

In mei is het zover. Dan maken circa zevenhonderd havo-5 leerlingen het nieuwe CE geschiedenis volgens de voorstellen van de commissie-De Rooy. De leerlingen nemen deel aan het pilot-project waarin onderzocht wordt welke vorm van examinering bij dit programma passend en haalbaar is. Een centraal element is het kader van oriëntatiekennis, verdeeld over tien tijdvakken. Aan het begin van de pilot, in september 2004, was de projectleiding benieuwd naar de beelden die de tijdvakken bij leerlingen opriepen. Waar dachten leerlingen aan bij 'Grieken en Romeinen', 'steden en staten', 'burgers en stoommachines'? Welke gebeurtenissen en personen borrelden bij hen op?

DICK VAN STRAATEN

# 'Berenvellen en markiespakjes'

## Het tijdvakkenkader en beelden van tijd

Bij de presentatie van de tien tijdvakken in 2001 ontstond onder historici een discussie over de wetenschappelijke correctheid van deze periodisering en de keuzen die eraan ten grondslag lagen. Doelwit van kritiek waren bijvoorbeeld de 'ronde' jaartallen van de tijdvakken. Perioden van precies een eeuw zouden te weinig rekening houden met de lange(re) duur van overgangsfasen of met uitzonderingen op de regel, zoals de ontdekkingsreis van Columbus in 1492, een gebeurtenis die welbeschouwd buiten de tijd van ontdekkers en hervormers valt. Een ander kritiekpunt betrof de tijdvaknamen. Die zou-

den onjuiste stereotypen en ongewenste simplificaties teweegbrengen. Ten slotte viel te horen dat de periodisering eurocentrisch van aard is.

Al deze kritiekpunten snijden hout. Ze gaan echter voorbij aan de didactische keuzes waarop het tijdvakkenkader is gebaseerd. De commissie-De Rooy werd in het leven geroepen om een antwoord te vinden op het (vermeende) gebrek aan historisch besef in de samenleving. Ze kwam met een kader van oriëntatiekennis, maar hield zich ook bezig met de vraag hoe dat kader onderwezen moet worden. Eén van de voorstellen was om het kader in een eenvoudig te onthouden periodisering te gieten: tien tijdvakken met ronde jaartallen en met voor kinderen begrijpelijke, concrete namen en beeldmerken. Het ging de commissie om de leerbaarheid van het kader van oriëntatiekennis. Als leerlingen het kader eenmaal beheersen, dan wordt het

mogelijk om de wetenschappelijke houdbaarheid en het eurocentrische karakter ervan in de klas ter discussie te stellen. Dat kan alleen als er een basis is waarover gediscussieerd kan worden. De keuze voor een kader van tien tijdvakken met ronde jaartallen, stereotiepe namen en beelden is dus een didactische. Een dergelijk 'leerbaar' apparaat moet leerlingen helpen bij hun oriëntatie op de tijd. Die oriëntatie is nodig voor het ontwikkelen van historisch besef.

### De tijdsfactor bij historisch redeneren

Historisch redeneren is een tijd lang overwegend uitgelegd als 'werken met bronnen' of 'interpreteren van bewijsmateriaal'. Er zijn echter ook andere vakken die zich daarmee bezighouden. Bij geschiedenis is de interpretatie van het bronnenmateriaal tijdgebonden: historische betekenissen kunnen alleen worden opgebouwd door

DICK VAN STRAATEN IS DOCENT AAN DE EDUCatieve HOGESCHOOL VAN AMSTERDAM EN WERKZAAM AAN HET INSTITUUT VOOR GESCHIEDENISDIDACTIEK.

rekening te houden met de factor tijd. Als bewijsmateriaal buiten die context, buiten 'de tijd' wordt geïnterpreteerd, dan levert het niet langer historische kennis op. Het wordt dan bovendien onmogelijk om historische ontwikkelingen te beschrijven en te verklaren. Tijd is dus wat geschiedenis onderscheidt van andere vakken. Zonder 'tijd' zou het vak niet bestaan. Geschiedenisonderwijs gaat over verschillen tussen 'toen' en 'nu', over verschillen in tijd. Daarom is onderwijs waarin het verleden geheel vanuit hedendaags perspectief

de chronologie nodig om vat te krijgen op het verleden. Zonder chronologische ordening blijft het verleden voor hen een chaotisch, onsamenhangend geheel. De tien tijdvakken zijn bedoeld om de leerlingen een structuur te bieden, waarbinnen losstaande feiten in contexten kunnen worden opgenomen: de tijdvakken als vlechtwerk van geschiedenis.

Gegeven het belang van tijd voor het geschiedenisonderwijs is het opmerkelijk dat het onderzoek naar tijdsbesef onder leerlingen betrekkelijk laat op

In Groot-Brittannië haalden onderwijsrapporten over 'black holes' in de kennis van leerlingen – slechts 4% van de 14-jarigen wist wanneer de Zeeslag bij Trafalgar was en 2% wanneer de Romeinen Brittannië veroverden – de pers. Het publieke debat hierover resulteerde in 1995 in aanpassingen van het nationale curriculum die de positie van chronologisch onderwijs moesten verstevigen. Het resulteerde ook in empirisch onderzoek naar tijdsbesef bij leerlingen en de invloed van onderwijs daarop.

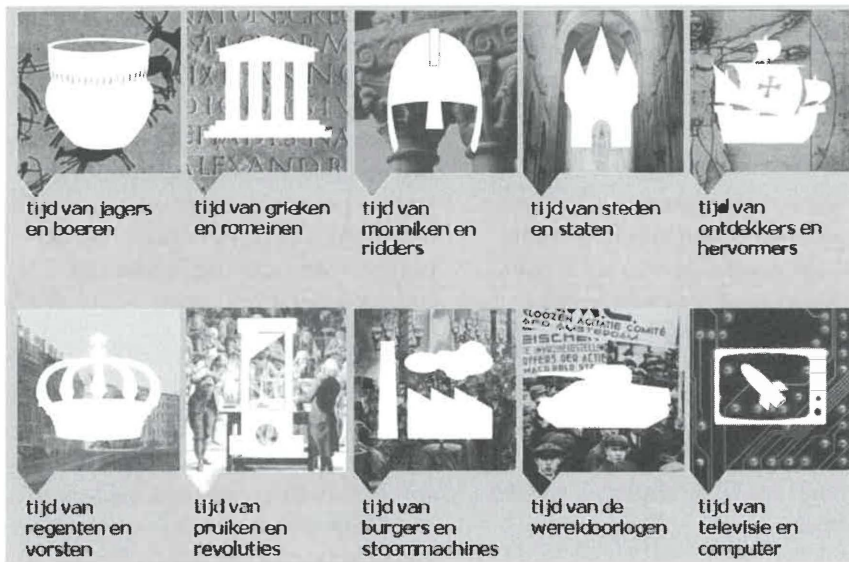
### Het leren van tijdsbesef

Als er iets uit dat onderzoek naar voren komt, dan is het wel dat het leren denken in tijd een ingewikkeld proces is, dat niet per definitie volgens vaste stadia verloopt. Onderwijskundigen als Piaget gingen daar wel van uit. Hoe ouder de mens, hoe meer besef van tijd. Begrip voor universele tijdsstelsels zou pas ontstaan op latere leeftijd, als men zelf een geschiedenis heeft (een 'persoonlijke tijd'). Het onderwijs moest daarop aansluiten. Het zou weinig zin hebben om jonge leerlingen te confronteren met tijdstelsels, omdat ze daar nog niet aan toe zijn.

Recent Brits onderzoek spreekt deze traditionele visie echter tegen. Zo slaagden 'chronologisch geschoolde' achtjarige leerlingen er beter in illustraties bij de juiste tijdvakken in te delen dan oudere, minder in tijd geschoolde leerlingen. Onderwijs lijkt er dus toe te doen, al blijft het de vraag hoe 'diep' het tijdsbesef van die achtjarigen is.

Valt er dan niets algemeen te zeggen over de ontwikkeling van tijdsbesef bij leerlingen? Jawel. Vanaf een jaar of zes benoemen ze het verloop van tijd met woorden als 'vandaag' of 'gisteren'. Rond hun negende ontwikkelen ze besef van opeenvolgende historische perioden met onderscheidende kenmerken. Ze beginnen dan tijd uit te drukken in inhoudelijke etiketten als 'de Inca's', of 'de Romeinen'. Vanaf een jaar of elf groeit het begrip voor tijdsstelsels, zoals de klassieke periodisering van oudheid tot moderne tijd.

Het gaat hier om generalisaties waarop in detail wellicht wel het nodige valt af te dingen. Wat vast staat is dat systematisch onderwijs in chronologie de ontwikkeling versnelt.



1 De tien tijdvakken zoals voorgesteld door de CHMV en opgenomen in het nieuwe eindexamenprogramma havo en vwo.

tief wordt benaderd, zonder rekening te houden met de afstand in tijd, geen geschiedenisonderwijs. Historisch besef begint met het schatten van de afstand tussen toen en nu. Daar gebruiken we de chronologie voor: het leren rekenen en denken in jaren, eeuwen en jaartellingen. Dit is het beginniveau: het leren van een 'tijdsvocabulaire'. Leerlingen hebben het nodig om een dieper tijdsbesef te ontwikkelen: korte en lange duur, veranderingsprocessen en continuïteit, standplaatsgebondenheid in de tijd. Zulk besef beïnvloedt hun kijk op hedendaagse verschijnselen en ontwikkelingen. Dingen zijn er niet 'zomaar' en 'voor altijd gegeven', maar historisch gegroeid en aan verandering onderhevig. In een tijd van conflicterende wereldbeschouwingen is dit nuttige kennis.

De ontwikkeling van tijdsbesef kent ook een praktische kant. Leerlingen hebben

gang is gekomen. Een oorzaak kan zijn dat het traditionele 'jaartallenonderwijs' na de Tweede Wereldoorlog in diskrediet raakte. Het stampen en reproduceren van jaartallen en gebeurtenissen werd als 'nutteloos' overboord gegooid. De roep om verdieping en bestaansverheldering leidde tot meer thematisch ingericht onderwijs, met aandacht voor historische vaardigheden. In de jaren negentig kwam dit 'vaardighedenonderwijs' weer onder vuur te liggen, in Nederland, maar ook in andere landen. Leerlingen zouden prima in staat zijn om bronnen te lezen, maar geen benul hebben van de tijd waaruit die bronnen stamden.

*'It would be possible for pupils to get to Level 10 in all strands of the attainment targets, without necessarily knowing which century they were living in, what 'reign' or 'anachronism' mean, or understanding what 'AD' means or stands for'* (Arthur Phillips 2003).



Voorheen de eindtoets basisvorming, nu een inventarisatie van de beginsituatie in de tweede fase.

Leerlingen stellen zich altijd wel iets bij andere tijden voor. Buiten school ontwikkelen ze 'vanzelf' beelden van tijd, bijvoorbeeld door het lezen van boeken, het bekijken van films, of het luisteren naar verhalen. Vaak zijn die beelden onjuist en stereotiep, maar dat is geen reden om er niets mee te doen. Integendeel, ze vormen juist een basis waarop de docent kan voortborduren.

Wat het leren van een tijdvakkenkader aangaat: onderzoek suggereert dat het niet uitmaakt in welke chronologische volgorde leerlingen tijdvakken leren. Het is niet nodig een eerder tijdvak inhoudelijk volledig te doorgronden om tijdvakken die daarna volgen 'aan te kunnen'. Het gaat er meer om dat zich een kader vormt waarop kan worden teruggevallen, ook al zijn de detailleringen en nuances daarin aanvankelijk simplistisch en wellicht hier en daar niet geheel correct.

Het mechanisch uit het hoofd leren van sleuteljaartallen, lange tijd 'not done', heeft daarbij een essentiële functie. De opbouw van een tijdvakkenkader begint ermee, zoals het leren van een vreemde taal begint met het memoriseren van woorden. Een tijdvakkenkader heeft markerings nodig: herkenbare, concreet voorstelbare symbolen, zoals afbeeldingen of verhalen die leerlingen helpen kennis op te slaan en weer in herinnering te brengen. Zulke markerings kunnen bij leerlingen beelden oproepen die bij minder 'opgetuigde' periodisering mogelijk latent blijven.

Tot zover de hypothesen over het leren van tijdsbesef via een tijdvakkenkader die aan de voorstellen van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming ten grondslag hebben gelegen. De vraag is nu in hoeverre het onderzoek naar de beginsituatie van de havo-4-leerlingen in september 2004 deze veronderstellingen kan bevestigen. Dat brengt ons bij de resultaten van het onderzoek.

### Onderzoek naar de beginsituatie

Om erachter te komen wat de leerlingen zich bij de tijdvakken voorstelden, werden vragenformulieren ontwikkeld, waarop ze per tijdvak moesten aangeven: 1) waar ze spontaan aan dachten bij een tijdvak, 2) welke gebeurtenissen uit een tijdvak ze zich herinnerden, 3) welke personen ze bij een tijdvak vonden passen, en 4) welke begrippen ze typerend vonden voor een tijdvak. Per rubriek mochten ze maximaal drie dingen noemen. Op de formulieren stonden alleen de namen van de tijdvakken, niet de beeldmerken. Omdat de leerlingen de tijdvaknamen vermoedelijk voor het eerst zagen, werden telkens ook de traditionele periodisering en jaartallen erbij genoemd, zoals de 'late Middeleeuwen' en 1000-1500 bij het tijdvak van steden en staten, of 'achttiende eeuw' en 1700-1800 bij de tijd van pruiken en revoluties. Leerlingen kregen te horen dat het hier geen 'eindtoets' van drie jaar geschiedenisonderwijs in de onderbouw betrof, maar een peiling van aanwezige beelden

bij historische perioden. Ook kregen ze de instructie om niets in te vullen als hun niets te binnen schoot.

De circa 700 leerlingen die de formulieren invulden, zaten op acht verschillende scholen verspreid over het land. De meesten waren afkomstig uit een driejarige onderbouw havo, enkelen uit een vmbo-t afdeling. Het verschil tussen groepen leerlingen onderling is niet apart in het onderzoek betrokken, ook niet het verschil in leeftijden of het verschil tussen jongens en meisjes. Uit het ingeleverde materiaal is een representatieve steekproef van enkele honderden formulieren verwerkt. Daarbij bleek dat nogal wat leerlingen bij rubriek 4 ('begrippen') de dingen herhaalden die ze eerder als eerste spontane ingevingen (rubriek 1) bij een tijdvak hadden genoteerd. Beide rubrieken werden daarom bij de verwerking van de gegevens samengevoegd onder één rubriek 'associaties'.

### Associaties

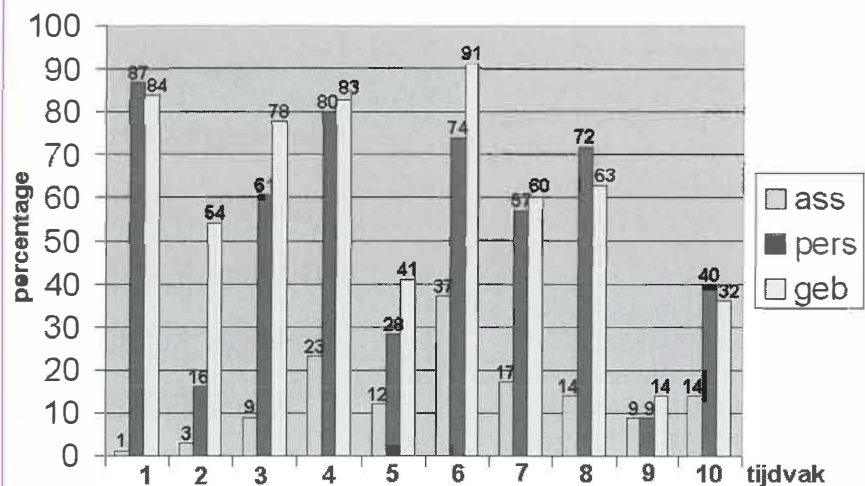
Wat schoot leerlingen spontaan bij de tijdvakken te binnen? Van alles. Bij de tijd van Grieken en Romeinen bijvoorbeeld toga's, zwaarden, badhuizen en Olympische Spelen. Bij de tijd van ontdekkers en hervormers: schepen, scheurbuik, Amerika, slavenhandel, voc. De tijd van burgers en stoommachines associeerden ze met zwaar werk, ellende, fabrieken en uitvindingen. De tijd van televisie en computers met welvaart, internet, jongeren en Koude Oorlog.

Om algemene patronen in deze zeer uiteenlopende verzameling van vermeldingen te ontdekken werden inhoudelijk samenhangende associaties bij de verwerking geclusterd onder één noemer. Op die wijze werd toch een zekere mate van kwantificering van de gegevens mogelijk. Een resultaat daarvan zien we in afbeelding 2. Op het eerste gezicht lijken de spontane associaties van leerlingen dicht bij de namen van de tijdvakken te blijven. De twee meest genoemde associaties in tijdvak 1 houden bijvoorbeeld direct verband met jagers en boeren, termen die in veel gevallen ook letterlijk worden gebruikt. Iets dergelijks blijkt bij tijdvakken waarbij verhoudingsgewijs veel leerlingen zich helemaal niets kunnen voorstellen, zoals de



tijd van regenten en vorsten (waarbij 37% van de leerlingen niets te binnen schiet) of de tijd van steden en staten (die bij 23% van de leerlingen geen enkele associatie oproept) (zie afbeelding 3). Leerlingen die bij deze tijdvakken wel wat noemen, lijken hun associaties vooral te ontleen aan de tijdvaknamen: regeren, regels, hoge heren (vermoedelijk voortvloeiend uit regenten); koningen, paleizen, kronen, tronen (vorsten); stadsmuur, ratten, vies, warenhuizen, verstedelijking (steden). Dit verband tussen tijdvaknamen en associaties blijkt ook uit de scores bij de tijd van pruiken en revoluties: 26% van de leerlingen komt met de Franse revolutie, maar 23% schiet de Russische, de industriële of de Amerikaanse revolutie te binnen. Het woord 'revolutie' roept blijkbaar allerhande revoluties op, ook revoluties die in andere tijdvakken thuishoren. Datzelfde geldt vermoedelijk voor het woord 'pruiken'. Associaties bij dit tijdvak zijn namelijk: dansen, verwijfde mannen, niespoeder, mode, bleke mensen, markiespakjes.

**Percentages leerlingen die *geen* associaties, *geen* personen en *geen* gebeurtenissen noemden bij de tijdvakken.**



3 Percentages per tijdvak: geen associaties, personen of gebeurtenissen genoemd.

### Personen

Vrijelijk associëren gaat leerlingen gemakkelijker af dan het noemen van historische personen of gebeurtenissen. Gemiddeld over de tien tijdvakken heeft slechts 13,9% van de leerlingen

geen enkele associatie, maar 52,4% noemt geen enkele persoon. Historische grootheden als Caesar, Columbus en Hitler scoren hoog, maar dat heeft vermoedelijk ook weer te maken met tijdvaknamen: Romeinen, ontdekkers, wereldoorlogen. Anne Frank en Willem van Oranje liggen dan ook veel minder op het puntje van de tong (zie afbeelding 4). Bij zes van de tien tijdvakken weet een (soms overgrote) meerderheid van de leerlingen geen enkele persoon te noemen: bij de tijd van steden en staten is dat bijvoorbeeld 80%, bij de tijd van regenten en vorsten 74%, cijfers die nog eens lijken te bevestigen dat deze tijdvakken leerlingen minder zeggen dan andere. Dat 87% van de leerlingen geen personen noemt bij de tijd van jagers en boeren is niet verwonderlijk, maar dat 40% er geen noemt bij de tijd van televisie en computer (1950-heden) is dat toch wel. De personen die hier wel worden genoemd, zijn vaak tijdgenoten van de leerlingen, bekend van het nieuws op televisie: Saddam Hoessein, Bush, Van Basten, Herman Brood, Maxima, Jambers, Carlo Boszhard. Bij de laatste twee namen lijkt een direct verband met de tijdvaknaam 'televisie' onmiskenbaar. Het regelmatig opduiken van Bill Gates ('computer') wijst ook in die richting. Dat leerlingen vooral tijdgenoten noemen, komt misschien omdat ze, bij gebrek aan beter, toch iemand willen noemen. Daarop wijzen ook associaties als mijn vader, opa en oma, ikzelf.

|                                                                                                                                                           |                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tijdvak 1</b><br>1 jagen/verzamelen<br>2 boeren/veeteelt/landbouw<br>3 (wilde) dieren<br>4 grotten/grotschilderingen                                   | <b>Tijdvak 2</b><br>1 gebouwen/tempels/badhuizen<br>2 goden/mythen/legenden<br>3 verovering/oorlog<br>4 zwaarden/harnassen/wapens             |
| <b>Tijdvak 3</b><br>1 geloof/kerk/kloosters/monniken<br>2 kasteelen/burchten<br>3 oorlog/toernooi/veldslag<br>4 zwaard/lans/harnas                        | <b>Tijdvak 4</b><br>1 verstedelijking/steden<br>2 ziekte/pest/ratten<br>3 stadsmuur/stadspoort<br>4 koningen/edelen/ridders                   |
| <b>Tijdvak 5</b><br>1 ontdekkingsreizen<br>2 Amerika<br>3 schepen/scheurbuik<br>4 VOC/specerijen/kolonie                                                  | <b>Tijdvak 6</b><br>1 koningen/tronen/kronen<br>2 Gouden Eeuw/goud/rijke economie<br>3 regeren/wetten/recht<br>4 adel/koetsen/rijtuigen       |
| <b>Tijdvak 7</b><br>1 kleding/pruiken/mode<br>2 Franse revolutie<br>3 Amerikaanse/industriële/<br>Russische revolutie<br>4 adel/deftig/koetsen            | <b>Tijdvak 8</b><br>1 machines/stoom/weefgetouw<br>2 mechanisatie/automatisering<br>3 stoomtrein/spoorwegen<br>4 industrialisatie             |
| <b>Tijdvak 9</b><br>1 wereldoorlogen (WOI, WOII)<br>2 jodenvervolging/concentratiekampen<br>3 tanks/vliegtuigen/bommen<br>4 verzet/onderduik/hongerwinter | <b>Tijdvak 10</b><br>1 ICT/internet/gsm<br>2 terrorisme/Irakoorlog<br>3 automatisering/technologie/<br>uitvindingen<br>4 televisie/massamedia |

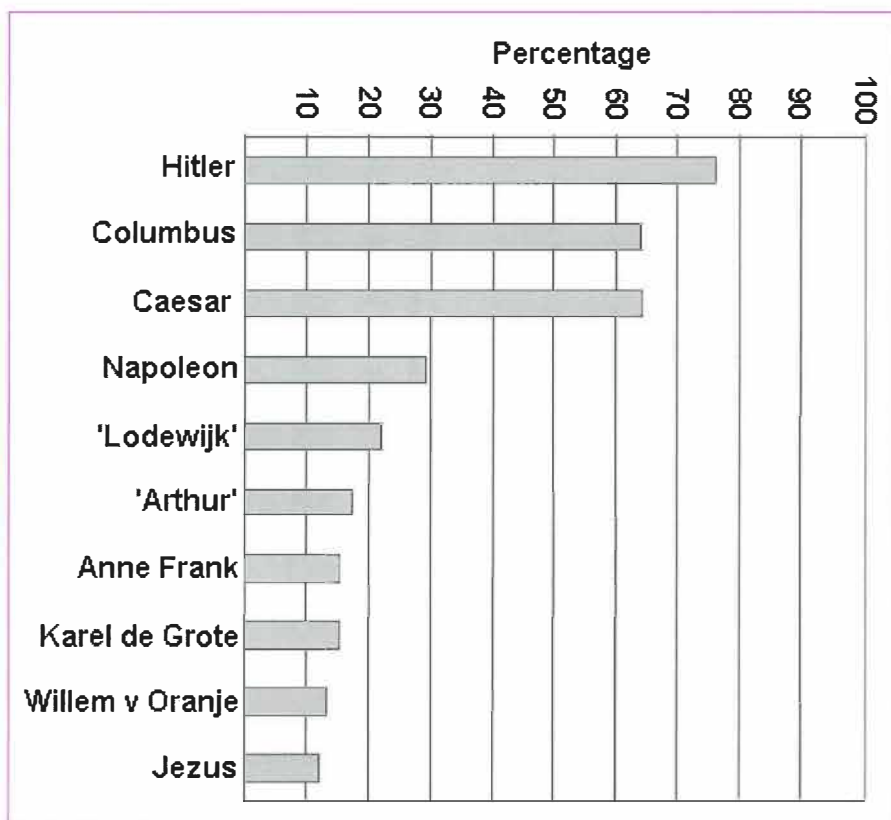
2 De meest voorkomende associaties bij de tijdvakken.

Opvallend bij personen zijn de 'dwaalgasten': historische figuren die door leerlingen wel worden genoemd, maar bij allerlei tijdvakken (zie afbeelding 5). Zo worden Napoleon en Willem van Oranje in alle tijdvakken genoemd, behalve in de tijd van jagers en boeren en de tijd van televisie en computer. Van de leerlingen die Willem van Oranje noemen, plaatst 35% hem ten onrechte in de tijd van regenten en vorsten. Misschien associëren ze 'vorst' met 'Willem'. Iets dergelijks blijkt ook uit het feit dat leerlingen 'Lodewijk' relatief vaak noemden bij de tijd van pruiken en revoluties. 'Lodewijk' en 'pruiken', een voorstelbare combinatie. Over welke Lodewijk het gaat, wordt veelal in het midden gelaten.

Bij 'personen' duiken met enige regelmaat fictieve personen op, zoals Ben Hur, koning Arthur, Asterix en Obelix. Dat hoeft niet te betekenen dat leerlingen denken dat deze personen echt hebben bestaan. Van tevoren is het noemen van fictieve personen namelijk niet verboden. Toch is het mogelijk dat leerlingen menen dat figuren als Ben Hur en koning Arthur (regelmatig aangeduid met 'King Arthur') werkelijk hebben bestaan. We weten dat niet, want er is niet naar gevraagd.

### Gebeurtenissen

Tot slot de gebeurtenissen. Dit is blijkbaar de moeilijkste categorie. Gemiddeld over de tien tijdvakken noemt 60,4% van de leerlingen namelijk geen gebeurtenis. Onder de gebeurtenissen die wel worden genoemd eindigen – zoals inmiddels te verwachten – die gebeurtenissen hoog die direct uit de namen van de tijdvakken zijn af te leiden. Daardoor met stip op één: de



4 De tien meest genoemde personen.

Tweede Wereldoorlog, door 60% van de leerlingen genoemd, op de tweede plaats gevolgd door de ontdekking van Amerika (54%), en daarna door de Eerste Wereldoorlog (39%) (zie afbeelding 6).

Leerlingen noemen meer gebeurtenissen bij de jongste tijdvakken dan bij de oudere tijdvakken. In de derde klas hebben ze vermoedelijk les gehad over de twintigste eeuw zodat dat tijdperk nog vers in het geheugen ligt. Ook de actualiteit zal van invloed zijn, getuige bijvoorbeeld de top-tien-notering van de terreuraanslag van 11 september 2001. Twee gebeurtenissen vormen buiten-

beentjes in dit patroon: de uitbraak van de pest en strijd om Troje. Waarom leerlingen relatief vaak en ook nog eens bij meerdere tijdvakken denken aan de pest is niet bekend. Voor Troje zijn er wel aanwijzingen. Diverse leerlingen schreven 'Troje' als 'Troy'. Zeer waarschijnlijk is er hier een verband met de speelfilm Troy, die in 2004 draaide.

### Conclusies

Bij het trekken van conclusies is voorzichtigheid geboden. Het ligt voor de hand in eerste instantie teleurgesteld te zijn over het relatief geringe aantal leerlingen dat personen of gebeurtenis-

|            | Napoleon | Karel de Grote | Willem van Oranje | 'Lodewijk' |
|------------|----------|----------------|-------------------|------------|
| tijdvak 1  |          |                |                   | 1 keer     |
| tijdvak 2  | 5 keer   | 4 keer         |                   | 1 keer     |
| tijdvak 3  | 2 keer   | 29 keer        | 3 keer            | 3 keer     |
| tijdvak 4  | 4 keer   | 17 keer        | 4 keer            | 3 keer     |
| tijdvak 5  | 17 keer  | 2 keer         | 13 keer           |            |
| tijdvak 6  | 15 keer  | 8 keer         | 20 keer           | 17 keer    |
| tijdvak 7  | 74 keer  | 7 keer         | 10 keer           | 71 keer    |
| tijdvak 8  | 6 keer   |                | 5 keer            |            |
| tijdvak 9  | 2 keer   |                | 2 keer            |            |
| tijdvak 10 |          |                |                   |            |

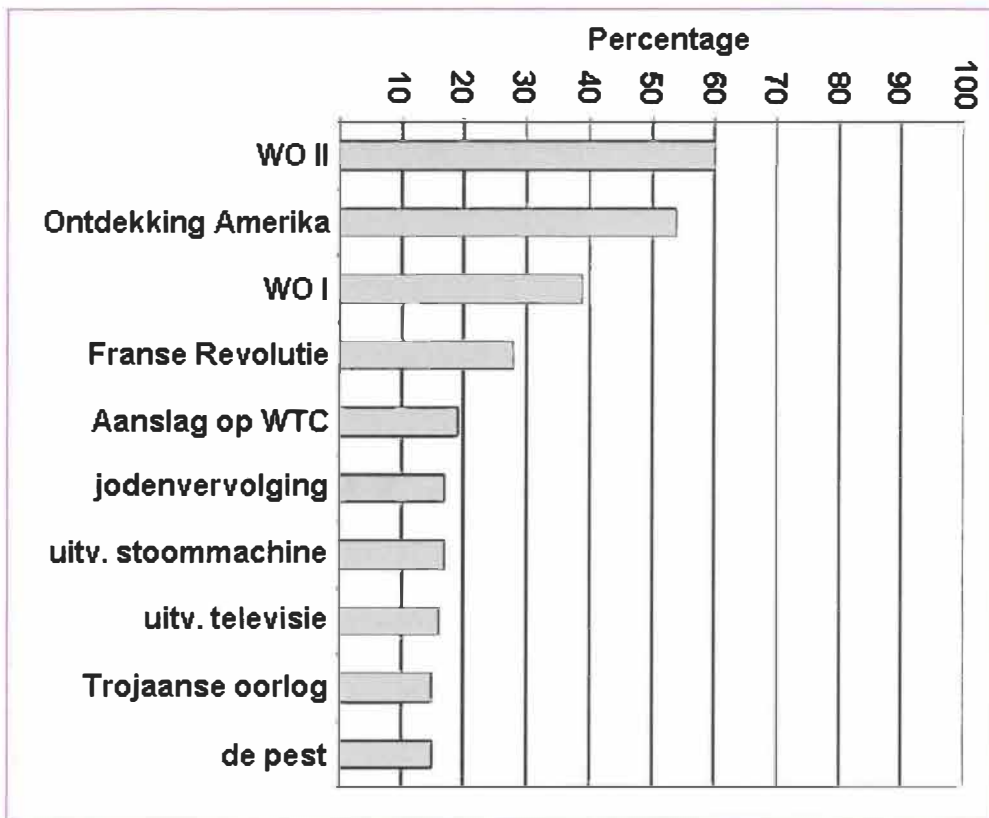
5 Voorbeelden van dwaalgasten: personen die in verschillende tijdvakken worden geplaatst (absolute aantallen, gebaseerd op 428 formulieren).

## Literatuur

James Arthur, Robert Phillips, *Issues in History Teaching* (London 2003).

Sam Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts* (Philadelphia 2001).

Terry Haydn e.a., *Learning to teach history in the secondary school* (London 2003).



6 De tien meest genoemde gebeurtenissen.

sen kon noemen. Een gebrek aan feitenkennis, zo zou men kunnen concluderen. Het onderzoek wijst echter niet alleen uit wat leerlingen niet wisten, maar ook wat er blijkbaar wel bij hen leefde. Als er geen associaties bij hen opkwamen, wijst dat nog niet direct op onwetendheid. Het kan ook zijn dat ze geblokkeerd raakten door de tijdvaknamen die immers nieuw voor hen waren. Met dit voorbehoud valt er wel iets te zeggen over de beelden die de tijdvaknamen bij de leerlingen oproepen. De beelden berusten zowel op schoolse als op buitenschoolse kennis. Ze zijn vaak algemeen en stereotiep. Het kost leerlingen moeite om personen en gebeurtenissen te noemen, vooral bij tijdvak 4 (steden en staten) en 6 (regenten en vorsten).

De resultaten van de toets bevestigen wat uit algemene literatuur over tijdsbesef naar voren komt: 'triggers' helpen bij het leren van een tijds kader. De tijdvaknamen zijn zulke triggers: ze hebben associatieve kracht. Woorden als ridders, pruiken en Romeinen appelleren aan aanwezige kennis. Hoe concreter de naam, hoe meer er boven lijkt te komen. Ook al is de kennis van leerlingen beperkt, de tijdvaknamen zorgen ervoor



Bekend feit!

dat ze zich tenminste iets bij de verschillende tijden voorstellen, hoe onjuist die voorstellingen soms ook zijn.

De leerlingen van de eerste pilotgroep hebben er straks twee jaar 'tijdvakken-onderwijs' op zitten. Het zou interessant zijn om een soortgelijk onderzoek nogmaals onder hen uit te voeren. Verwacht mag worden dat ze een duidelijker en correcter beeld van de tijdvakken hebben, al zullen zich op dit punt verschillen tussen leerlingen voordoen. Het exa-

men dat ze binnenkort maken, zal die verschillen vermoedelijk blootleggen. Bekeken moet worden of ze toe te schrijven zijn aan de verschillende aanpakken die de docenten bij de opbouw van het kader hebben gekozen. Vooruitblikkend naar de invoering van het nieuwe examenprogramma in 2007, moet over het effect van die aanpakken gerapporteerd worden. Tenslotte hebben de leerlingen en de docenten van de pilot ervaring opgebouwd, waarmee anderen hun voordeel mee kunnen doen. ■