parliament was to limit the monarch's power and save the rights of Magna Carta. Law passed both as the Bill of Rights in 1689 give Parliament more power than the monarch.

historische thema's van burgerrechten en machtsverdeling over de periode 500 tot 1837 worden behandeld. De lessenserie begint dus met een schets van deze thema's, en daarna een introductie van het onderwerp *Magna Carta*, en bestaat vervolgens uit het verkennen van macht en rechtspraak voorafgaand aan en in aanloop naar de *Magna Carta*, ten tijde van de *Magna Carta* en naar aanleiding van de *Magna Carta*. Door een enkele belangrijke gebeurtenis als uitgangspunt te nemen, en de aanloop, het verloop en de doorwerking ervan te bestuderen, zien leerlingen hoe de grotere lijnen zich hebben ontwikkeld, hoe ze zijn beïnvloed en hoe ze zich verhouden tot concrete gebeurtenissen. Zie afbeelding 4 en 5 voor een schematische weergave van het programma van Rogers.

Raamwerk

Ten slotte is er ook nog de positie van Jonathan Howson. Hij betoogt dat je niet moet starten met *cases* en ook niet zozeer met de schets van een enkele grote lijn, maar dat je leerlingen eerst moet voorzien van een raamwerk. Dit raamwerk beslaat weliswaar de hele geschiedenis, maar is in eerste instantie nog zeer algemeen. In feite gaat het dus om de introductie van de meest algemene, grootste lijnen in de geschiedenis. Vervolgens moet het onderwijs er dan op gericht zijn om, door

middel van de behandeling van goed gekozen *cases*, dit raamwerk steeds verder uit te breiden en in te vullen. Bij de behandeling van historische gebeurtenissen moet dan voortdurend worden teruggekeerd bij het raamwerk, om dit raamwerk vervolgens te verfijnen en daarna weer verder te gaan met historische gebeurtenissen. In feite betreft het hier een specifieke uitwerking van het spiraalcurriculum van Bruner. Zie afbeelding 6 voor een grafische weergave van het idee van Howson.



We kunnen concluderen dat er vele verschillende, en tegenstrijdige, ideeën zijn over hoe de geschiedenislessen over de jaren heen ingericht moeten worden, zodanig dat leerlingen aan het einde beschikken over oriëntatiekennis. De besproken methoden lijken allen hun successen te hebben, en het is dus aan de docent om een methode te kiezen die past bij zijn of haar eigen stijl, voorkeuren en leerlingen. Zoals eerder gezegd zijn er echter ook bindende elementen, zaken waarover iedere auteur het eens is. Eerder werd er gesproken over het gemeenschappelijke vertrekpunt dat oriëntatiekennis niet het resultaat zal zijn van

Linksboven:
Afbeelding 4.
De methode van Rogers, weergegeven op de manier van Riley in afbeelding 1.

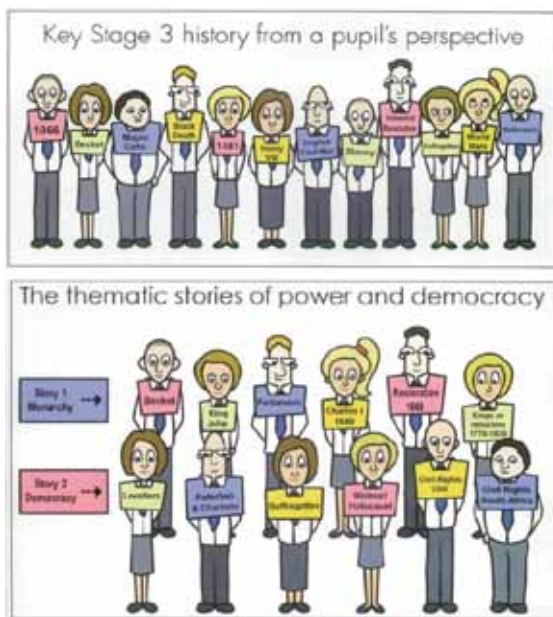
Linksonder:
Afbeelding 5.
Een schematische weergave van de methode van Rogers.

Rechts:
Afbeelding 6.
De methode van Howson, weergegeven op de manier van Riley in afbeelding 1.

Magna Carta, 1215.
British Library.



Afbeelding 7.
Illustraties van
Dawson over hoe
het niet moet
(boven), wat alle
andere auteurs met
hem eens zijn, en
hoe het wat hem
betreft dan wel
moet (onder).



een enkele werkvorm, of dat het als vanzelf ontstaat, maar dat het slechts zal volgen op goed uitgedachte leerlijnen. Aan deze consensus moeten wij nu een nieuw element toevoegen: werkelijk iedere auteur is het eens over de onzinnigheid van een leerlijn die bestaat uit het simpelweg chronologisch doorlopen van de belangrijkste gebeurtenissen in de geschiedenis. Toegepast op de Nederlandse situatie betekent dit dat beginnen met tijdvak 1 en drie jaar later eindigen met tijdvak 10, waarbij je tijdvakken niet voorziet van een thematische indeling, maar steeds zowel politiek, als economie, als religie, als cultuur door elkaar behandelt, door iedere auteur zou worden afgekeurd. In de woorden van Dawson: ‘There is little chance of pupils attaining a coherent big picture of the past when the topics they study have only the thread of chronological order to hold them together.’¹ ‘[It’s] unlikely to be successful because the sequence has no internal logic to help pupils sort out a story.’² Zie afbeelding 7 voor een grafische weergave.

Dit is een constatering van belang: de methodes waar de meeste geschiedenisdocenten mee werken zijn nu juist precies op deze manier gestructureerd, en veel docenten zullen dan ook geneigd zijn hun lessen juist wel op deze manier in te delen. Laten we dat onszelf aantrekken wanneer we inderdaad willen dat onze leerlingen op hun eindexamen zich kunnen oriënteren in de tijd. In hoeverre zij daartoe in staat zullen zijn, zal namelijk voor een belangrijk deel afhangen van de mate waarin hun docent aan de slag is gegaan met een eigen structurering van zijn of haar leerlijnen. ■

► Dawson 2008: 14.
► Dawson 2004: 18.

Literatuur

- Dale Banham, ‘The return of King John: using depth to strengthen overview in the teaching of political change’, *Teaching History* 99 (The Historical Association, 2000, pp. 22-31).
- Steven Barnes, ‘Revealing the big picture: patterns, shapes and images at Key Stage 3’, *Teaching History* 107 (The Historical Association, 2002, pp. 6-12).
- Ed Brooker, ‘Telling tales: developing students’ own thematic and synoptic understandings at Key Stage 3’, *Teaching History* 136 (The Historical Association, 2009, pp. 45-52).
- Nathan Cole & Denise Thompson, ‘Less time, more thought: coping with the challenges of the two-year Key Stage 3’, *Teaching History* 121 (The Historical Association, 2005, pp. 38-43).
- Ian Dawson, ‘Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding’, *Teaching History* 117 (The Historical Association, 2004, pp. 14-24).
- Ian Dawson, ‘Thinking across time: planning and teaching the story of power and democracy at Key Stage 3’, *Teaching History* 130 (The Historical Association, 2008, pp. 14-21).
- Sarah Gadd, ‘Building memory and meaning: supporting Year 8 in shaping their own big narratives’, *Teaching History* 136 (The Historical Association, 2009, pp. 34-41).
- Jonathan Howson, ‘Is it the Tuarts and then the Studors or the other way round? The importance of developing a usable big picture of the past’, *Teaching History* 127 (The Historical Association, 2007, pp. 40-47).
- Jonathan Howson, ‘Potential and pitfalls in teaching ‘big pictures’ of the past’, *Teaching History* 136 (The Historical Association, 2009, pp. 24-33).
- Michael Riley, ‘Big stories and big pictures: making outlines and overviews interesting’, *Teaching History* 88 (The Historical Association, 1997, pp. 20-22).
- Rick Rogers, ‘Raising the bar: developing meaningful historical consciousness at Key Stage 3’, *Teaching History* 133 (The Historical Association, 2008, pp. 24-30).

Verder lezen

Het tijdschrift *Teaching History* verschijnt zo’n vijf keer per jaar. Naast zo nu en dan een artikel over oriëntatiekennis, bevat het artikelen over allerlei thema’s binnen het Engelse geschiedenisonderwijs.