

Literatuur

P. Zanker, *Augustus und die Macht der Bilder* (München 1987).

R.L. Fox, *De droom van Constantijn. Heidenen en christenen in het Romeinse rijk 150 n. C.-350 n. C.* (Amsterdam 1989).

J. Elsner, *Art and the Roman Viewer. The Transformation of Art from the Pagan World to Christianity* (Cambridge 1995).

J.E. Lendon, *Empire of Honour. The Art of Government in the Roman World* (Oxford 1997).

O.J. Hekster, 'Volmaakte monsters. De extreme beeldvorming rond Romeinse keizers', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 111 (1998) 337-351.

C. Ando, *Imperial Ideology and Provincial Loyalty* (Berkeley - Los Angeles 2000).

V. Hunnink, *Het schandelijke leven van Heliogabalus, de decadentste keizer van Rome* (Amsterdam 2001).

O.J. Hekster, *Commodus. An Emperor at the Crossroads* (Amsterdam 2002).

L. de Blois e.a. (eds.), *Impact of Empire III. The Representation and Perception of Roman Imperial Power* (Amsterdam: te verschijnen).

ook aan de Romeinen wilde opdringen. Hij liet zijn hogepriesterschap opnemen in de officiële keizerlijke titulatuur en verhef Elagabal tot nieuwe oppergod, boven Jupiter. Er werd een grote tempel gebouwd, het Heliogabalium, waarin alle cultob-jecten van andere godsdiensten moesten worden verzameld. De keizer zelf danste in zijn priestergewaden rond een zwarte steen, die zijn god symboliseerde. Ook offerde hij regelmatig vele dieren in grootse plechtigheden, waarbij de hogere standen geacht werden aanwezig te zijn.

Zijn meest spraakmakende daad was zijn huwelijk met een Vestaalse maagd. Waarschijnlijk probeerde Heliogabalus op die manier een band te smeden tussen zijn Syrische cultus en de religie van de Romeinen. Als Romeins keizer en hogepriester van Elagabal stond hij aan het hoofd van een nieuwe religieuze orde, begunstigd door zijn onoverwinnelijke Syrische zonnegod.

Een jammerlijk einde

De dierste hervormingen van Heliogabalus vielen bij de Romeinen

niet in goede aarde. Gewoonlijk was religieuze tolerantie de norm in het oude Rome, maar dat er op zo'n ingrijpende wijze inbreuk werd gemaakt op de traditionele Romeinse staatsreligie was onacceptabel. De verheffing van Elagabal tot oppergod en het huwelijk met de Vestaalse maagd werden Heliogabalus erg kwalijk genomen. Toen hij zich ook nog tegen zijn populaire neef en erfgenaam Alexander richtte, was de maat vol: de soldaten staken de jongeman neer en sleepten zijn lijk door de straten van Rome. Uiteindelijk gooiden ze hem in de Tiber. Zijn nagedachtenis werd door de senaat vervloekt.

In de geschiedschrijving bracht hij het er niet beter af. De geschiedschrijvers schilderden Heliogabalus af naar het Romeinse stereotype van de oosterling: verwijfd, weelde-zuchtig en wreed. Toch zijn er geen aanwijzingen dat er in de jaren 218-222 sprake was van wanbeleid. De wegen en bouwwerken werden onderhouden, de bestuurlijke posten waren over het algemeen in bewaarde handen en de economische politiek sloot voor een groot deel aan bij die van voorgaande keizers. Het was dus niet bestuurlijk falen dat Heliogabalus de kop kostte.

Keizers in de klas

Om iets te onderwijzen over Romeinse keizers, is het nodig om eerst de achtergrond van het Romeinse Rijk te schetsen. Belangrijke aandachtspunten zijn: wanneer en hoe ontstond het Romeinse Rijk; welke gebieden hoorden erbij; wanneer werd het een keizerrijk; hoe zat het staatsbestel in elkaar (met name de verhouding tussen keizer en senaat)? Vervolgens kunnen er een of meerdere keizers uitgelicht worden; tot de verbeelding sprekende figuren zijn onder anderen Augustus, Caligula, Nero, Trajanus, Marcus Aurelius en Commodus. Informatie kan worden gepresenteerd in teksten die leerlingen zelf lezen, bij voorkeur vertaalde fragmenten van antieke geschiedschrijvers. Hierin staan allerlei vermakelijke anekdotes die de 'feiten' illustreren. Neem je Commodus en Marcus Aurelius, dan is een interessante aanvulling de film *Gladiator*, die, al is het een moderne verbeelding, voor het onderwerp relevante en waardevolle fragmenten bevat. Antieke teksten over deze keizers zijn te vinden bij Cassius Dio, Herodianus en in de *Historia Augusta*.

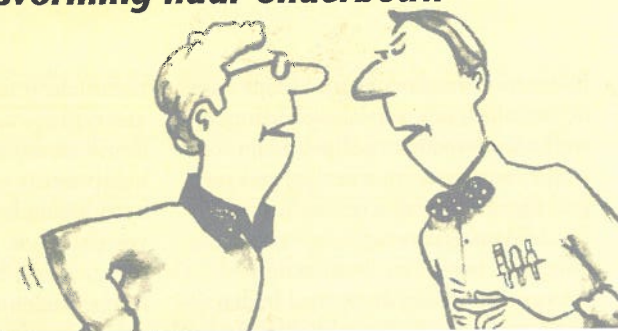
Raadpleeg de VGN-website voor korte informatie en bruikbare bronnen met betrekking tot enkele keizers!

Veeleer was het zijn invoering van een cultus die wezensvreemd was aan het Romeinse religieuze denken. Zolang de jonge monarch zijn macht op een traditionele manier legitimeerde, was er niets aan de hand. Pas toen hij als hogepriester van Elagabal ten tonele verscheen, kwam hij in de problemen.

Keizers in de klas

Representatie van de macht is een interessant en belangwekkend verschijnsel. Bestudering van dit fenomeen bij Romeinse keizers heeft waardevolle inzichten opgeleverd over de manier waarop de Romeinse monarchie functioneerde. In principe is machtsrepresentatie van alle tijden. Het is dan ook zeker de moeite waard om er in de klas aandacht aan te besteden. Niet alleen sluit het onderwijs op deze manier aan bij recente wetenschappelijke inzichten, het is ook een mooie gelegenheid om de leerlingen te leren kritisch met bronnen om te gaan. Romeinse keizers bieden hiervoor een boeiende, relevante casus. Met hun kleurrijke en extreme reputaties zullen zij bij veel leerlingen tot de verbeelding spreken. Per slot van rekening doen ze dat al tweeduizend jaar.

Van basisvorming naar onderbouw



STEFAN BOOM

Het rapport van de commissie-Meijerink

Met tranen in de ogen zat hij laatst achter in de klas.

Oud-hoofdinspecteur voortgezet onderwijs Heim Meijerink zag

een geschiedenisles voor een klas in de onderbouw van het

vmbo. De leraar deed zó haar best, zag hij, daar lag het niet

aan. Maar wat dééd ze? Ze liet haar klas een invuloefening

maken met allemaal feitjes over Anne Frank. Leerlingen van

die leeftijd moeten het echter voor zich kunnen zien, zich met

niemand kunnen identificeren. Dan gaat een vak meer leven en

leert een kind iets.

Onder de kop: 'Lesprogramma is nu veel te zwaar en te

versnipperd, commissie-Meijerink wil onderbouw middelbare

scholen hervormen' stond deze anekdote in de NRC van

16 november 2003. Het maakte mij benieuwd naar het

rapport van de commissie. Inzicht in de aard van het vak

geschiedenis blijkt uit dit citaat niet erg.

De niet-cursieve stukken van het hierna volgende artikel zijn geciteerd uit het rapport.

De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (onder voorzitterschap van Heim Meijerink) heeft een tussenrapport gepubliceerd met de resultaten van haar onderzoek naar de basisvorming. Leerkrachten, leerlingen en ouders zijn daarvoor uitgebreid geïnterviewd en bevraagd. 'Contouren van de nieuwe onderbouw', de titel van het rapport, beginnen zich inderdaad af te tekenen.

Wat staat in het rapport over geschiedenis? Een computer is daarvoor erg handig: vul als zoekterm 'geschiedenis' in, en je kunt het rapport zo scannen op passages waarin het daarover gaat. Als we hier de passages waarin geschiedenis aan bod komt wat ruimer weer-geven, dan doen we het geheel van het rapport geen onrecht. Het eerst komt geschiedenis aan bod als het gaat over leerstandaarden.

Leerstandaarden

'In relatie tot globaal geformuleerde kerndoelen is de vraag van belang naar de wenselijkheid van leerstandaarden. In de opdrachtbrief wordt de Taakgroep gevraagd om aan de hand van uitgewerkte en geconcretiseerde kerndoelen van de vakken wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis en het leergebied Mens en natuur te adviseren over de wenselijkheid van leerstandaarden op het niveau van de kaderberoeps-

gerichte leerweg van het vmbo. De vraag ligt in het verlengde van het advies van de Onderwijsraad om voor het eindniveau van de basisvorming leerstandaarden te formuleren (*Zeker weten, leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid*, oktober 1999). Leerstandaarden zijn door de Onderwijsraad gedefinieerd als 'een geoperationaliseerde en genormeerde beschrijving van cruciale doelen die aan het eind van bepaalde onderwijsfasen beheerst moeten zijn'. Ze hebben volgens dat advies vooral de functie leerlingen een reële toegankelijkheid van vervolgonderwijs te garanderen door uit een overvloedige hoeveelheid kerndoelen de cruciale aan te wijzen en te concretiseren.

We hebben ons op deze opdracht georiënteerd door gesprekken met (leden van) de Onderwijsraad, met schoolleiders en leraren en met deskundigen van Cito en SLO. Daarin werd ons een aantal dingen duidelijk. In de eerste plaats wordt het begrip leerstandaard in scholen al snel begrepen als een nieuwe vorm van landelijke toetsing die sterke associaties oproept met de verplichte afsluitende toets basisvorming. De slechte ervaringen met de grote hoeveelheid toetsen en de bewerkelijke administratieve afhandeling zorgen voor een sterke afweerreactie waarin leerstandaarden zeker geen vruchtbare bodem vinden. Daar komt bij dat in scholen de noodzaak van leerstandaarden niet wordt gevoeld. Examenprogramma's en centrale examinering worden gezien als voldoende garantie voor het niveau van het voortgezet onderwijs. Introductie van leerstandaarden lijkt daarom slechts kans van slagen te hebben als ze een schoolnabije functie krijgen en in nauwe samenwerking met scholen worden ontwikkeld en geïntroduceerd.

In de tweede plaats lijkt het dat landelijk genormeerde leerstandaarden een langdurig en intensief ontwikkelingsproces vereisen dat de mogelijkheden en de bestaansduur van de Taakgroep ver overschrijdt. In dat proces moeten beslissingen worden genomen over de vragen welke doelen en inhouden cruciaal zijn, welke

beheersingsniveaus cruciaal zijn voor de verschillende vervolgoopleidingen, welke toetsvormen geëigend zijn, op welke manier de normering verkregen moet worden, e.d. Dit blijken geen vragen te zijn die alleen op basis van deskundigheid tot een eenduidig antwoord leiden: zonder intensieve betrokkenheid van leraren en scholen in het hele proces blijven beslissingen hierin discutabel.

Ten slotte zijn voorafgaand aan het ontwikkelingsproces heldere beslissingen nodig over de gewenste functie(s) van leerstandaarden. Niet alle functies zijn te combineren en beslissingen over de functie hebben gevolgen voor vorm en inhoud van de te ontwikkelen leerstandaarden. Het belangrijkste element in de functiekeuze betreft de vraag of leerstandaarden vooral een functie moeten hebben op het niveau van de leraar en de leerling of op school- of landelijk niveau. En samenhangend daarmee: dienen ze in de eerste plaats het leerproces of worden ze ontwikkeld met het oog op een verantwoordingsfunctie? De Taakgroep heeft voorkeur voor een schoolnabije functie in de ondersteuning van het leerproces van de leerling: leerstandaarden zouden in de eerste plaats een instrument moeten bieden aan leraren om hun onderwijs vorm te geven en om hun leerlingen feed-back te geven. Daarbij past ook het gebruik van een leerlingvolgsysteem waarin leerstandaarden zijn opgenomen.'

Het beginpunt is dus helder: er moeten volgens de commissie wel leerstandaarden komen, maar dat mag niet leiden tot een nieuwe vorm van verplichte centrale examinering zoals de basisvormingstoetsen dat waren. De eigen inbreng van de scholen moet gegarandeerd blijven.

Leergebieden en kerndoelen

Kerndoelen blijven de eindtermen, ook van de nieuwe basisvorming.

'Inhoudelijk heeft de minister vooraf bepaald dat de kerndoelen gebaseerd moeten zijn op elementen uit de schoolvakken Nederlands, Engels, wiskunde, natuur- en scheikunde,

techniek, informatiekunde, biologie, verzorging, aardrijkskunde, geschiedenis, de kunstvakken en lichamelijke opvoeding. Scholen moeten de kerndoelen kunnen uitwerken naar verschillende onderwijsarrangementen, passend bij verschillende leerlingprofielen en haalbaar in twee-derde van de leertijd van twee leerjaren. In zo'n arrangement kan de school er voor kiezen om elementen uit verschillende disciplines met elkaar te combineren tot leergebieden. De resterende leertijd is een differentieel deel dat in principe buiten de werking van de kerndoelen valt.'

Leergebieden worden dus expliciet genoemd, maar niet verplicht gesteld. Het programma wordt gemaakt op twee jaar, zodat de vmbo-leerlingen een realistisch programma voorgeschoteld krijgen. Het derde jaar voor havo/vwo/gymnasium wordt dus niet ingevuld door de kerndoelen. De huidige situatie wordt daarmee gecontinueerd.

'In de kerndoelen van het leergebied 'mens en maatschappij' zijn vooral perspectieven en werkwijzen van de vakken aardrijkskunde en geschiedenis herkenbaar. De leerinhouden kunnen echter op verschillende manieren aan de orde komen: in één integraal leergebied, in de afzonderlijke vakken aardrijkskunde en geschiedenis, in projecten of in mengvormen daarvan. In alle gevallen is het nodig inhouden uit het leergebied in samenhang en in relatie tot elkaar aan te bieden. Daardoor krijgen leerlingen inzicht in de samenhang in hun groter wordende leefwereld. Ze leren om binnen democratische kaders de overeenkomsten en verschillen tussen mensen te waarderen en te respecteren en dat te uiten in betrokkenheid op zichzelf, elkaar en de omgeving.'

Van de kerndoelen die de commissie voor de basisvorming formuleerde, zijn er enkele van toepassing op het leergebied M&M.

'40. De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt innemen en verdedigen en

daarbij respectvol omgaan met kritiek.

41. De leerling leert een chronologisch-historisch kader van tien tijdvakken gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen te plaatsen in hun tijd.

42. De leerling leert een eigentijds geografisch beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen te plaatsen in hun omgeving.

43. De leerling leert historische bronnen gebruiken om zich een beeld te vormen of antwoorden te vinden op specifieke vragen.

44. De leerling leert de atlas als informatiebron gebruiken en kaarten te lezen en analyseren om zich te oriënteren, zich een beeld van een gebied te vormen of antwoorden te vinden op specifieke vragen.

45. De leerling leert een eenvoudig onderzoek uit te voeren naar een actueel maatschappelijk verschijnsel en de uitkomsten daarvan te presenteren.

46. De leerling leert in de eigen omgeving effecten te herkennen van keuzes op het gebied van werken en wonen, vrije tijd en recreatie, verkeer en natuur/milieu.

47. De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en anderen leefwijze daarmee in verband te brengen en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.

48. De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.

49. De leerling leert over de Europese samenwerking en leert de betekenis van de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.

50. De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond en leert daarbij over de grote onderlinge afhankelijkheid en de internationale samenwerking in de wereld.

51. De leerling leert over de verdeling van welvaart en armoede over de wereld, hij leert de betekenis daarvan te zien voor de bevolking en het milieu en relaties te leggen met het (eigen) leven in Nederland.'

Specifiek voor geschiedenis zijn punt 41 en 43, staatsinrichting is punt 48-49. Aardrijkskundig zijn 42, 44, 46 en 51. Een verwijzing naar 'De Rooy' vinden we in kerndoel 41: een chronologisch kader van tien tijdvakken. Of daarmee de basisvorming niet in één klap gevuld is, is de vraag.

Uitkomsten van de enquêtes

In de stukken uit het rapport hieronder, wordt commentaar gegeven op de uitkomsten van verschillende enquêtes. Voor de verschillen met andere vakken geef ik die in zijn geheel weer, met het commentaar van de commissie.

Aansluitingsproblematiek

'Met name bij vakken als Frans en geschiedenis geven leraren aan dat kennisaspecten ook een duidelijk onderdeel uitmaken van de aansluitingsproblematiek die zich voordoet bij de overgang van onderbouw naar bovenbouw.

Vanuit een aantal vakken wordt, gereedeneerd vanuit de bovenbouw, met argusogen gevolgd welke veranderingen zich in de basisvorming voordoen. Dit doet zich met name voor bij de vakken natuur- en scheikunde en biologie. Nederlands, Engels en aardrijkskunde zijn vakken waar dat juist minder dan bij de andere vakken aan de orde is.

Wanneer een en ander wordt toegespitst op de ontwikkeling naar leergebieden in de onderbouw waardoor het eigen vak mogelijk minder tot zijn recht komt, zijn leraren Frans een opvallende uitschieter; daar maakt men zich grote zorgen over de herkenbaarheid van het eigen vak. Verder scoort natuur- en scheikunde hier bovengemiddeld. Opvallend is dat ook leraren aardrijkskunde zich hierover meer dan gemiddeld zorgen maken, terwijl uit het voorgaande blijkt dat zij zich in meer algemene zin relatief weinig zorgen maken over de ontwikkelingen in de basisvorming. Wellicht speelt hierbij een rol dat leraren

aardrijkskunde (op afstand) het laagst scoren op de vraag of binnen de eigen vaksectie veel aandacht uitgaat naar het doorlopen van de leerlijn over het geheel der leerjaren. Andere vakken waar op dit punt ook relatief laag wordt gescoord zijn geschiedenis, economie, techniek en Nederlands.'

Geschiedenis is geen stapelvak. Het is niet per se noodzakelijk de totale geschiedenis (vanaf de Middeleeuwen bijvoorbeeld) te kennen om de Tweede Wereldoorlog te kunnen begrijpen. Andere vakken (talen, de exacte vakken) hebben daar meer mee te maken: er is vaak een duidelijk afgebakende basiskennis nodig, waarop in de bovenbouw wordt voortgebouwd. Harde eisen vanuit het vak geschiedenis die de inhoud van een leergebied vastleggen, zijn niet of nauwelijks te geven. De commissie-De Rooy biedt veel meer handvatten hiervoor dan de oude kerndoelen: daar is wel sprake van de opzet van een lange leerlijn van tien tijdvakken met elk hun eigen kenmerken.

Overladenheid van het lesprogramma

'Uitgesplitst naar vakken is sprake van grote verschillen als het gaat om de door leraren ervaren overladenheid van het programma, wanneer een en ander wordt afgezet tegen de huidige kerndoelen. Op afstand het grootste knelpunt doet zich voor bij het vak geschiedenis. Maar ook bij de volgende vakken is sprake van meer leraren die wel overladenheid ervaren dan leraren die dat expliciet niet ervaren: verzorging, biologie, techniek, aardrijkskunde en Nederlands. Bij de vakken die in het voorgaande zijn genoemd worden dan ook beduidend vaker dan elders onderdelen van de lesstof overgeslagen, met ook hier weer het vak geschiedenis als duidelijke uitschieter. Bij de andere vakken, zoals de vreemde talen, wiskunde en natuur- en scheikunde, valt de balans anders uit. Daar geven leraren per saldo aan geen overladenheid in het eigen lesprogramma te ervaren. Ook dit heeft uiteraard weer effect op het al dan niet overslaan van lesstof; dat gebeurt bij deze vakken minder.

Met name het vak wiskunde onderscheidt zich op dit punt; leraren wiskunde zijn het meest methodevast (ook: l.o.). Dezelfde leraren wiskunde bieden dan ook duidelijk het minst vaak aanvullende lesstof aan naast de leerstof uit het boek. Dit hebben zij in zekere mate gemeen met hun collega's van andere exacte vakken, zoals natuur- en scheikunde, biologie en economie.

... In het voorgaande is de problematiek rond de lesstof van het vak geschiedenis belicht. Dit klinkt ook door in het antwoord op de stelling of de lesinhoud van het eigen vak aan een grondige revisie toe is. Hoewel voor alle vakken geldt dat het aantal tegenstanders het aantal voorstanders overtreft (niet voor niets is slechts een kwart van alle leraren van mening dat het eigen vak aan revisie toe is), is het aantal medestanders bij geschiedenis duidelijk het grootst, gevolgd door de vakken aardrijkskunde en Nederlands. Ook deze beide vakken zijn eerder in deze passage genoemd als vakken met verhoudingsgewijs meer problemen rond een te overladen programma.

Het geschiedenisprogramma is dus overladen. Dat betekent dat er nogal wat wordt overgeslagen. In het huidige thematische systeem van leerstofordening is dat in de onderbouw ook niet zo erg. Er zouden meer uren kunnen worden besteed aan het vak geschiedenis, dat zou de druk verminderen. Maar er zou ook gekeken kunnen worden of de kerndoelen wel efficiënt onderwezen worden. Is het niet zo dat er te veel stof in de kerndoelen wordt gestopt omdat onduidelijk is wat wel en wat niet behandeld moet worden? Wat is het verband tussen de 'impliciete canon' (bij de geschiedenisleraar in het hoofd) en de expliciet geformuleerde kerndoelen zoals ze er nu zijn? De revisie die de commissie-De Rooy heeft gebracht, is grondig geweest, maar of dit is waar de geschiedenisdocenten naar hebben uitgekeken, zal in de praktijk nog moeten blijken.

Versnippering

'De leraren uit de categorie met de laagste leeftijd (tot en met dertig jaar) stellen zich vaak neutraal op met betrekking tot het thema ver-

snippering. Gebrek aan overzicht en ervaring lijkt een deel van de verklaring te bieden, hoewel daarbij tegelijk dient te worden opgemerkt dat de factoren leeftijd en ervaringsjaren niet erg sterk bepalend zijn voor de mate waarin leraren bekend zijn met de lesprogramma's van collega's met aanverwante vakken. Op dat punt geven alleen de leraren boven de vijftig jaar meer (10%) dan de anderen aan goed bekend te zijn met die andere lesprogramma's.

Het bovenstaande neemt niet weg dat juist bij de categorie jonge leraren het meeste enthousiasme is te vinden om samenhang in het onderbouwprogramma te realiseren, bijvoorbeeld door gericht samen te werken met collega's van andere vakken, gerichte leerstofafspraken met collega's van aanverwante vakken te maken of vakoverstijgende projecten in te richten. Het enthousiasme loopt in dit verband duidelijk af naarmate de leeftijd in samenhang met het aantal ervaringsjaren oploopt.

Een uitsplitsing naar vakken levert het volgende beeld op:

– Er is geen sprake van grote verschillen in het bekend zijn met de lesprogramma's.

– Leraren natuur- en scheikunde, verzorging en techniek geven relatief vaak aan dat zij in hun lessen proberen waar mogelijk inhoudelijke verbanden te leggen met andere vakken.

– Ook waar het gaat om het daadwerkelijk gericht samenwerken met collega's van aanverwante vakken om de mogelijkheden van samenhang verder uit te diepen onderscheiden leraren natuur- en scheikunde en techniek zich in die zin dat zij dat vaker dan anderen in praktijk brengen. Dit hebben zij gemeen met leraren muziek, beeldende vakken en verzorging. Met name leraren Frans, Duits, geschiedenis en lichamelijke opvoeding scoren op dit punt lager.

– Bovengenoemd punt is des te opmerkelijker omdat leraren natuur- en scheikunde en techniek niet bovengemiddeld scoren wanneer stellingen

worden voorgelegd die betrekking hebben op de theoretische potenties van samenwerking (in de vorm van het maken van leerstofafspraken en het inrichten van vakoverstijgende projecten). Relatief hoge scores zijn terug te vinden bij de volgende vakken: Nederlands, Duits, economie, biologie, muziek, verzorging en aardrijkskunde.

Didactiek

'Als het gaat om (het toepassen van) actief en zelfstandig leren tijdens de les springt een drietal vakken er in positieve zin uit: techniek, verzorging en beeldende vakken. Ook lenen die vakken zich in de optiek van de leraren er samen met een vak als lichamelijke opvoeding het meest voor om groepswork te organiseren tijdens de les of om anderszins opdrachten te geven waarbij moet worden samengewerkt.

Opvallend hierbij is de positie van aardrijkskunde en geschiedenis. Net als de in het voorgaande genoemde leraren geven ook zij relatief vaak aan dat hun vak zich ervoor leent groepswork te organiseren. In tegenstelling tot hun collega's van vakken als techniek, verzorging, muziek en lichamelijke opvoeding weten zij dit echter niet bovengemiddeld in praktijk te brengen door binnen de eigen lessen ook opdrachten te geven waarin moet worden samengewerkt. Leraren van de eerder gememoreerde vakken techniek, verzorging, muziek en lichamelijke opvoeding geven ook minder dan hun collega's aan de voorkeur te geven aan klassikaal lesgeven.

Wanneer de aandacht wordt verlegd naar de vakken waar minder draagvlak is voor actief en zelfstandig leren en samenwerken, dan is het beeld wat minder homogeen. Aanknopingspunten om actief leren in praktijk te brengen komen relatief weinig voor in de lessen van leraren vreemde talen en (in iets mindere mate) bij Nederlands. Aanknopingspunten voor groepswork komen weinig terug bij de vreemde talen en bij wiskunde. Leraren vreemde talen vinden het samen met hun collega's van het vak geschiedenis prettiger dan de anderen om klassikaal les te geven.'

Conclusie

De commissie Meijerink heeft in een gedegen rapport veel behartenswaardige zaken boven tafel gehaald. Als we kijken naar het vak geschiedenis in de basisvorming, dan moet gezegd worden dat dit er niet erg goed vanaf komt en dat een grondige revisie noodzakelijk is. Die revisie moet gaan over de inhoud van het vak, de organisatie van het vak (eventueel in leergebieden) en de didactiek. Het programma is op dit

moment overladen, vakintegratie in leergebieden komt slecht van de grond, geschiedenisleraren blijven maar klassikaal lesgeven. Groepswork wordt mogelijk geacht, maar in de praktijk nauwelijks uitgevoerd. Het lijkt erop of geschiedenisleerkrachten geen arsenaal aan moderne didactische werkvormen bezitten, die in praktijk gebracht kunnen worden.

In het rapport ontbreekt – maar dat kan ook niet anders – reflectie op de

aard van het vak geschiedenis waarvoor de situatie waarin het vak zich in de basisvorming bevindt, verklaard kan worden. Daar zal door vakdidactici en de geschiedenisleraren zelf aan gewerkt moeten worden.

In het openingscitaat bij dit artikel wordt het beeld geschetst van een mooi vak dat aan goede bedoelingen ten onder gaat. De onderzoeksgegevens uit het rapport bevestigen dit beeld helaas op veel punten.

Mening van leraren over enkele voorgelegde stellingen

De scores in de tabellen in deze bijlage zijn berekend door van het % (helemaal) mee eens het % (helemaal) mee oneens af te trekken. De antwoordcategorie neutraal blijft op deze manier buiten beeld. In de tabellen zijn derhalve saldopercentsages terug te vinden.

Uitsplitsing naar vak (in saldopercentsages).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nederlands	72	39	49	+ 3	43	74	+13	+ 2	48	+51
Engels	74	21	26	-25	33	38	+24	-37	43	+25
Frans	52	40	14	-20	50	16	+34	-38	36	- 2
Duits	71	13	33	-24	49	35	+40	-13	45	+24
Wiskunde	70	26	41	-23	48	61	+29	-14	57	+26
Economie	61	13	21	-26	38	82	+10	+29	62	+18
Natuur-/scheikunde	66	54	30	-25	60	76	+17	+29	66	+40
Biologie	62	44	47	+18	47	77	+16	+34	70	+35
Techniek	74	39	33	+ 9	53	86	-70	+41	86	+54
Muziek	37	30	58	-25	29	44	-20	+28	76	+52
Beeldende vakken	58	30	35	- 2	28	75	-41	+37	89	+37
l.o.	50	5	52	- 7	9	33	-43	-14	63	+16
Verzorging	55	73	34	+17	57	64	-43	+24	87	+61
Aardrijkskunde	77	37	36	+ 6	41	88	+28	+25	65	+48
Geschiedenis	72	33	39	+44	40	71	+17	+34	51	+30

Toelichting:

- Kolom 1, stelling 2: Er moeten volgens mij de nodige fundamentele wijzigingen in de basisvorming worden doorgevoerd (rapport pag. 6);
- Kolom 2, stelling 24: Ik wil betrokken worden bij het vormgeven van het differentieel deel binnen onze school (rapport pag. 11);
- Kolom 3, stelling 46: Mijn onderwijsaanbod sluit goed aan bij de kennis en de vaardigheden die de leerlingen van de basisschool meebrengen (rapport pag. 13);
- Kolom 4, stelling 16: Redenerend vanuit de huidige kerndoelen is op mijn vakgebied sprake van een overladen programma in de basisvorming (rapport pag. 15);
- Kolom 5, stelling 29: In mijn lessen probeer ik waar mogelijk telkens inhoudelijke verbanden te leggen met andere vakken (rapport pag. 17);
- Kolom 6, stelling 39: Mijn eigen vak biedt voldoende aanknopingspunten om onderdeel te gaan uitmaken van een breder, geïntegreerd leergebied (rapport pag. 18);
- Kolom 7, stelling 76: Ik wissel liever na elk lesuur van klas dan dat ik blokuren met ze heb (rapport, pag. 22);
- Kolom 8, stelling 82: Mijn vak leent zich goed voor periodisering (rapport, pag. 22);
- Kolom 9, stelling 63: Mijn lessen bieden veel aanknopingspunten om actief leren van een leerling in praktijk te brengen (rapport, pag. 26);
- Kolom 10, stelling 104: Ik ben bereid samen met een collega van een ander vak onze lessen in een eerste klas te combineren (rapport, pag. 28).