

onderzoek in de cultuursector



Postbus 25324

3001 HH Rotterdam

Telefoon (010) 4361548

Telefax (010) 2250286

E-mail letty@lettyranshuysen.nl

www.lettyranshuysen.nl

IN CONTACT MAKEN TOONT ZICH DE MEESTER

**ONTMOETINGEN IN HET JOODS HISTORISCH MUSEUM
VOOR BASISONDERWIJS EN VOORGEZET ONDERWIJS**

Letty Ranshuysen
met medewerking van
Marleen Liefwaard
en
Ardjuna Candotti

Rotterdam 2011

VOORWOORD

Voorwoord

In dit rapport wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de effecten van de nieuwe methode *Ontmoetingen* die ontwikkeld is in het Joods Historisch Museum te Amsterdam. Kort gezegd gaat deze methode over contact maken met bezoekers waardoor denkbeelden zichtbaar worden. Door gebruik te maken van diverse technieken en objecten wordt gedoseerde kennis aangereikt en genuanceerd denken gestimuleerd. Het museum speelt met deze methode in op actuele vraagstukken in onze samenleving en wil de kansen daarvoor op de eigen museumvloer benutten.

Om de effecten van de nieuwe werkwijze te evalueren zoomt dit onderzoek in op de resultaten bij onderwijsgroepen. Het onderzoek is zodanig opgezet dat het in een latere fase ook toepasbaar is op andere doelgroepen. Het vond plaats in de periode waarin de nieuwe methode werd geïmplementeerd, opdat de uitkomsten ervan zijn te gebruiken voor eventuele bijstellingen. Naast de successen signaleert dit onderzoek daarom ook verbeterpunten. Belangrijk om te vermelden is dat de uitvoerders van de methode nog niet volledig vertrouwd waren met de nieuwe werkwijze. Aangezien de persoonlijke begeleiding van de museummedewerkers de cruciale factor is, was deze onervarenheid soms van invloed op de geconstateerde effecten. Aangetoond is echter dat de methode in potentie zeer geschikt is om de gestelde doelen te bereiken. Doordat zichtbaar is gemaakt waar de sterktes en de zwaktes liggen, zijn wij in staat de implementatie te optimaliseren. Op die manier werken we verder aan een goed onderbouwde, effectieve methode voor educatie in een museale setting, die verder gaat dan louter kennisoverdracht. Wij weten dat educatieve methodes in musea nauwelijks bestaan en al zeker niet getheoretiseerd zijn. Daarom vermoeden we dat ook andere musea baat kunnen hebben bij de goed onderbouwde, effectieve methode die wij ontwikkelen.

Dit onderzoek ik dankzij de medewerking van museumdocenten, diverse onderwijsgroepen, docenten van die groepen en ondervraagde leerlingen tot stand gekomen. Zij lieten zich door museummedewerkers Marleen Liefwaard en Ardjuna Candotti observeren en ondervragen, die te werk gingen op basis van een door Letty Ranshuysen ontwikkeld stramien. Het op deze wijze verzamelde materiaal ligt ten grondslag aan dit rapport, waarin de docenten en leerlingen zoveel mogelijk zelf aan het woord komen.

Petra Katzensteim

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD

1 INLEIDING	1
Onderzoeksvragen.....	1
Onderzoeksopzet.....	2
Leeswijzer.....	4
EFFECTEN BIJ BASISCHOOLLEERLINGEN	5
Vorbereidingsles.....	6
Het museumbezoek.....	9
Verwerkingsles.....	14
Effecten.....	17
Kennisvermeerdering.....	17
Beeldvorming.....	18
Attitudeverandering.....	19
SAMENVATTING EFFECTEN BASISONDERWIJS.....	21
EFFECTEN BIJ LEERLINGEN VOORTGEZET ONDERWIJS	23
De rondleiding.....	24
Effecten.....	30
Kennisvermeerdering.....	30
Beeldvorming.....	31
Attitudeverandering.....	32
SAMENVATTING EFFECTEN VOORTGEZET ONDERWIJS.....	34
EVALUATIE NIEUWE METHODEN	35
Nieuwe werkwijzen.....	35
Successen nieuwe methode basisonderwijs.....	37
Verbeterpunten programma basisonderwijs.....	38
Successen nieuwe methode voortgezet onderwijs.....	41
Verbeterpunten programma voortgezet onderwijs.....	42
SAMENVATTING SUCCESSEN EN VERBETERPUNTEN NIEUWE METHODE.....	44
Het programma voor het basisonderwijs.....	44
Het programma voor het voortgezet onderwijs.....	44
Tot slot.....	45
GERAADPLEEGDE LITERATUUR	47
BIJLAGE 1: TABELLEN BASISONDERWIJSPROGRAMMA	49
BIJLAGE 2: TABELLEN PROGRAMMA VOORTGEZET ONDERWIJS	52

1 INLEIDING

De educatieve afdeling van het Joods Historisch Museum richt zich met het meerjarige project *Ontmoetingen* (2008 – 2011) op ontwikkeling van programma's, producten en tentoonstellingen, waarbij de rol die het museum kan spelen in het daadwerkelijk ontmoeten van mensen en culturen, optimaal wordt benut. Het stimuleren van een meer genuanceerde beeldvorming en een meer respectvolle omgang met anderen is belangrijk. Collectie en tentoonstellingen worden gebruikt om mensen dichterbij elkaar te brengen. Het project draait om ontwikkeling en implementatie van een nieuwe, overkoepelende methode voor alle educatieve uitingen, zowel binnen de rondleidingen als bij het educatief materiaal. Hierbij staan twee doelen voor ogen:

1. Het bevorderen van genuanceerd denken
2. Het vergroten van de leereffectiviteit.

Met diverse experts heeft het hoofd van de educatieve afdeling, Petra Katzenstein, een nieuwe, theoretisch onderbouwde educatieve visie en methodiek ontwikkeld. Extra aandacht kwam te liggen op het bijdragen aan genuanceerd denken over de geschiedenis, religie en cultuur van de joden. Hierbij wordt gebruik gemaakt van methodes uit de communicatiewetenschappen.

Om het project *Ontmoetingen* te evalueren is een onderzoek uitgevoerd met de volgende doelen:

- **Effectmetingen**: verbeteringen in de leereffecten bij twee cruciale doelgroepen (basisschool-leerlingen en leerlingen uit het voortgezet onderwijs in kaart brengen),
- **Optimaliseren methodiek**: Suggesties doen om de educatieve activiteiten verder te verbeteren.

Onderzoeksvragen

Effectmetingen

Bij de evaluatie van de leereffecten staan de volgende vragen centraal¹. Bij BO staat de specificatie voor de evaluatie van het basisonderwijsprogramma: dit is gebaseerd op in de docentenhandleiding aangegeven doelstellingen en de bespreking daarvan met educatief medewerker Marleen Liefwaard. Bij VO staat de specificatie voor het voortgezet onderwijsprogramma, gebaseerd op informatie van de museumwebsite en navraag bij educatief medewerker Ieke Spiekman.

- ***Leidt de nieuwe methodiek tot het opdoen van meer kennis?***

BO: Ontstaat er meer kennis over joodse tradities en over joden als eerste minderheidsgroep in Nederland?

VO: Ontstaat er meer kennis over de diversiteit binnen de joodse religie en de sociaal- economische en politieke geschiedenis van de joden in Nederland vanaf de eerste vestiging in 1600?

- ***Leidt de nieuwe methodiek tot een meer genuanceerde beeldvorming?***

BO: Neemt het genuanceerd denken over de Joodse cultuur en andere culturen toe?

VO: Leggen de leerlingen een relatie tussen de joodse immigratiegeschiedenis in Nederland en de diversiteit van de joodse religie met hedendaagse maatschappelijke thema's zoals integratie en behoud van identiteit?

- ***Leidt de nieuwe methodiek tot attitudeverandering?***

BO: Worden de leerlingen meer nieuwsgierig naar de joodse tradities en komen ze tot een meer respectvolle omgang met gewoonten en tradities van anderen?

VO: Ontstaat er meer begrip voor de situatie van minderheidsgroepen in Nederland, zijn de leerlingen beter in staat om pas een oordeel te vormen na het raadplegen van andere meningen en gaan ze meer open staan voor de tradities en gewoontes binnen andere culturen dan de eigen cultuur?

¹ Ten aanzien van de 2^e en 3^e vraag dienen we voor ogen te houden dat we alleen korte termijn effecten op beeldvorming en gedrag kunnen signaleren. In hoeverre die op de lange termijn beklijven valt buiten de scope van dit onderzoek.

Ten aanzien van de gesignaleerde effecten worden tevens de volgende vragen beantwoord:

- In hoeverre verschillen de effecten ten aanzien van deze drie doelen tussen de nieuwe methodiek en de oude methodiek?
- In hoeverre worden de effecten beïnvloed door de religieuze of culturele achtergrond van de leerlingen?

Optimaliseren methodiek

De educatieve dienst werkte aanvankelijk vooral re-actief en is nu veel meer pro-actief gaan werken. Onder begeleiding van coach en trainer en voormalig rondleider in het Joods Historisch Museum, Tali Gross, is gezocht naar nieuwe methoden en een goede toepassing daarvan. Alle educatieve medewerkers en rondleiders hebben hiertoe een training doorlopen. Bij de evaluatie ten behoeve van suggesties voor verdere verbeteringen in de educatieve werkwijzen stonden de volgende vragen centraal:

- *In hoeverre heeft het project Ontmoetingen geleid tot een andere werkwijze onder de educatieve museummedewerkers?*
- *Welke successen zijn er toe te schrijven aan de nieuw ingezette methodes uit de communicatiewetenschap en hoe zijn die verder uit te buiten?*
- *Welke knelpunten doen zich voor en hoe zijn die te verbeteren?*

Onderzoeksopzet

Centraal in het onderzoek staan vier basisschoolgroepen, die het kindermuseumprogramma volgden, en vier groepen uit het voortgezet onderwijs, die werden rondgeleid over de afdeling *Religie en Geschiedenis*. In beide gevallen ondergingen twee groepen de nieuwe methodiek (de *experimentgroepen*) en twee andere groepen de oude methode (de *controlegroepen*). Aangezien uit eerder onderzoek (Elffers en Ranshuysen 2001) bleek dat christelijke groepen met meer voorkennis en specifieke verwachtingen naar het Joods Historisch Museum komen, is zowel de oude methode als de nieuwe methode aan een christelijke en een niet-christelijke of multiculturele groep voorgelegd. Hierdoor is na te gaan in hoeverre deze religieuze achtergrond van invloed is op effecten en evaluaties. De educatieve medewerkers hebben de museumlessen voor de experimentgroep heel bewust volgens de nieuwe methodiek ingevuld en de lessen voor de controlegroep volgens de oude methodiek. Ten behoeve van instructies aan de aan dit onderzoek deelnemende museumdocenten, zijn de grootste verschillen tussen oude en nieuwe werkwijzen vooraf geïventariseerd op basis van documentanalyse en raadpleging van educatieve medewerkers².

De onderzoekingen bij het basisschoolprogramma bestonden uit:

- observaties van een voorbereidingsles, museumles en verwerkingsles bij vier groepen,
- vier kringgesprekken met circa vijf leerlingen (één kringgesprek per groep): uit de niet-christelijke groepen zijn bewust kinderen met een allochtone achtergrond geselecteerd om de diversiteit binnen deze onderzoeksgroep te versterken,
- vier interviews (face-to-face of telefonisch) met de groepsleerkrachten.

De onderzoekingen bij het programma voor het voortgezet onderwijs bestonden uit:

- observaties van vier rondleidingen over de afdeling *Religie en Geschiedenis*,
- vier kringgesprekken met circa zeven leerlingen (één kringgesprek per groep): uit de niet-christelijke groepen zijn bewust kinderen met een allochtone achtergrond geselecteerd om de diversiteit binnen deze onderzoeksgroep te versterken,
- vier interviews (face-to-face of telefonisch) met de groepsleerkrachten.

² De belangrijkste verschillen tussen de oude en nieuwe methode zijn samengevat in de inleiding van het eerste hoofdstuk (over het basisonderwijs programma) en tweede hoofdstuk (over het programma voor het voortgezet onderwijs).

Deze onderzoeken zijn uitgevoerd door medewerkers van het Joods Historisch Museum. Marleen Liefwaard onderzocht de basisschoolgroepen en Ardjuna Candotti de groepen uit het voortgezet onderwijs. Om die onderzoeken zo veel mogelijk te objectiveren werden die strak geregisseerd door Letty Ranshuysen. Zij ontwikkelde gedetailleerde protocollen voor de observatie van de lessen en de uitvoering van de kringgesprekken en interviews. Hierbij was zowel aandacht voor het in kaart brengen van de effecten bij de leerlingen als voor de input van de leerkrachten. Leerlingen vormden de onderzoeksgroep waarbij effecten zijn onderzocht en de docenten zijn informanten. Aan hen is niet alleen gevraagd om effecten bij leerlingen te signaleren, maar ook om sterke en zwakke punten in het lesmateriaal en ingezette methodieken vast te stellen. Ze zijn daarbij uitgenodigd om vanuit hun expertise als onderwijsgevend suggesties te doen voor verbeteringen.

Navolgend schema biedt een overzicht van de onderzochte onderwijsgroepen.

BASISONDERWIJS (programma in kindermuseum)				
School	Groep	Methode	Lessen	Tijdstip
Willem Alexanderschool (Amstelveen)	Groep 7 Aantal leerlingen 25 vrijwel 100% autochtoon Christelijke groep	oud (controlegroep 1)	Vorbereidingsles Museumbezoek (Evelyn Cnossen) Verwerkingsles	12-10-2010 13-10-2010 20-10-2010
	Groep 7 Aantal leerlingen 22 vrijwel 100% autochtoon Christelijke groep	nieuw (experimentgroep 1)	Vorbereidingsles Museumbezoek (Marieke Pluis) Verwerkingsles	12-10-2010 19-10-2010 20-10-2010
Van der Huchtschool (Soest)	Groep 7 Aantal leerlingen: 30 ca. 10% allochtoon 3 Islamitische kinderen	oud (controlegroep 2)	Vorbereidingsles Museumbezoek (Marcella Levie) Verwerkingsles	16-11-2010 23-11-2010 24-11-2010
	Groep 8 Aantal leerlingen 30 ca. 25% allochtoon 3 Islamitische kinderen	nieuw (experimentgroep 2)	Vorbereidingsles Museumbezoek (Marieke Pluis) Verwerkingsles	24-11-2010 30-11-2010 1-12-2010

School	Groep	Methode	Rondleider	Tijdstip
O.L.V.G. Lyceum (Breda) Christelijke school	2 ^e klas havo/vwo Aantal leerlingen 21 vrijwel 100% autochtoon Christelijke groep	oud (controlegroep 1)	Ieke Spiekman	4-11-2010
Greijdanus College (Meppel) Gereformeerde school	3 ^e klas havo/vwo Aantal leerlingen: 10 vrijwel 100% autochtoon Christelijke groep	nieuw (experimentgroep 1)		2-12-2010
Fons Vitae Lyceum (Amsterdam)	2 ^e klas havo/vwo Aantal leerlingen 17 ca. 60% allochtoon	oud (controlegroep 2)		30-11-2010
	2 ^e klas havo/vwo Aantal leerlingen 18 ca. 35% autochtoon	nieuw (experimentgroep 2)		1-12-2010

Leeswijzer

In dit rapport komen de docenten en leerlingen zo veel mogelijk zelf aan het woord. Dit maakt het verslag tamelijk uitgebreid, maar geeft het ook meer zeggingskracht. Het rapport is als volgt opgebouwd.

In hoofdstuk 1 en 2 wordt ingegaan op de effecten van respectievelijk het kindermuseumprogramma voor basisschoolgroepen en de rondleidingen over de afdeling *Religie en Geschiedenis* voor het voortgezet onderwijs. Waar mogelijk wordt aangegeven in hoeverre de doelstellingen beter worden behaald met de nieuwe methoden dan met de vroegere werkwijzen. Hierbij dient de kanttekening te worden gemaakt dat tijdens het onderzoek bleek dat bij het programma van het voortgezet onderwijs het beter haalbaar was om de nieuwe methode tegen de oude methode af te zetten. Bij het basisschoolprogramma bleek er sprake van enige (in hoofdstuk 1 toegelichte) 'ruis', waardoor het beoogde contrast tussen experimentgroep en controle groep niet helemaal uit de verf kwam. Hierdoor was het veel lastiger om de verschillen in effecten tussen nieuwe en oude methode boven tafel te krijgen.

In hoofdstuk 3 komt eerst aan de orde in hoeverre de beoogde methodieken worden ingezet door de museumdocenten. Daarna zijn de sterke punten en verbeterpunten van de nieuw methode op een rij gezet. Die zijn vertaald in concrete aanbevelingen voor optimalisering van de educatieve programma's in het kader van het project *Ontmoetingen*.

Elk hoofdstuk sluit af met een compacte samenvatting. Degenen die zich de inhoud van dit rapport snel eigen willen maken, kunnen hiermee beginnen. Om de rijkdom van het verzamelde materiaal recht te doen, is het echter aan te raden om het gehele rapport te lezen.

EFFECTEN BIJ BASISCHOOLLEERLINGEN

Het vernieuwde programma voor het basisonderwijs draait om het kindermuseum. Dat is ingericht als een huis waarin de familie Hollander woont. Het huis bestaat uit zes verschillende, sfeervol ingerichte kamers: de woonkamer (waar de bewoners zich voorstellen), de studeerkamer (waar de Tora wordt geïntroduceerd), de muziekkamer (waar aandacht is voor joodse feesten en muziek), de gang (met de muur die vertelt over herinneringen), de keuken (waar joodse eetregels uitgelegd worden) en de slaapkamer (waar dromen centraal staan). In elke kamer zijn videofilmmpjes te zien, die dieper ingaan op het in die kamer centraal gestelde onderwerp. In de kamers kunnen kinderen op een speelse manier kennis maken met de joodse traditie. De nadruk ligt daarbij op de Gulden Regel: *Wat jij niet wilt dat jou geschiedt, doe dat ook een ander niet*. Die biedt een les over hoe je respectvol met elkaar kunt omgaan. Veel culturen, niet alleen de joodse, kennen deze regel. In het Kindermuseum slaat deze Gulden Regel een brug naar ieder kind, welke achtergrond het ook heeft. Het geëvalueerde programma bestaat uit: een voorbereidende les op school, het bezoek aan het Kindermuseum en een verwerkingsles op school.

Naast een docentenhandleiding is er een koffertje ontwikkeld, met een Max de Matzeknuffel en een voorleesboek. Max de Matze is de gids in het Kindermuseum, die daar een eigen (poppen)huis heeft. Het boek *Wat jij niet wil ...kikker in je bill!* gaat in op de Gulden Regel aan de hand van stripverhalen, foto's van objecten en commentaren daarop. In de handleiding wordt verwezen naar korte filmmpjes op de website van het kindermuseum, die getoond kunnen worden op het digitale schoolbord. Tevens is er voor elk kind het Maxblad, een werkblad met stripverhalen uit het boek en opdrachten dat in de lessen op school wordt gebruikt. Het voorleesboek en het Maxblad zijn opgezet als een Talmoed en nodigen uit om diverse meningen te horen alvorens een eigen mening te formuleren.

Op basis van de specifieke doelen van het kindermuseumprogramma zijn de onderzoeksvragen die in dit hoofdstuk centraal staan als volgt gespecificeerd³.

- **Ten aanzien van kennisvermeerdering:** *Ontstaat er meer kennis over de joodse traditie en over joden als eerste minderheidsgroep in Nederland?*
- **Ten aanzien beeldvorming:** *Neemt het genuanceerd denken over de Joodse cultuur en andere culturen toe?*
- **Ten aanzien van attitudesverandering:** *Worden de leerlingen tijdens de lessen meer nieuwsgierig naar de joodse tradities en lijken ze tot een meer respectvolle omgang met gewoonten en tradities van anderen te komen?*

Verschillen tussen oude en nieuwe methodiek

Bij de nieuwe methode wordt gewerkt vanuit het CIZO-model, dat staat voor Contact, Interactie, Zichtbaarheid en Overdracht. Meer dan voorheen wordt aandacht besteed aan het leggen van contact met de leerlingen en het zichtbaar maken van hun beeldvorming, om zodoende (voor)oordelen boven tafel te krijgen en bespreekbaar te maken. Daarom worden er naast kennisgerichte vragen veel contactvragen gesteld, die ingaan op de beleving van de leerlingen. Daarnaast is de woordspin geïntroduceerd. Die wordt meerdere malen ingevuld op basis van de vraag *Wat denk je als ik joods zeg?*, om zodoende nieuwe beelden en leerpunten zichtbaar te maken. Een andere belangrijke wijziging is dat er meer verbinding tussen de voorbereidende les, het museumbezoek en de verwerkingsles is gelegd. Dit gebeurt door in de voorbereidende les gebruik te maken van de kindermuseumwebsite, waardoor de leerlingen al met de inhoud daarvan vertrouwd zijn als ze in het museum komen, met de steeds terugkerende woordspin en met het individuele Maxblad, waarmee in de voorbereidende les en de verwerkingsles wordt gewerkt. Die koppeling versterkt niet alleen de effectiviteit: dit maakt de docenten meteen ook duidelijk dat voorbereiding en verwerking noodzakelijke onderdelen vormen van een bezoek aan het kindermuseum. Hieronder zijn de belangrijkste verschillen tussen de oude en de nieuwe methode samengevat.

³ Hiertoe zijn de in de Docentenhandleiding *Wat jij niet wil ...kikker in je bill!* aangegeven doelen geanalyseerd en besproken met educatief medewerkster Marleen Liefwaard.

Oude methode (controlegroep)	Nieuwe methode (experimentgroep)
Nadruk op kennisvermeerdering	Nadruk op beeldvorming en attitudeverandering
Weinig aansluiting op eigen leefwereld.	Eigen leefwereld staat meer centraal.
Geen CIZO-methode: wel Interactie en Overdracht, maar weinig Contact en Zichtbaarheid.	Er wordt gewerkt vanuit het CIZO-principe, waarbij het stellen van contactvragen een belangrijk hulpmiddel is.
Geen heldere verbinding tussen lessen op school en museumbezoek. Vraag <i>Wat denk je als ik joods zeg?</i> komt wel aan de orde, maar is niet echt een leidraad.	Verbinding tussen lessen op school en museumbezoek. Vraag <i>Wat denk je als ik joods zeg?</i> is leidraad en komt in elke les terug om aanvullingen en bijstellingen te noteren in de woordspin.
Vorbereidende les op school niet noodzakelijk.	Vorbereidende les op school is noodzakelijk.
Geen individuele werkbladen ten behoeve van hele lessenserie.	Maxblad voor ieder kind, om in te werken en te bewaren: dit bevat pagina's uit het voorleesboek.
Website www.jhmkindermuseum.nl niet gebruikt.	Filmpjes, beeld- en geluidfragmenten van kindermuseumsite kunnen tijdens de lessen op school worden ingezet op het digitale schoolbord.

Conform de in de inleiding uiteengezette opzet hebben een christelijke en een multiculturele groep de nieuwe methode ondergaan (de experimentgroepen) en een christelijke en een multiculturele groep volgden de oude methode (de controlegroep)⁴. In dit hoofdstuk worden de voorbereidingsles, het museumbezoek en de verwerkingsles geschetst, zoals die bij deze vier groepen zijn uitgevoerd. Ten aanzien van elke les komen eerste de twee controlegroepen aan de orde, die de oude methode kregen voorgeschoteld, daarna volgen de twee controlegroepen, die les kregen volgens de vernieuwde methode. Na de op observaties gebaseerde beschrijvingen volgen telkens de evaluaties van de betreffende groepsdocenten en geïnterviewde leerlingen. Vervolgens komt aan de orde in hoeverre de beoogde effecten worden gerealiseerd en in hoeverre de vernieuwde methode betere resultaten geeft. De laatste paragraaf vat de uitkomsten samen.

Vorbereidingsles

De voorbereidingsles oude stijl was vooral gericht op kennisoverdracht aan de hand van afbeeldingen van de leesplank over het scheppingsverhaal, die ook in het Kindermuseum is terug te vinden. De vernieuwde les richt zich op veel meer onderwerpen. Er worden hele andere lesmaterialen ingezet en de les bestaat uit diverse onderdelen. Deze verschillen zijn in het navolgende schema samengevat, op de volgende pagina staan enkele gekwantificeerde verschillen tussen de vier onderzoeksgroepen.

Oude methode	Nieuwe methode
LESDOEL	
Basale kennis over wat 'joods' is overdragen.	Zichtbaar maken wat ideeën van de leerlingen zijn over 'joods'.
LESMATERIAAL	
Elke klas krijgt 17 ansichtkaarten van de leesplank en een placemat met afbeelding daarvan.	Elk klas krijgt koffer met groot voorleesboek en Maxmascotte. Door deze mascotte leren de kinderen Max de Matze alvast kennen.
LESONDERDELEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Introductie ansichtkaarten. • Woordverhaal met joodse begrippen. • Leesplankpuzzel op basis van het Scheppingsverhaal. Er wordt vooral klassikaal gewerkt!	<ul style="list-style-type: none"> • Woordspin <i>Wat is joods</i> (individueel en klassikaal invullen). • Introductie familie Hollander, Max de Matze en 'het grote familieportret'⁵. • Woordverhaal met joodse begrippen. • Introductie Tora en Gulden Regel op digitaal schoolbord. • Kaartjesopdracht: tips voor goed omgaan met elkaar opschrijven. • Levensverhaal n.a.v. de vraag <i>Op welke manier wil jij je steentje bijdragen om te zorgen voor de wereld?</i> • Voorlezen enkele verhalen. • Individuele woordspin bijwerken. Er wordt meer individueel gewerkt!

⁴ Meer informatie over de onderzoeksgroepen staat in de inleiding.

⁵ De officiële benaming van wat in het vervolg met 'het grote familieportret' wordt aangeduid is *Sgt. Kosher's Jewish Hearts Club Band*. Het is gebaseerd op Sgt. Pepper, het album van de Beatles. In dit geschilderd familieportret staan de bewoners van het JHM Kindermuseum te midden van de grote joodse familie die verspreid over de wereld woont.

Controlegroep	Experimentgroep
OPBOUW LESSEN	
Groep 1: 50 minuten, 90% klassikaal Groep 2: 35 minuten, 95% klassikaal	Groep 1: 70 minuten, 65% klassikaal Groep 2: 60 minuten, 75% klassikaal
OPEN VRAGEN	
Groep 1: 12x (vooral kennisgericht) Groep 2: 5x (vooral kennisgericht)	Groep 1: 7x (ook de contactvragen uit handleiding) Groep 2: 3x (vooral de contactvragen uit handleiding)

Controlegroep 1 (christelijk)

Deze groep werd zorgvuldig begeleid, maar het tempo van de les lag hoog. Op eigen initiatief haalde de docente het digitale schoolbord erbij om het woordverhaal te laten zien. De kinderen ontdekten dat de betekenis van de ansichtkaarten achterop stonden: dit stond het zelf naar verklaringen zoeken in de weg. Er was voorkennis doordat deze groep al aandacht besteedde aan het jodendom in het kader van een project over de Tweede Wereldoorlog. Sommige leerlingen hadden duidelijke ideeën over joden, zoals: "het zijn gelovige mensen", "ze hebben donker haar", "je bent zo geboren of je kunt half joods zijn", "ze komen uit Israël", "ze hebben een rustdag op zaterdag" en "ze geloven niet in Jezus, maar ze hebben wel een God". De docente vroeg daarop door en koppelde dit aan nieuwe woorden. Toen een kind het bijvoorbeeld over 'extreem joods' had, bracht zij het begrip orthodox ter sprake. Ook kwam de diaspora aan de orde, met als conclusie: "Doordat de joden over de hele wereld wonen, kan je veel over hen te weten komen." Het Hebreeuws wordt gekoppeld aan het Arabisch, omdat er in de klas een kind Arabisch kent en die taal ook van rechts naar links wordt geschreven. Toch wordt er vooral op kennis doorgevraagd en weinig op beleving. Als de kinderen aan het einde van de les benoemen dat ze de nu de joodse opdracht kennen (voor de wereld te zorgen), wordt dit niet gekoppeld hun eigen houding. Wel wordt een link gelegd naar het eigen geloof, zoals tussen de Tora en de bijbel en de Sjabbat en de rustdag op zondag. Uit de terugblik aan het einde van de les blijkt dat de kinderen veel hebben opgestoken. Tabel 1 (zie bijlage) toont dat er van de 12 behandelde joodse begrippen (waarvan ruim de helft uitgebreid is behandeld), voor de meerderheid nieuwe informatie inhield. De belangstelling voor de joodse cultuur werd zichtbaar bevorderd. Een kind vroeg: "Juf gaan we hier nog een volgende keer mee verder, dan kan ik mijn eigen boek van thuis over joods meenemen."

Controlegroep 2 (niet-christelijk)

Bij deze groep duurt de les een kwartier korter dan bij de andere controlegroep (zie schema hierboven). Er werd kort individueel met de ansichtkaarten gewerkt. Daarna nam de docent wel de tijd om het scheppingsverhaal te bespreken naar aanleiding van de associaties bij de kaarten. Er werd aandachtig geluisterd. De opdracht om aan te geven wanneer het plaatje op de aan hen uitgedeelde kaart werd omschreven in het verhaal zorgde voor veel plezier. Ook hier werd ontdekt dat de betekenis van de kaarten achterop stond. Alhoewel er niet diep is ingegaan op de joodse opdracht, is dit wel goed overgekomen. Wanneer twee leerlingen samen hun kaart gaan ophangen en er één dit alleen lijkt te willen doen, roept een klasgenoot: "Wel samen doen hè! Zorg voor de wereld!", waarop de klas instemmend grinnikt. De docent stelt niet vaak open vragen en de meeste vragen zijn kennisgericht. Ook in deze les wordt nauwelijks een link gelegd naar het eigen leven van de kinderen. Contactvragen zoals: *Hebben alleen de Joden die opdracht of hebben we niet allemaal die taak? Hoe zou je dat kunnen doen, voor de wereld zorgen?* worden opnieuw niet gesteld. Bij de behandeling van het begrip synagoge maakt de docent wel een koppeling door dit te vergelijken met een kerk en een moskee. Een leerling merkt op: "Joden mogen niet doden, maar dat mag bij ons ook niet.", maar daar wordt niet dieper op ingegaan. Uit tabel 1 (zie bijlage) blijkt dat er minder joodse begrippen in deze groep aan bod kwamen dan in de andere controle groep (8 in plaats van 13), maar die werden wel allemaal uitgebreid behandeld en waren voor de meeste kinderen nieuw.

Evaluatie voorbereidingsles door docenten (en leerlingen) controlegroepen

De duidelijke opzet van deze les is door beide docenten als sterkste punt naar voren gebracht. "De materialen zien er uitdagend uit", vult de een aan, en de ander zegt: "Het ziet er mooi uit." Zwak is dat de les 'vrij kort door de bocht' en 'summier' is. "De eigen creativiteit en inbreng van de leerkracht is hard nodig om de lesinhoud uit te breiden. Daarvoor hadden wel extra handvatten toegevoegd mogen worden", meent de een en de ander geeft aan: "Het blijft erg aan de oppervlakte. De kinderen kunnen best wat meer diepgang aan." De les bood volgens beide docenten wel een goede voorbereiding voor het museumbezoek. "Ze maken op een leuke manier kennis met het jodendom, wat later weer terug-

komt in het museum”, zegt de docent van de tweede groep. Hij geeft ook aan dat de kinderen graag aan de leesplankopdracht werkten en deze opdracht wilden afmaken toen de lestijd eigenlijk al om was. De andere, die duidelijk meer werk van de les maakte, is kritischer: “Het is wel eenzijdig en betreft in principe alleen de leesplank. Het had gevarieerder gemogen door al meerdere aspecten van het jodendom te behandelen, zoals aan joodse feesten en de instrumenten die daarbij worden gebruikt.” De nagesprekken met de leerlingen bevestigen dat ze het spel met de ansichtkaarten erg leuk vonden, maar ook beamen ze: “Het was stom dat het antwoord op de achterkant van de kaarten stond.”

Experimentgroep 1 (christelijk)

Met de vernieuwing zijn nieuwe materialen ingezet. Die vielen in goede aarde. De kinderen reageerden verrast: “Mogen we het Max-blad houden?” en “Wat een lekker zachte pop”. Ze wilden de pop ook graag vasthouden. Het grote familieportret riep veel verbazing op: dat er zoveel mensen zijn die joods blijken. Het leek goed door te dringen dat dit niet aan de buitenkant is te zien. De docente gebruikte de contactvragen uit de handleiding, maar vroeg nauwelijks door op reacties. Hierdoor werden kansen om linken naar de eigen leefwereld van de kinderen te leggen niet goed benut. Ze ging er bijvoorbeeld niet op in als kinderen aangaven dat ze zelf joodse familieleden hebben of toen een kind vertelde dat haar kerk dezelfde regel hanteert als de Gulden Regel. Wellicht door het negeren van zulke respons, wist de docent de aandacht niet goed vast te houden. Aanvankelijk gingen er veel vingers in de lucht, maar dit nam geleidelijk af. Na zo’n 20 minuten waren nog slechts enkele kinderen betrokken. De aandacht verslapte vooral wanneer de docente teksten voorlas. De docente had zichtbaar moeite met de verschillende onderdelen van de les en leek de strekking van de les niet goed te begrijpen. Aanvankelijk vergat ze de woordspin door de kinderen aan het einde van de les nog eens te laten invullen. Dit gebeurde alsnog toen de observant haar daaraan herinnerde. Hieruit bleek dat de kinderen, ondanks de afnemende aandacht, wel nieuwe kennis hadden opgedaan. Driekwart van de groep vulde de eigen woordspin in het Maxblad aan met nieuwe woorden. Tabel 2 (zie bijlage) biedt daar een neerslag van. Te zien is dat de eerste ronde vooral associaties met de Tweede Wereldoorlog opleverde, maar dat in de tweede ronde meer oog komt voor de veelzijdigheid van het jodendom. Tabel 1 (zie bijlage) toont dat er minstens 10 begrippen aan de orde kwamen, die voor de meerderheid van de klas nieuw waren. Daarvan werd echter slechts een vijfde uitgebreid behandeld. Uit de reacties van de klas bleek dat de kinderen goed oppakken wat de Gulden Regel inhoudt: de link met zelf zorgen voor de wereld wordt echter niet gelegd. De opdracht voor het levensverhaal werd daardoor erg lastig: de kinderen hadden meerdere voorbeelden nodig om op gang te komen.

Experimentgroep 2 (niet-christelijk)

Ook bij deze viel het lesmateriaal onmiddellijk in de smaak. Wanneer ze het Max-blad in handen kregen, gingen sommigen direct de strips te lezen of de opdracht van de woordspin maken. Ook hier maakt het grote familieportret veel los: de kinderen roepen wie ze herkennen en verbazen zich erover wie er allemaal tussen staan. De leerkracht voerde alle onderdelen zorgvuldig uit en nam goed de tijd om met de kinderen in gesprek te gaan: zij betrok de kinderen actief bij het lezen van het Maxblad. Het valt op dat ze erg veel stappen moest maken en geregeld tussen het voorleesboek, het Maxblad en het digibord heen en weer moest schakelen. Ze stelde veel vragen aan de kinderen, maar kon hen geen ruimte geven om zelf vragen te stellen of om dieper op een onderwerp in te gaan. Hierdoor kwam er geen gesprek met de kinderen op gang. Toch was de betrokkenheid van de kinderen groot. Door het volle lesprogramma kwam de docent niet toe aan de levensverhaalopdracht. In plaats daarvan besprak ze de leidende contactvraag (*Waar denk je aan bij joods?*), maar daar kwam niet veel uit.

Doordat deze groep een jaar eerder al een project over religies deed had het veel voorkennis. Hierdoor konden de leerlingen hun individuele woordspin de eerste keer al goed invullen en hingen de associaties veel minder samen met de jodenvervolging als bij de andere groepen (zie tabel 2 in de bijlage). Desalniettemin vulde driekwart van de groep de eigen woordspin toch nog aan met nieuwe woorden die bij de klassikale besprekingen naar voren kwamen. Die gaan vaak over de joodse leefregels, waar ze kennelijk nog niet mee bekend waren. Uit tabel 1 (zie bijlage) blijkt dat de meerderheid van wat behandeld werd, ondanks de aanwezige voorkennis, toch nieuw voor ze was. Er kwamen maar liefst 15 begrippen aan de orde, maar daarvan werd slechts een tiende uitgebreid behandeld. De kinderen deden niet alleen nieuwe kennis op, maar hun beleving werd ook bijgesteld. “Joden zijn ook gewone mensen”, riep een kind en Elvis Presley en Einstein kwamen in de klassikale woordspin te staan. Deze groep nam ook de Gulden Regel daarin op, daar was de andere experimentgroep niet aan toe gekomen.

Evaluatie voorbereidingsles door docenten (en leerlingen) experimentgroepen

De docent van de eerste experimentgroep vond de stapsgewijze aanwijzingen in de docentenhandleiding een sterk punt. De andere was het beste te spreken over de inzet van de woordspin: "Wat is je eigen voorkennis en wat heb je geleerd tijdens de eerste les? Het is zinvol om de kinderen hierover te laten nadenken." De Gulden Regel bood voor haar ook een duidelijke leidraad en hiermee werd ook de rol van de Tora duidelijk gemaakt. Daarnaast benoemde zij het grote familieportret als een heel sterk instrument, omdat dit zorgt voor herkenning en het inzicht dat er zoveel verschillende, bekende en niet bekende joden zijn.

Er is veel kritiek op de opbouw van de les. Die vinden beide docenten erg 'hak op de tak'. De één stelt: "De lijn door het geheel is niet duidelijk. Het gaat om veel verschillende handelingen met verschillende materialen. Daar wordt het onrustig en onduidelijk van." De ander: "Ik vroeg me af: 'Waar moet ik naartoe?'" Beide docenten stemmen ook overeen in hun kritiek op de levensverhaalopdracht: "Dat is veel te hoog gegrepen. De kinderen wisten er niet goed raad mee. Dit wordt bevestigd door de geraadpleegde leerlingen: "Hoe kan ik nu al weten wat mijn levensverhaal is?" Die begrepen ook de opdracht waarbij ze op kleine kaartjes moesten schrijven wat zij handig vinden als je goed met elkaar om wilt gaan niet.

Over het Max-blad is de ene docent enthousiaster dan de ander: "Mooi verzorgd. Het spreekt de kinderen aan. Het zorgt voor veel plezier bij de kinderen. Naarmate de lessen vorderen, spreekt het de kinderen meer aan. Ze herkennen dingen". De ander stelt: "Het blad is een succes, alleen vraag ik me af of ze er nog zelfstandig mee door kunnen. Als docent doe je er in de lessen niet zo veel mee en dan blijft het zo leeg." De geraadpleegde leerlingen vonden het Maxblad 'heel leuk'. Sommigen merken op dat ze er graag nog verder in willen lezen of werken, want: "We hebben dat nu nog zo weinig gedaan." Anderen merken op dat je er veel uit kan leren. Andere opmerkingen zijn: "De woordspin is heel goed", "Ik vind de strips leuk" en "De verhaaltjes bij de poppetjes zijn wel leuk, maar ik snap ze niet allemaal."

Het museumbezoek

Het museumbezoek duurt 2 uur. Elk kind krijgt een werkblad met stickers. Na de introductie aan door de museumdocent aan de hand van een filmpje wordt de klas in groepjes opgedeeld van zo'n 8 personen die elk 15 minuten in de verschillende kamers doorbrengen om opdrachten uit het werkboekje te maken onder begeleiding van een ouder. De ouders en de leerkracht worden tijdens de introductie door een tweede museummedewerker geïnstrueerd over de vragen in de werkboekjes, het antwoordenboekje dat ze erbij krijgen en de volgorde van de kamers. In de keuken bakken de kinderen brood en er is ook gelegenheid om muziek te maken in de muziekkamer. De museumdocent loopt rond en biedt aanvullende informatie en hulp. Hierin verschilt de nieuwe methode niet van de oude methode. Wat wel afwijkt is in het navolgende schema samengevat.

Oude methode	Nieuwe methode
CENTRALE VRAAG	
Waar denk je aan als ik 'joods' zeg? wordt voor het eerst gesteld	Waar denk je aan als ik 'joods' zeg? kwam al aan de orde in de voorbereidingsles
LINK MET VOORBEREIDINGSLES	
Geen expliciete link naar voorbereidingsles.	Diverse onderdelen van het Kindermuseum (de familie Hollander, Max de Matze, het grote familieportret, de woon- en studeerkamer en een filmpje) zijn al geïntroduceerd op school en er wordt gebruik gemaakt van de woordspin en de levensverhalen. Er wordt gevraagd wat de leerlingen herkennen uit de les op school.
MATERIALEN	
Individueel werkboekje (met stickers).	Individueel werkboekje (met stickers).
AFRONDING	
Korte algemene nabespreking.	Museumdocent vult aan einde van bezoek woordspin aan met de kinderen. Wat is er veranderd/wat weet je nu nog meer van 'joods'?

Controlegroep	Experimentgroep
TIJDSDUUR INTRODUCTIE EN AFRONDING (in minuten)	
Introductie: groep1: 10 / groep 2: 15 Afronding: groep1: 5 / groep2: 10	Introductie: groep1: 20 / groep 2: 5 Afronding: groep1+2: 5
OPBOUW LESSEN	
Groep 1: 15% van de tijd klassikaal, 85% in groepjes, daar werd 65% van de tijd individueel gewerkt. Groep 2: 20% van de tijd klassikaal, 80% in groepjes, daar werd 30% van de tijd individueel gewerkt	Groep 1: 20% klassikaal, 80% in groepjes, daar werd 30% van de tijd individueel gewerkt. Groep 2: 85% klassikaal, 15% in groepjes, daar werd 25% van de tijd individueel gewerkt.
GEBRUIKTE MATERIALEN	
Groep 1+2: stickerboek	Groep 1 +2: stickerboek , groep 1: ook woordspin
TYPE VRAGEN	
Groep 1 + 2: vooral kennisgericht en weinig op beleving	Groep 1+2: tijdens introductie vooral kennisgericht, maar later ook wel op beleving (link met eigen leefwereld).

Controlegroep 1 (christelijk)

De introductie was wat gehaast: dit duurde maar 10 minuten omdat de groep precies op aanvangstijd arriveerde en het enige tijd duurde voordat de jassen uit waren en de kinderen klaarzaten. Het stickerboek werd door enkelen enthousiast ontvangen, sommigen lazen alle kamers hardop voor. Bij de oude methode wordt de groep in het museum voor het eerst met Max de Matze geconfronteerd: er werd om hem gelachen en de kinderen probeerden te benoemen wat voor soort 'broodje' hij eigenlijk is. Sommigen wisten dat het een 'matze' is. De museumdocent stelde veel vragen die vooral kennis toetsen. Een enkele keer werd een contactvraag gesteld, zoals wanneer blijkt dat een kind meent dat alle joden donker haar hebben. Daardoor werd duidelijk dat joden geen specifieke uiterlijke kenmerken hebben. De luisterhouding tijdens de introductie was de hele tijd actief.

Over het algemeen leken de kinderen goed te snappen waar het in de verschillende kamers om gaat: zoals het koosjer koken en de achtergronden van de muur. Een mooi voorbeeld is het antwoord op de vraag die in de slaapkamer wordt gesteld: *Wat is een droom voor jou, maar voor een ander een nachtmerrie?*: "Een balletvoorstelling is voor mij heel fijn, maar voor mijn broer niet". Helaas werd daar door de begeleidende ouder niet dieper op ingegaan. Het bezoek aan de keuken sloeg het meeste aan, omdat de kinderen daar zelf broodjes mogen bakken. Na afloop vroegen velen waar de broodjes zijn en of ze die meteen mochten opeten. Door tijdgebrek vond er geen goede afronding plaats, maar uit de korte navraag bleek dat het meeste bij is gebleven dat joden strenge regels hanteren voor scheiding van vlees en melk. Uit tabel 3 (zie bijlage) blijkt dat bij deze groep in ieder geval 12 begrippen zijn toegelicht, die doorgaans nauwelijks bekend waren bij de leerlingen: tweederde daarvan is uitgebreid behandeld. Veel hiervan kwam in de diverse bekeken filmpjes aan de orde, maar de museumdocent die langs de kamers liep droeg ook veel informatie aan. Hierdoor kwamen er een viertal zaken uitgebreid aan de orde, die niet zo zeer tot het museumlesrepertoire horen: de relatie tussen Jodenster en davidster, de gebedsmantel, de 613 geboden en het keppeltje.

Tabel 4 (zie bijlage) toont dat van de zeven op attitude gerichte boodschappen uit de expositie, er slechts één goed is overgekomen. Dat is de joodse boodschap: dit komt doordat dit in de voorbereidingsles naar aanleiding van de leesplank uitgebreid is besproken. Daarnaast is deze groep gaan beseffen dat joden geen ras vormen, maar een cultuur delen. Twee andere boodschappen, *Ook vervelende herinneringen moeten onthouden worden* (bij de muur) en *Iemands droom kan voor een ander een nachtmerrie zijn* (in de slaapkamer) zijn door een enkeling opgepikt. Daar werd echter niet dieper op ingegaan.

Controlegroep 2 (niet-christelijk)

De introductie werd gebruikt om de voorkennis in kaart te brengen en het stickerboek uit te leggen. Ook deze groep reageerde enthousiast op dit werkboekje. Sommigen bladerden het direct aandachtig door en begonnen al snel de eerste vragen te maken. In eerste instantie leek het dat ze daardoor niet letten op wat de museumdocent vertelde, maar later bleek dat ook deze kinderen goed meededen met het groepsgesprek. Opvallend is dat er veel reacties loskwamen op de vraag *Wat komt er in je op als ik joods zeg?* Dit moest echter worden afgebroken om het programma te kunnen afwerken. Ook bij deze groep viel de keuken het meest in de smaak. Als het begrip 'koosjer' in de keuken aan de orde komt, gaf een islamitische kind aan dit eigenlijk hetzelfde is dat zij geen varkensvlees mag eten. Daar werd echter niet echt over doorgepraat, want het broodjes bakken trok de aandacht. Wel kwam op een grappige manier aan de orde dat niet te zien is of iemand wel of niet joods is, doordat de

meeste kinderen dachten dat de museummedewerker in de keuken joods was, maar dit niet zo was. Het aanbod in het museum werd binnen het geobserveerde groepje regelmatig gezamenlijk besproken. Dit groepje was erg onrustig en wilde veel weten en doen, waardoor er nergens de diepte werd ingegaan. Ook was er weinig ruimte voor individuele zelfwerkzaamheid. Bij de afronding bleek dat de kinderen zich bewust zijn geworden dat over joden veel meer valt te vertellen dan dat ze in de Tweede Wereldoorlog zijn vervolgd. Er waren veel nieuwe associaties bijgekomen, zoals bepaalde feesten, muziek en regels over het eten. Tevens was er merkbaar een grote nieuwsgierigheid bij de kinderen opgewekt. Er was echter onvoldoende tijd om op al hun opmerkingen en vragen in te kunnen gaan. Uit tabel 3 (zie bijlage) blijkt dat bij deze groep in ieder geval 10 begrippen zijn toegelicht die doorgaans nauwelijks bekend waren: iets meer dan de helft kwam uitgebreid aan de orde. Veel van de opgedane kennis komt uit de filmpjes op de diverse kamers. Vooral dat sjabat een belangrijke wekelijkse feestdag is, is bij deze groep goed doorgedrongen. Tabel 4 (zie bijlage) toont dat ook hier de boodschappen van het Kindermuseum niet allemaal uit de verf komen. Opnieuw kwam de joodse boodschap het beste door, omdat dit in de voorbereidingsles was behandeld en ook hier kwam goed aan de orde dat er geen sprake is van een joods ras maar van een joodse cultuur.

Evaluatie museumles door docenten controlegroepen

De museumles is door de groepsdocenten geëvalueerd door voor diverse items een rapportcijfer en een toelichting daarop te vragen (zie tabel 5 in de bijlage). Het sterkste punt is de herkenning die het Kindermuseum biedt doordat zaken uit de voorbereidingsles te zien. Dit krijgt van beide docenten een 8, onder andere omdat: "De leesplank die in de voorbereidingsles centraal stond in het museum is terug te vinden". De inhoud van de introductie, wijze waarop voorkennis wordt gecheckt en de centrale afsluiting van het museumbezoek krijgen alle drie gemiddelde een 7½. Ten aanzien van de introductie zegt de een: "Goed, maar niet opvallend. Het was bijvoorbeeld jammer dat het grote familieportret in de woonkamer werd overgeslagen, terwijl het wel duidelijk de aandacht van de kinderen trok." De andere docent is enthousiaster: "Heel goed begin. De kinderen werd duidelijk gemaakt waar ze waren en de docent stelde een vraag, die de kinderen aan het denken zette (*Waar denk je aan bij joods?*)" Opmerkingen over de afsluiting zijn: "Na veel activiteit komen de kinderen weer even tot rust. Maar: doordat er nog maar weinig tijd over was, was er niet echt ruimte om terug te koppelen."

De wijze waarop eventuele vooroordelen van de leerlingen bespreekbaar werden gemaakt, krijgt van beide docenten een 7. De een geeft daarbij het al ter sprake gebrachte voorbeeld dat werd ingesprongen op de veronderstelling dat alle joden zwart haar hebben. De ander heeft niet direct gemerkt dat er op vooroordelen is ingegaan, maar waardeert het dat: "Het museum als omgeving ruimte biedt voor het bespreekbaar maken van vooroordelen."

Voor het werkboekje en voor het lesmateriaal (placemat, leesplank en ansichtkaarten) geeft de ene docent een 8. Voor het werkboekje omdat: "Dit mooi en duidelijk van opbouw is en de stickers goed werken. De ouders werden goed geïnstrueerd door de museumdocent, dat was van belang." Voor het lesmateriaal omdat: "Dit er goed uit ziet en de placemat is handig voor de leerkracht." De andere docent is minder enthousiast en geeft voor beide items een 6. Voor het werkboekje omdat: "De vragen behoorlijk lastig zijn. De kinderen moeten veel moeite doen om die te beantwoorden, waardoor er weinig tijd is voor eigen ontdekking". Ontevredenheid over het lesmateriaal betreft de geringe omvang van de placemat en de beschrijving op de achterkant van de ansichtkaarten. Uit de observaties bleek al dat het spelelement hierdoor wordt aangetast. De meningen over de verbindingen die worden gelegd met de voorbereidingsles op school lopen nog sterker uiteen. De een geeft een 8, want: "De leefregels uit de voorbereidende les komen met name in de studeerkamer duidelijk naar voren." De ander een 5 omdat: "De verbindingen niet door de leerlingen zelf gelegd kunnen worden, maar door de leerkracht benoemd moeten worden." Het meest omstreden is de wijze waarop met vragen op de leefwereld van de leerlingen wordt ingegaan. De docent van de tweede controlegroep geeft een 9 omdat er in de keuken door de museumdocent een link werd gelegd tussen de joodse leefwereld en die van de kinderen. Deze docent merkt wel op dat het voor de andere kamers anders lag, omdat de begeleiding daar vanuit de ouders moest komen en die er niet op zijn getraind om in te gaan op het referentiekader van de kinderen. De andere docent geeft een 5, want: "Hier is geen sprake van geweest tijdens de introductie en ook in het verdere programma, komt dit onvoldoende uit de verf."

Experimentgroep 1 (christelijk)

Het stickerboek viel ook bij deze groep in de smaak en er werd opnieuw reikhalzend uitgekeken naar het broodjes bakken. Bij binnenkomst herkenden de kinderen de familie Hollander en het grote familieportret. Op Max de Matze wordt niet direct gereageerd, maar als de museumdocent daarnaar vraagt, blijkt dat ze goed weten wie dat is. De introductie duurde vrij lang: 20 minuten. Dat werkte heel goed, want er werd een hoop naar boven gehaald van wat de kinderen al wisten uit de voorbereidingsles. De museumdocent nam de tijd om door te vragen, waardoor de al aanwezige kennis werd uitgebreid.

Helaas kwam hierdoor wel de rest van het programma in het gedrang.

De glazen vloer in het museum leidde soms af, maar de kinderen luisterden doorgaans zeer actief. Alleen in de slaapkamer verslaptte de aandacht: daar blijkt een zorgvuldige begeleiding vereist. Wat opvalt is dat daar de meeste contactvragen worden gesteld, zoals: *Droom je wel eens in een andere taal?* (antwoord: "Ja, in een hele mooie taal, maar ik weet niet welke taal het is"), *Droom je wel eens over later* (antwoord: "Dat ik een rijke jongen ben") en *Is jouw droom wel eens uitgekomen en welke droom was dat?* (antwoord: "Ja, ik kreeg een playstation 3"). Het subgroepje werd vooral begeleid door een ouder, die niet wist hoe door te vragen op de beleving van de kinderen. Door tijdsdruk was de afronding kort en gehaast. Dat was jammer, want veel kinderen stonden te springen om iets over hun ervaringen te vertellen, maar daar was geen ruimte voor. Het bleek dat de kinderen het museum erg leuk vonden en graag nog een keer wilden komen. Tevens bleek opnieuw dat de regels rondom vlees en melk veel indruk hadden gemaakt.

Uit tabel 3 (zie bijlage) blijkt dat er in ieder geval 12, veelal nieuwe, begrippen zijn toegelicht, waarvan minder dan de helft uitgebreid. Tabel 4 (zie bijlage) toont dat de zeven op attitude gerichte boodschappen uit de expositie geen van allen goed voor het voetlicht kwamen. Wel is overgekomen dat joden zich niet uniform gedragen, want: "De één eet koosjer, de ander niet." De joodse opdracht kwam zijdelings aan de orde.

Experimentgroep 2 (niet-christelijk)

Ook hier sprak het stickerboek de kinderen zichtbaar aan. Veel kinderen liepen meteen naar het grote familieportret om te kijken wie ze herkenden en ze bleken ook vertrouwd met Max de Matze. Door de late aankomst was te weinig tijd voor de introductie. Het geobserveerde groepje werkte opvallend vaak klassikaal: de vragen in het werkboekje en de filmpjes werden gezamenlijk behandeld. De luisterhouding van de kinderen was zeer betrokken. Het viel op hoe zorgvuldig de vragen in het boekje werden gemaakt. De aandacht verslaptte alleen even in de studeerkamer (door fascinatie voor de glazen vloer) en in de slaapkamer (doordat kinderen van het bed afstapten om de Maxrap te beluisteren). Bij dit subgroepje bood de muur het vaakst gelegenheid om een link te leggen naar de eigen leefwereld aan de hand van de contactvraag uit het boekje (*Heb jij wel eens voor iemand een kaarsje aangestoken?*). Het geobserveerde groepje beantwoordde de gestelde vragen, maar maakte weinig opmerkingen waarop doorgevraagd kon worden. Termen als bar mitswa en sjabbat waren bij enkele kinderen bekend door de voorbereidingsles, maar waren niet door iedereen onthouden. Daarom was het goed dat ze nog een keer ter sprake kwamen. Dit groepje beleefde veel plezier aan de muziekkamer: de kinderen maakten muziek met elkaar en ontdekten er van alles. In de keuken werd weer vol enthousiasme brood gebakken. Opnieuw viel op hoe goed de museummedewerkster in de keuken contact weet te maken met de leefwereld van kinderen. Naar aanleiding van de opmerking "Wat een hoop regels rond het eten", zegt ze dat de kinderen zelf vast ook veel regels thuis hebben, maar dat die vanzelfsprekend zijn en daardoor niet meer opvallen.

De afronding van het museumbezoek was weer veel te kort: er is alleen nog even naar het grote familieportret gekeken, waaruit opnieuw bleek dat die zich er goed voor leent om tot de slotconclusie te komen dat de joodse cultuur levend en heel divers is.

Uit tabel 3 (zie bijlage) blijkt dat bij deze groep maar liefst 14 begrippen zijn toegelicht, maar slechts een derde daarvan kwam uitgebreid aan de orde. Relatief veel daarvan (een derde) was al bekend door de voorbereidingsles.

Tabel 4 (zie bijlage) toont opnieuw dat de diverse boodschappen niet goed over komen. Het enige wat door lijkt te komen, is *Dat het goed is om herinneringen vast te houden, ook al zijn ze vervelend*. Dit kwam omdat daar goed met de contactvragen werd gewerkt.

Evaluatie museumles door docenten experimentgroepen

De rapportcijfers over de museumles nieuwe stijl lopen veel minder uiteen tussen beide docenten dan bij de museumles oude stijl (zie tabel 5 in de bijlage). Echter: de oordelen over de nieuwe methoden blijken niet structureel positiever dan over de oude methode. Wel oogst het nieuwe lesmateriaal (de koffer met het voorleesboek en de mascotte) meer lof: dit krijgt een 9. Het boek is "mooi en praktisch", maar blijkt onderbenut te worden, want een docent zegt: "Wat mij betreft zou er nog meer uit het boek gehaald kunnen worden, door er in de lessen nog meer uit te laten voorlezen of in de verwerkingsles nog meer mee te doen. Het is zo'n mooi boek, dat het eigenlijk jammer is dat het nu in verhouding weinig wordt gebruikt. De ander stelt: "Ik kan me goed voorstellen dat je het boek er nog wel eens bijpakt er staat ontzettend veel in, maar het heeft nu nog geen rol van betekenis gehad." De docenten zien wel mogelijkheden om het boek later nog eens te gebruiken, want: "Ik heb al een paar keer het idee gehad om het boek er nog even bij te pakken en zeker ook later in het jaar kan het nog goed van pas komen, als ik bijvoorbeeld nog iets wil bespreken in het kader van verschillende religies." Of dit ook werkelijk gebeurd, is echter de vraag!

De Maxpop oogst lof omdat: "Die van grote toegevoegde waarde is: de kinderen zijn gek op Max en vinden hem heel grappig" en "De knuffel leuk is, omdat hij overal zo zichtbaar is". Een docent merkt wel op dat niet alle groepen gevoelig zullen zijn voor de charmes van Max.

De herkenning die het museum biedt doordat daar zaken uit de voorbereidingsles te zien zijn, oogst ook veel bijval en krijgt tevens een 9. De kinderen herkennen erg veel: de Familie Hollander, het filmpje in de studeerkamer, de Tora, het grote familieportret, de verschillende kamers en Max de Matze. "Het zorgt voor extra betrokkenheid dat personages uit de lessen terugkomen in het museum", zegt de één. De ander vult aan: "Ook veel begrippen uit de voorbereidende les komen in het museum weer terug."

Het stickerboekje krijgt van beide een 8. "Het ziet er zeer goed uit en is kleurrijk. Daarnaast is het interessant dat ze mogen schrijven, maar ook stickers mogen plakken" en "Het is leuk en mooi en de groep kan er goed zelfstandig mee werken". Beide docenten geven echter ook aan dat de kinderen tijdens het museumbezoek zo veel te doen hebben, dat ze nauwelijks in het werkboekje kunnen werken. Veel minder goed zijn de docenten te spreken over introductie door de museumdocent en de aansluiting op leefwereld van de leerlingen: dit krijgt allebei gemiddeld een 6½. Over de introductie is gesteld: "Goede combinatie van een stukje historie met een stukje kennismaking. Het filmpje in de woonkamer is goed als basis voor de rest van het museum, want er wordt regelmatig naar teruggekoppeld." Ondanks de lengte van 15-20 minuten achten de docenten de introductie toch te kort: "Dit had langer mogen duren om dieper op de reacties van de kinderen in te kunnen gaan. Het kwam al snel gehaast over." Over de aansluiting op leefwereld van de kinderen zegt de ene docent dat dit niet gebeurt en de ander: "Het gebeurt wel, bijvoorbeeld in de slaapkamer, maar er is meer tijd nodig om hier dieper op in te kunnen gaan". Wat betreft het checken van de voorkennis zegt een docent die daarvoor een 6 geeft: "Dit gebeurde zeer summier. Er werd gevraagd naar wat de kinderen als wisten van joods, maar hier werd niet diep op ingegaan." De verbinding die in het museum wordt gelegd met de voorbereiding op school krijgt van beide docenten slechts een 6. De één motiveert dit met: "Er werd slechts kort ingegaan op de woordspin, Max werd aangewezen met de vraag of de kinderen hem herkennen en het grote familieportret kwam aan de orde. Voor de doorgaande lijn is het belangrijk om langer bij deze zaken stil te staan." De andere docent stelt: "Er worden niet echt verbindingen gelegd.", maar: deze docent was wel zelf vergeten om de klassikale woordspin mee te nemen.

Van het bespreekbaar maken van vooroordelen hebben beide docenten niets gemerkt, maar meent de een: "Als er vooroordelen zouden zijn, dat zet het museum heel duidelijk neer dat een joods gezin een gewoon gezin is met eigen gewoontes. Dit komt goed over bij de kinderen."

De afsluiting van het museumbezoek wordt heel verschillend beoordeeld, alhoewel die in beide gevallen slechts 5 minuten duurde. De docent van groep 1, geeft een 5, want: "Dit was minimaal. Het stelde erg weinig voor en werd te vluchtig gedaan." De ander geeft een 8, want: "Als de kinderen zo lang in groepjes uiteen zijn geweest, is het goed dat de docent het nog even met een paar vragen centraal afsluit."

Evaluatie museumles door de leerlingen

De geraadpleegde leerlingen vonden de museumles verreweg het leukste van de drie lessen, omdat daar zo veel te doen was. Opvallend is dat de meningen tussen de experimentgroepen en de controle groepen weinig uiteenlopen. De keuken vormde het onbetwiste hoogtepunt: vooral door het broodjes bakken, maar ook omdat: "Je daar leerde van melk en vlees", "Dat het zo handig was met die twee aanrechten" en "Omdat je toen ook leerde over dat het goedgekeurd moet worden." Het muziek maken in de muziekkamer is daarna het meest favoriet. Ook de slaapkamer sloeg goed aan door: "Het gezellig samen filmpjes kijken op bed" en "Het bed was heel mooi, met veel lichtjes". Wel geven kinderen regelmatig aan juist deze filmpjes niet te hebben begrepen. Enkele kinderen geven aan dat het museum 'zo mooi' is. Sommigen roemen de glazen vloer ('gaaf') of hebben het over Max de Matze of zijn huis ('net een echt poppenhuis'). De studeerkamer beviel het minst goed, omdat die 'saai' was. Het Hebreeuwse letters schrijven blijkt voor sommige kinderen 'saai' of 'lastig'. Een kind vond het leuk dat er in elke kamer filmpjes waren, maar een ander vond dat juist niet prettig, omdat: "Je dan geen andere dingen kon doen." Een ander merkt op dat de filmpjes veel 'te zacht' waren. De muur maakte op sommige kinderen veel indruk. Toelichtingen zijn: "De mond daarin bewoog echt", "Ik vond het erg dat de muur kapot was en werd daar emotioneel van" en "Je kon daar verhalen van anderen lezen". De muur leverde echter ook kritiek op, omdat het verhaal moeilijk te verstaan was en het niet goed lukte om tegelijk te luisteren en naar de verschillende schermplaatjes te kijken. Veel kinderen vonden het jammer dat: "Ze zo moesten opschieten." De één vond de tijd voor het muziek maken te kort, anderen waren graag wat langer in de keuken gebleven en weer anderen hadden het gevoel dat ze nog lang niet alles hadden gezien. Op de vraag of ze nog eens naar het Kindermuseum terug willen is het antwoord dan ook vaak: "Ja heel graag, want we hadden nu te weinig tijd."

Verwerkingsles

De verwerkingsles nieuwe stijl verschilt sterk van de oude stijl. Het is nu vooral gericht op het terugblikken op het museumbezoek, terwijl voorheen nieuwe onderwerpen werden ingebracht. De belangrijkste veranderingen zijn hieronder samengevat.

Oude methode	Nieuwe methode
Er worden nieuwe onderwerpen aangeboden.	Er komen geen nieuwe onderwerpen aan bod.
Er vindt geen of weinig terugkoppeling plaats naar de ervaringen in het museum.	Het terugblikken op het museumbezoek staat centraal.
De kinderen bespreken eerst hun favoriete plaatje van de leesplank en maken een eigen scheppingsverhaal in de lege leesplank.	De kinderen vullen eerst hun eigen woordspin en vervolgens wordt de klassikale woordspin voor het laatst aangevuld
De kinderen starten klassikaal (kort kringgesprek) en werken daarna vooral zelfstandig aan een beeldende opdracht.	Er wordt vooral klassikaal gewerkt.
Beluisteren Max de Matze rap: er wordt niet samen gezongen.	Samenzang: de Max de Matze-rap zingen en/of het hebreeuwse verjaardagslied <i>Jom Hoesledet</i> .
Er wordt vooral individueel gewerkt.	Er wordt vooral klassikaal gewerkt.

Oude methode (controlegroep)	Nieuwe methode (experimentgroep)
TIJDSDUUR (in minuten) EN LESOPBOUW	
Totale les groep1: 70 / groep 2: 40. Terugblikken op museumbezoek: groep1: 30 / groep2: 0	Totale les groep1: 55 / Groep 2: 30 Terugblikken op museumbezoek: groep1: 15 / groep2: 20 Woordspin: 1: 20 (25% individueel) / 2:10 (50% individueel)
Groep 1:40% van de tijd klassikaal, 60% individueel Groep 2: 15% van de tijd klassikaal, 85% individueel.	Groep 1:90% van de tijd klassikaal, 10% individueel. Groep 2: 80% van de tijd klassikaal, 20% individueel.
GEBRUIKTE MATERIALEN	
Groep 1+2: ansichtkaarten, lege leesplanken, kleurpotloden. Groep 1: ook originele leesplank	Groep 1+2: Maxblad, klassikale woordspin, stiften. Groep 1: digitaal schoolbord / Groep 2: Boek <i>Wat jij niet wil..</i>
TYPE VRAGEN	
Groep 1+2: ongeveer even vaak kennisgericht als op de beleving van het museum.	Groep 1+ 2: ongeveer even vaak kennisgericht als op de beleving van het museum.

Controlegroep 1 (christelijk)

De les begon met een terugblik op het museumbezoek van een half uur. Er werden veel contactvragen gesteld, maar die gingen vooral in op hoe de kinderen het museum hadden ervaren. Op de diverse onderwerpen werd niet gereflecteerd. Vervolgens is er individueel gewerkt aan de tekening van het eigen levensverhaal op de lege leesplank. De kinderen werden daar onrustig bij, doordat ze moeilijk konden bedenken waar dat verhaal over moest gaan en omdat ze plezier hadden in het tekenen. Tabel 6 in de bijlage toont dat er in ieder geval zes joodse begrippen aan de orde kwamen, die doorgaans al goed bekend waren. Zo kwam het koosjer eten bij de leefregels aan de orde en ontstond er een gesprek over dat je biefstuk niet in boter mag bakken. Twee kinderen met een christelijke achtergrond legden een link tussen het scheppingsverhaal en de Gulden Regel zoals zij die kennen. De groep heeft veelal niet direct een antwoord paraat op kennisgerichte vragen van de docente, maar als die hen op weg hielp, ontstond er al snel herkenning. De kennis was er dus wel, maar de kinderen konden die niet direct reproduceren. Door de begeleiding van de leerkracht kregen ze een en ander nogmaals te horen, wat de kans op beklijving vergroot.

Controlegroep 2 (niet-christelijk)

Deze les werd geheel volgens de docentenhandleiding uitgevoerd, zonder enige eigen inbreng van de docent. Er werd niet teruggeblikt op het museumbezoek. Wel werden de meest favoriete Ansichtkaarten besproken: de kinderen vertelden daar enthousiast over. Daarna gingen ze individueel aan de slag met hun levensverhaal op de leesplank. De meerderheid moest door de docent op gang worden geholpen aan de hand van voorbeelden. Opmerkelijk is dat veel kinderen graag van rechts naar links wilden werken, omdat dat in het Hebreeuws ook zo gaat. Door de inzet van de kinderen, leverde de leesplankopdracht, ondanks de summierere les (van 40 minuten) toch leuke resultaten op. Uit tabel 6 (zie bijlage) blijkt dat er slechts drie kennisaspecten summier zijn behandeld, die in twee gevallen al bij velen bekend waren. Toch is er in deze korte les enige nieuwe kennis opgedaan of werd kennis opgehaald. Toen er bijvoorbeeld werd gesproken over de betekenis van de granaatappel, bleek dat enkele kinderen dit niet (meer) wisten en daar (opnieuw) van op de hoogte werden gesteld.

Evaluatie verwerkingsles door docenten (en leerlingen) controlegroepen

De docent van de eerste groep vindt dat de les een goede verwerking van het museumbezoek biedt, alhoewel haar eigen inbreng wel weer erg bepalend was. Zonder dat zou de les veel te summier zijn, zoals bleek bij de tweede groep. Die stelt: "De cirkel is rond doordat de leesplank terugkomt, maar het is jammer dat het daar alleen bij blijft terwijl de kinderen intussen veel hebben geleerd". De andere docent meent dat de centrale leesplankopdracht veel te veel ruimte bood voor eigen interpretatie, waardoor sommige kinderen erg afweken van de inhoud van de vorige twee lessen. "Die opdracht kan gericht geformuleerd worden om meer terug te halen van die lessen." Het sterkste punt vinden beide docenten dat de kinderen zelf aan de slag gaan, want: "Hierbij wordt de kennis gekoppeld aan de eigen leefwereld." De ander vult nog als sterk punt aan: "De les is duidelijk omschreven en het materiaal in de handleiding is aanwezig. De leesplank is makkelijk te kopiëren". De docent die de verwerkingsles 70 minuten liet duren, vindt het prettig dat de docentenaanwijzingen voor deze les veel beperkter waren dan bij de voorbereidingsles. Alhoewel ze zich wel kon voorstellen dat andere docenten dat misschien als een zwak punt zien: "Zeker wanneer de les onderdeel vormt van een groter project."

De andere docent, die de aanwijzingen klakkeloos had gevolgd, vond de aanwijzingen te gering. De reflecties van de leerlingen bevestigden de observaties: ze vonden het vooral leuk om te tekenen en vonden het moeilijk om te verzinnen wat ze moesten schrijven of tekenen.

Experimentgroep 1 (christelijk)

De docente nam een kwartier de tijd om terug te kijken op het museumbezoek in een kringgesprek, waarbij ze uitgebreid vroeg naar hun ervaringen. Dit leverde louter positieve reacties op. Het Kindermuseum intrigeert blijkt uit hun vragen: "Is de Tora die wij zagen de enige in het museum?" en "Er zijn toch ook schilderijen in het museum?" Daarna werd 20 minuten aan het bijvullen van de woordspin besteed. Dit gebeurde eerst kort individueel in het eigen Maxblad (waar iedereen actief mee aan de slag ging) en daarna klassikaal. De klassikale woordspin werd met 8 nieuwe woorden aangevuld (zie tabel 2 in de bijlage). Hieronder valt het woord Islam, dat door een leerling werd ingebracht omdat deze religie ook een Gulden Regel heeft, zag ze in het Maxblad. Daarnaast betreffen de aanvullingen

vooral typisch joodse begrippen, zoals: treife, challe en koosjer. Ook in deze groep ontspint zich een gesprek over wat koosjer is: "Is pindakaas koosjer?" Gedurende de gehele les waren de kinderen aandachtig en deed de meerderheid actief mee. Ze herkenden de kamers op het digibord. De rap viel in de smaak. Sommige kinderen raptten zachtjes mee, anderen lazen de tekst mee in het Maxblad. Het Joodse verjaardagslied werd gezongen voor een jongetje uit de klas dat de volgende dag jarig zou zijn. Tabel 6 (zie bijlage) toont dat er 9 begrippen aan de orde kwamen, de helft daarvan uitgebreid. Doorgaans waren die al bekend, maar voor een deel van de kinderen leek dit nieuw. De docent vroeg veel door op wat de kinderen inbrachten en dat leverde nieuwe kennis op. Soms waren de kinderen woorden kwijt, maar door aanvullingen van de docente of andere kinderen, kregen ze die weer te pakken. In hoeverre er sprake is van een blijvende toegenomen belangstelling voor de joodse cultuur is op basis van de observaties niet vast te stellen. Wel was te zien dat de kinderen gretig op zoek gingen naar informatie in het Maxblad. De kinderen leken de inhoud van het Maxblad nu veel beter te begrijpen dan bij de eerste les en de strips leken nu veel meer in de smaak te vallen. Het is opmerkelijk dat de afsluitende les bij deze groep en docent veel beter verliep dan de voorbereidende les. Ze zaten goed in het onderwerp en konden gemakkelijk linken leggen, bijvoorbeeld tussen verschillende religies en tussen de Maxrap en de Gulden regel. Ook hadden de kinderen veel minder behoefte aan onderling overleg bij het individueel werken aan de woordspin dan bij de eerste les.

Experimentgroep 2 (niet-christelijk)

Deze les duurt slechts een half uur, maar er werd wel ruim de tijd genomen (20 minuten) om terug te blikken op het museumbezoek. Verbazing is er over het gebouw, dat: "Heel smal leek, maar toch heel groot was." Ook komt het van links naar rechts schrijven bij het Hebreeuws aan de orde, dat voor islamitische leerlingen een bekend verschijnsel is. Bij een kind was bijgebleven dat joden geen paardenvlees eten. Enkele kinderen vonden het raar dat joden geen vlees en zuivel tegelijk mogen eten. Aan de woordspin is slechts 10 minuten besteed: eerst werkten de kinderen even individueel en vervolgens vulde de docent de klassikale woordspin met 7 nieuwe woorden aan (zie tabel 2 in de bijlage). Dit betreft niet zo zeer joodse termen, maar algemene inzichten, zoals: het belang van brood, dat er veel Joodse feesten zijn waar een instrument bij hoort en dat er Joodse supermarkten zijn. Deze docente gaat hier echter niet dieper op in en schrijft alles klakkeloos op. De luisterhouding van de klas is de gehele les aandachtig en de kinderen doen merendeels actief mee. Er wordt niet gezongen in deze les. Uit tabel 6 (zie bijlage) is op te maken dat er slechts drie behandelde begrippen zijn geteld, die veelal bekend waren. Net als bij de andere experimentgroep was zichtbaar dat de kinderen gretig het Maxblad exploreerden om daar nieuwe informatie voor de woordspin uit te halen.

Evaluatie verwerkingsles door docenten (en leerlingen) experimentgroepen

De docent van de eerste experimentgroep kon duidelijk veel beter uit de voeten met de aanwijzingen voor de verwerkingsles dan met die voor de voorbereidingsles. Ze stelt: "De voorbereiding en het museumbezoek vallen hierin goed samen. Na de verwerking werd de lijn die door de lessen loopt duidelijk. Puzzelstukjes lijken op hun plek te vallen. In deze les worden ook minder sprongen gemaakt en dus is het makkelijker uitvoerbaar en voor de leerkracht veel beter te begeleiden." De andere docent beaamt dit: "De vraagstelling is duidelijk. Het is prettig vragen te hebben waar je met de kinderen over kunt praten. Dat de woordspin nu weer terugkomt is heel erg prettig en heel goed voor de leerlijn." Beide docenten vinden het goed dat er geen nieuwe informatie meer wordt geboden. De docent die slechts een half uur aan deze les besteedde, vult echter aan: "De les is zeer kort en vraagt veel eigen inbreng. Het duurt bij lange na geen uur en is te summier voor een goede verwerking. Er mag wel wat aan worden toegevoegd. Niet zo zeer nieuwe informatie, maar een terugblik op wat er is geleerd." De geraadpleegde leerlingen geven aan dat ze het samen aanvullen van de klassikale woordspin goed vinden, want: "Je leert in deze les veel van elkaar, doordat je erover praat", "Het is ook goed dat je nog eens noemt wat je geleerd hebt, want dan fris je het op", "Ik vind het leuk dat je dan even met z'n allen bezig bent" en "Het is leuk als jouw woorden op de grote woordspin komen". De leerlingen bij wie de verwerkingsles slechts een half uur duurde, vonden dit veel te kort. De kinderen vinden de inhoud van het Maxblad aantrekkelijk en vinden het jammer dat ze daar eigenlijk maar zo weinig in hebben gewerkt. Uit de observaties bleek al dat de kinderen daar nog lang niet genoeg van hadden aan het einde van de les. Ze zijn het Maxblad vooral de laatste les gaan waarderen, omdat ze toen meer herkenden en de strips meer aanspraken. Een bescheiden aantal kinderen heeft er thuis nog iets mee gedaan. Over het algemeen betekent dit dat ze het thuis aan hun ouders hebben laten zien en dat ze de strips nog doorlazen. Ze hebben er verder niet meer in of mee gewerkt.

Effecten

Kennisvermeerdering

Ontstaat er meer kennis over de joodse traditie en over joden als eerste minderheidsgroep in Nederland?

Uit het voorafgaande blijkt dat er veel nieuwe informatie aan de kinderen is aangeboden. Aangezien met de vernieuwing een groter accent op beeldvorming is komen te liggen en minder op kennisvergroting, is te verwachten dat de controlegroepen meer kennisgerichte informatie krijgen aangeboden dan de experimentgroepen. Dit wordt niet bevestigd door onderstaande samenvatting van behandelde begrippen. De hoeveelheid kennisgerichte onderwerpen die aan bod kwamen op school, hangt vooral af van de tijd die voor de lessen werd vrijgemaakt. Wel blijkt dat bij de oude methode in de voorbereidingsles en de museumles iets grondiger op nieuwe termen wordt ingegaan dan bij de nieuwe methode. Echter: bij de museumlessen nieuwe stijl zijn meer kennisgerichte onderwerpen geteld.

BEHANDELDE KENNISGERICHTE ONDERWERPEN (samenvatting tabellen 3, 4 en 6 uit bijlage)			
Controlegroep		Experimentgroep	
Groep 1	Groep 2	Groep 1	Groep 2
1 ^e les: 13 (50% uitgebreid, veelal nieuw) 2 ^e les: 12 (66% uitgebreid, veelal nieuw) 3 ^e les: 1:6(50% uitgebreid, bij de helft nieuw)	1 ^e les: 8 (100% uitgebreid, veelal nieuw) 2 ^e les: 10 (60% uitgebreid, veelal nieuw) 3 ^e les: 3 (33% uitgebreid, vaak nieuw)	1 ^e les: 10 (20% uitgebreid, veelal nieuw) 2e les: 12 (42% uitgebreid, vaak nieuw 3 ^e les: 9 (50% uitgebreid, vaak nieuw)	1 ^e les: 15 (10% uitgebreid, veelal nieuw) 2 ^e les: 14 (29% uitgebreid, vaak nieuw) 3 ^e les: 3 (66% uitgebreid, altijd nieuw)
1 ^e les: 50 / 2 ^e les: 70 Totaal: 120	1 ^e les: 35 / 2 ^e les: 30 Totaal: 65	1 ^e les: 70 / 2 ^e les: 55 Totaal: 125	1 ^e les: 60 / 2 ^e les: 30 Totaal: 90

Uit tabel 7 (in de bijlage) met evaluaties van de docenten blijkt dat alle docenten unaniem een 8 geven voor de overdracht van kennis over joodse tradities. Leerkrachten van de controlegroepen stellen: "Het is duidelijk dat de kinderen veel nieuwe dingen leren over joodse tradities. Vooral in het museum." en "De Tora en de joodse opdracht vormen nieuwe informatie die goed blijft hangen." Leerkrachten van de experimentgroepen geven aan: "Joodse tradities komen op verschillende momenten aan de orde: zowel in de lessen op school als in het museum. Het filmpje *Van iedereen houden* is hier een mooi voorbeeld van. Dat de kinderen veel nieuwe informatie opdoen is te zien in de woordspin." en "De kinderen hebben zeker nieuwe informatie opgedaan als het gaat om koosjer eten, de twee aanrechten en het indrukwekkende verhaal bij de muur. "

Er wordt weinig kennis over de geschiedenis van joden in Nederland overgedragen: daar geven de docenten niet meer dan een 5 of 6 voor. Alleen een docent die de nieuwe methode kreeg voorgelegd, geeft een 9 en motiveert dit met: "Dit komt bij de muur goed aan de orde. Dit is de enige plek, maar het moet ook niet meer, want dat is naar mijn idee niet de doelstelling van de les." Dat joden de eerste minderheidsgroep in Nederland vormen, lijkt nergens aan de orde te zijn gekomen. Daarover hebben de kinderen niets geleerd en daardoor zijn er geen linken te leggen met de huidige immigratie.

Wat hebben de kinderen uiteindelijk geleerd? Dit wordt in het navolgende schema getoond. Alhoewel de controlegroepen niet meer kennisgerichte onderwerpen behandelden, staken ze daar wel meer van op dan de experimentgroepen. Dit zal komen doordat deze onderwerpen bij de nieuwe methode vluchtiger worden behandeld om dieper op belevingsaspecten te kunnen ingaan.

Bij de oude methode blijkt een duidelijke samenhang met de aan lessen op school besteedde tijd.

De eerste controle groep heeft in totaal 120 minuten les gehad versus 70 minuten bij de andere groep en daar is aantoonbaar meer informatie blijven hangen. Bij de experimentgroep blijkt de besteedde tijd niet van invloed: dit zal komen doordat de extra tijd niet zo zeer op kennisoverdracht was gericht maar op beleving en meningsvorming.

DOOR LEERLINGEN AANGEDRAGEN BEKLIFDE KENNIS EN LESTIJD IN MINUTEN			
CONTROLEGROEPEN		EXPERIMENTGROEPEN	
Groep 1 (christelijk)	Groep 2 (niet-christelijk)	Groep 1 (christelijk)	Groep 2 (niet-christelijk)
De Tora (4x), Hebreeuws (4x), Scheiding melk en vlees (3x), Koosjer (3x), Het scheppingsverhaal, Dat joden uit Israël komen, De joodse opdracht, Feestdagen (2x), Hoe oud & nieuw wordt gevierd (2x), Parve, Challe, Keppeltje, De ratels bij de naam Haman,	Tora (3x), Joden zijn ook gewoon mensen (3x), Hebreeuws (2x), Granaatappel heeft 613 pitjes, Scheiding melk en vlees, Challe,	Synagoge (2x), Scheiding melk en vlees (2x), Gulden Regel, Veel regels,	Koosjer (5x), Hebreeuwse letters (5x), Gulden Regel (2x), Feestdagen
1 ^e les: 50 / 2 ^e les: 70 Totaal: 120	1 ^e les: 35 / 2 ^e les: 30 Totaal: 65	1 ^e les: 70 / 2 ^e les: 55 Totaal: 125	1 ^e les: 60 / 2 ^e les: 30 Totaal: 90

Uit de evaluatie van de voorloper van het Kindermuseum bleek dat kinderen met een christelijke achtergrond beter waren toegerust om het aanbod in het museum te begrijpen, doordat ze worden opgevoed met verhalen uit de Bijbel. Daardoor herkennen ze thema's en symbolen sneller (Elffers en Ranshuysen 2001). Dit wordt met dit onderzoek bevestigd als het gaat om de oude methode. Echter: bij de nieuwe methode blijkt dit niet het geval. Daar stak de multiculturele groep in kortere tijd (90 minuten les op school) meer op dan de christelijke groep (125 minuten les op school). Kennelijk is voorkennis vanuit een christelijke achtergrond bij de nieuwe methode niet meer van belang.

Beeldvorming

Neemt het genuanceerd denken over de Joodse cultuur en andere culturen toe?

Het Joods Historisch Museum wil stimuleren dat over joden niet alleen in de voltooid verleden tijd in de context van de Tweede Wereldoorlog wordt gesproken. Het Kindermuseum belicht daarom de levende joodse cultuur en variatie daarbinnen. Uit de onderzoeken blijkt dat zowel de oude als de nieuwe methode basisscholieren doet beseffen dat joden een rijke cultuur hebben, waaraan uiteenlopende mensen op zeer verschillende manieren deelnemen. Dit blijkt uit de volgende reflecties van de controlegroepeleraars. "Eerst legden de kinderen voornamelijk de link met de oorlog, maar nu zien ze ook dat het jodendom een heel andere wereld is, die erg veel omvat. Het is goed dat de jodenvervolgning niet uitgebreid aan de orde komt: niet alleen omdat dit de nuancering van de beeldvorming over joden in de weg zou zitten, maar ook omdat het programma dan nog meer overladen zou zijn." en "Dat joden net als ieder ander zijn, wordt heel duidelijk gemaakt. Toen ik de beginvraag *Waar denk je aan bij joods?* bij de nabespreking nog eens stelde, kwamen er zulke andere antwoorden dan bij de eerste keer: de kinderen waren daar heel anders over gaan denken." De experimentgroepeleraars melden: "Het ging eerst vooral om de oorlog, later noemden de kinderen ook namen en aspecten van joodse leefgewoontes. De lessen dragen ertoe bij dat de kinderen andere dingen leren over joods zijn dan alleen dat het een groep mensen is die onderdrukt zijn."

De volgende opmerkingen uit de nagesprekken met leerlingen bevestigen het door de docenten geschetste beeld: "Joden zijn net als anderen", "Er zijn zoveel blonde mensen ook joods", "Marylon Monroe was joods" en "Je kan eigenlijk helemaal niet aan de buitenkant zien of iemand joods is." Andere opmerkingen zijn: "Ik dacht altijd bij Joden aan oorlog en dat Hitler ze haat. Nu denk ik veel meer aan andere dingen zoals geloof, leven en de Tora." en "Israël is een joods land. Door de oorlog met Palestina dacht ik dat Joden stom waren, maar nu zie ik dat niet alle Joden zo zijn." De kinderen hebben een veel positiever en genuanceerder beeld gekregen van wat joods zijn inhoudt. De kans op bekliving is bij de vernieuwde methode groter, omdat meteen in de voorbereidingsles aandacht is voor beeldvorming aan de hand van de woordspin, bij de oude methode pas in het museum.

In het licht van het bovenstaand is het vreemd dat een experimentgroepdocent weinig positief is over de leereffecten als het gaat om genuanceerd denken over de joodse cultuur: zij geeft daarvoor een 5½ en de rest een 7 of 8 (zie tabel 7 in de bijlage). Haar motivatie is: "De leerlingen worden gestimuleerd hierover na te denken, maar om dit goed te doen is de juiste begeleiding van groot belang". Wellicht is zij zich, juist door de extra aandacht die de nieuwe methode hieraan besteedt, bewust geworden hoe belangrijk het inspelen op de leefwereld van de kinderen is en hoe lastig het is om dit goed te doen.

Bevreemdend is ook dat de docenten van de experimentgroepen veel minder goed zijn te spreken over de mate waarin het genuanceerd denken over andere culturen dan de eigen cultuur wordt bevorderd dan in de controlegroepdocenten. Dit is immers juist een belangrijk streven van het project *Ontmoetingen*. Tabel 7 (in de bijlage) toont dat de controlegroepdocenten een 7 geven en de experimentgroepdocenten slechts een 5. Zij motiveren dit lage cijfer als volgt: "Dit is minder aanwezig in het totaal. Je hebt wel de Gulden Regel (vooral in het Max-blad), maar in het museum, waar de kinderen zelf aan de slag gaan blijft dit uit." en "Dit is onvoldoende aanwezig. Er zijn eigenlijk geen momenten dat de link tussen andere culturen en de eigen cultuur wordt gelegd. Niet in de lessen en niet in het museum."

Ook hierbij lijkt te spelen dat de docenten die de nieuwe methode concreter hebben ervaren wat mogelijk is en daardoor meer teleurgesteld zijn dan de docenten die de oude methode volgden. Deze reflecties stemmen overeen met de uitkomsten van de observaties, want uit tabel 4 blijkt dat de overeenkomsten tussen religies nergens ter sprake kwam. Echter: uit interviews met leerlingen blijkt dat er binnen de multiculturele groepen wel degelijk overeenkomsten tussen uiteenlopende religieën worden gesignaleerd. Een islamitisch meisje uit de multiculturele experimentgroep zei: "Christenen, moslims en joden hebben allemaal een God en het is bij allemaal onduidelijk hoe die er uit ziet. Dat wist ik eigenlijk nog niet." Een christelijk meisje: "Met kerst maken we de tafel sierlijk, net zoals de Joden doen met sjabbat." Een islamitisch jongetje: "Wij doen dat met Suikerfeest. Ik dacht dat het joodse geloof erg op het christelijk geloof leek, maar ik vind het nu eigenlijk heel erg op mijn geloof lijken, door al die feesten en zo." Conclusies uit multiculturele experimentgroepen zijn voorts: "De Joden bidden en de Moslims ook.", "Ze hebben allemaal een soort bijbel, alleen heet dat dan de Koran of de Tora", "Bij ons (moslims) is vrijdag ook een rustdag, maar veel mensen doen dat niet." en "Wij (moslims) eten ook geen varkensvlees."

De geraadpleegde leerlingen uit de christelijke experimentgroep leggen zulke, aan de eigen leefwereld gekoppelde, linken niet. Hun docent zegt hierover: "Voor mijn groep is het respect bevorderen voor andere culturen te hoog gegrepen: de kinderen hebben te weinig voorkennis over andere culturen, omdat er weinig verschillende culturen in de klas aanwezig zijn." Doordat islamitische kinderen overeenkomsten kunnen benoemen tussen hun eigen geloof en dat van joden, ontstaat er kennelijk in een multiculturele setting een hele andere dynamiek. De niet-religieuze kinderen gaan nadenken over wat zij dan herkennen. Opmerkelijk is dat kinderen in een monoculturele, christelijke omgeving zich juist focussen op de verschillen tussen het jodendom en hun eigen religie: "Het is absoluut anders. Niet alleen het eten, ook de kerk en alle regels. Ook de goden zijn anders" en "De verschillen zijn groot. Ze hebben andere goden, andere regels. Streng en niet streng. Het is allemaal lastig bij elkaar." Terwijl kinderen in een multiculturele omgeving alleen stil staan bij het feit dat de eetregels veel strenger zijn bij joden dan bij christenen en moslims en verder eigenlijk weinig verschillen zien.

Attitudeverandering

Worden de leerlingen tijdens de lessen meer nieuwsgierig naar de joodse tradities en lijken ze tot een meer respectvolle omgang met gewoonten en tradities van anderen te komen?

Uit de observaties blijkt duidelijk dat de belangstelling voor wat joods is gedurende de lessen toeneemt. Die nieuwsgierigheid richt zich op praktische en religieuze zaken, maar vooral op wat er in de oorlog met de joden is gebeurd: dat blijft toch een heel indrukwekkend onderdeel van de joodse geschiedenis. Regelmatig wordt aangegeven dat ze nu toch ook meer over Anna Frank zouden willen weten. Daarnaast zijn ze benieuwd wie er joods zijn, mogelijk mensen in hun eigen omgeving waarvan ze dit helemaal niet wisten of nog andere beroemde mensen dan die uit het grote familieportret. Tabel 7 (in de bijlage) toont dat het effect ten aanzien van meer interesse in de joodse cultuur over het algemeen een 7 krijgt. Een docent stelt: "Op de langere termijn zullen sommigen vast nog terugdenken aan deze lessen. Bijvoorbeeld wanneer ze iemand ontmoeten die joods is." Een experimentgroepdocent is minder positief en geeft een 6, want: "De interesse is tijdens de lessen zichtbaar, maar het is twijfelachtig of dit in het dagelijks leven overeind blijft." Geregeld geven de leerlingen zelf aan dat ze nu wel genoeg over de joodse religie weten en graag meer over andere religies zouden leren.

Er zijn diverse 'boodschappen' uit het Kindermuseum te destilleren die een respectvolle houding stimuleren. Één daarvan is de joodse opdracht (*je moet goed voor de wereld zorgen*). Uit tabel 4 (zie bijlage) blijkt dat deze boodschap veel beter door de controlegroep wordt opgepakt tijdens het museumbezoek dan door de experimentgroep. Dit komt doordat de voorbereidingsles volgens de

oude methode was gefocust op de leesplank met het scheppingsverhaal, waarmee deze boodschap wordt overgedragen.

De nagesprekken met kinderen bevestigden de observatie dat de Gulden Regel, die ook een attitude beïnvloedende boodschap omvat, goed is opgepakt door alle vier de groepen. Christelijke kinderen kunnen hier het meest over vertellen: "Hou het netjes, maak geen ruzie. Bemoei je niet teveel met anderen", "Niet hele erge scheldwoorden zeggen" en "Ik heb wel al geleerd van 'Wat jij niet wilt dat jou geschiedt, doe dat ook een ander niet'."

De docenten zijn zeer positief over de leereffecten als het gaat om meer respect voor andere meningen (zie tabel 7 in de bijlage). Drie geven daar een 8 voor en een controlegroepdocent geeft een 7. De laatste geeft aan: "Dit effect is niet direct zichtbaar, maar je kunt ervan uitgaan dat het doorwerkt bij de kinderen wanneer zoiets aan de orde komt." De motivaties van de andere docenten zijn: "Doordat in het museum blijkt dat de familie Hollander eigenlijk een hele gewone familie is, zien de kinderen in dat het niet gek is om een andere mening te hebben. Dit ervaren ze ook in de keuken. Het is eigenlijk een hele gewone keuken en toch gaat het er allemaal heel anders dan bij hen thuis.", "Het draagt zeker bij aan genuanceerd denken in het algemeen en respect hebben voor hoe anderen over dingen denken. De Gulden Regel vormt hierbij een belangrijke basis." en "Het wordt zonder twijfel door de lessen geprikkeld. Bij de kinderen is dit een onbewust proces. Dit is lastig te meten op dit moment." De basisschoolleerlingen gaven aan: "Het is leuk dat we van alles met elkaar bespraken en vergeleken: hierdoor leerden we van elkaar." Dit duidt erop dat is overgekomen dat het waardevol is om naar elkaar te luisteren.

Ten aanzien van het stimuleren van meer respect voor andere culturen zijn de experimentgroepdocenten (die hiervoor een 6 geven) minder enthousiast dan de controlegroepdocenten (die hiervoor een 7 of 8 geven). Dit stemt overeen met hun relatief lage cijfers voor de stimulansen ten aanzien van genuanceerd denken over andere culturen, wat immers een voorwaarde is om tot een meer respectvolle houding te komen. Een experimentgroepdocent zegt: "Er wordt vooral respect voor de joodse cultuur bijgebracht en niet echt voor andere culturen. Door de Gulden Regel is het wel aanwezig maar minimaal." Opnieuw blijkt hieruit dat juist de docenten die de nieuwe methode volgden meer hadden verwacht als het gaat om de beoogde beïnvloeding van beeldvorming. Hiervoor kwam echter al ter sprake dat er bij sommige leerlingen wel degelijk het bewustzijn is gegroeid dat andere culturen meer met hun eigen cultuur gemeen hebben dan ze dachten. Dit effect hangt echter meer samen met de culturele diversiteit van de groep die de lessen ondergaat dan met de doorgevoerde vernieuwingen in de methode.

SAMENVATTING EFFECTEN BASISONDERWIJS

Het basisonderwijsprogramma slaat, zowel in de oude vorm als na de vernieuwingen, goed aan bij de onderzochte groepen. Zowel leerlingen als docenten vinden het leuk en leerzaam. Aangetoond is dat de leerlingen veel nieuwe informatie over joodse tradities opdoen. Beide methoden bieden daar ruime mogelijkheden toe, maar bij de oude methode steken de leerlingen iets meer op, omdat de nieuwe methode kennisgerelateerde onderwerpen vluchtiger behandelt om dieper op belevingsaspecten te kunnen ingaan. Uit het vorige onderzoek naar effecten van het Kindermuseum (Elffers en Ranshuysen, 2001) bleek dat de oude methode vooral effectief was als het gaat om kennisoverdracht bij christelijke groepen. Door de vernieuwing slaat de informatie over joodse tradities nu juist beter aan bij multiculturele groepen met vooral niet-christelijke leerlingen. Voorkennis over bijbelverhalen en joods-christelijke symbolieken, die christelijk opgevoede kinderen doorgaans hebben, is bij de nieuwe opbeleving en herkenning gerichte methode kennelijk niet meer van belang.

Beide methoden blijken impulsen te bieden om meer genuanceerd te denken over joden en het jodendom. De beeldvorming bij de leerlingen wordt losgekoppeld van de gebeurtenissen tijdens de tweede wereldoorlog en meer gericht op de veelzijdigheid en rijkdom van de joodse cultuur. Dit effect neemt niet aantoonbaar toe bij de vernieuwde methode. Wel is er een kans dat de inzichten over het jodendom nu beter beklijven, omdat die herhaaldelijk zichtbaar zijn gemaakt in de woordspin.

Op basis van observaties en interviews met docenten was niet meteen hard te maken dat het genuanceerder denken over andere culturen dan de joodse cultuur werd gestimuleerd, want daaraan leek, zowel bij de oude als de nieuwe methode, weinig aandacht te worden besteed. De leerkrachten meenden dan ook dat er nauwelijks impulsen waren gegeven voor (meer) genuanceerd denken. Echter: uit de nagesprekken die in het kader van dit onderzoek met de leerlingen werden gevoerd, bleek dat zowel de oude als nieuwe lessen wel degelijk het een en ander te weeg brengen. De ondervraagde leerlingen boden voorbeelden van nieuwe (en voor hen verrassende) inzichten als het gaat om overeenkomsten tussen op het oog zeer verschillende religies en culturen. Een multiculturele setting blijkt hierbij voor een hele effectieve dynamiek te zorgen. Door de herkenning vanuit de diverse eigen culturen die de leerlingen vertegenwoordigen, komt de eigen beleving en die van de medeleerlingen echt centraal te staan. Hierdoor wordt respect voor andere meningen en andere culturen in multiculturele groepen meer bevorderd dan in de meer homogene christelijke groepen.

Wat betreft de beïnvloeding op langere termijn is het volgende te concluderen. Tijdens de lessen groeide de belangstelling voor wat joods is zichtbaar bij de kinderen. Er wordt een referentiekader opgebouwd, waarmee ze nieuwe informatie over de joodse cultuur gemakkelijker oppakken dan voorheen. De impulsen voor een meer respectvolle houding ten aanzien van andere culturen in het algemeen achten de docenten echter te minimaal. Vooral de docenten die de nieuwe methode volgden zijn daar kritisch over. Dit lijkt te komen doordat de extra aandacht voor beeldvorming bij de nieuwe methode hen doet beseffen hoe belangrijk het inspelen op de leefwereld van de kinderen is, maar ook: hoe lastig het is om dit goed te doen. Ze zijn zich bewust geworden van de mogelijkheden die het Kindermuseum biedt als het gaat om bevordering van genuanceerd denken en respect voor anderen en menen dat daar meer aandacht aan besteed kan worden. Uit de gesprekken met leerlingen blijkt dat zij wel degelijk werden gestimuleerd tot een meer respectvolle houding naar andere culturen. Hierbij was de culturele diversiteit van de groep van groter belang dan de vernieuwingen in de methode.

De docenten menen dat er meer respect voor andere meningen is gestimuleerd door de wijze waarop de typisch joodse gebruiken aan de orde zijn gesteld. Dit wordt door reflecties van de kinderen bevestigd, maar ook hierbij is niet aan te tonen dat de effecten van de nieuwe methode groter zijn.

Al met al kan dit onderzoek niet aantonen dat de vernieuwingen in het kader van het project *Ontmoetingen* bij de basisschoolgroepen tot grotere effecten leiden als het gaat om kennisoverdracht, beeldvorming (genuanceerd denken) en attitude (respectvolle houding). Dit komt doordat de experimentopzet in de praktijk binnen het programma voor het basisonderwijs niet optimaal bleek te verwezenlijken. Tijdens het onderzoek bleek dat de mate waarin de museummedewerkers die de basisgroepen begeleiden zich de nieuwe methode nog niet helemaal hadden eigen gemaakt. Hierdoor is de nieuwe methode bij de experimentgroepen onvoldoende tot zijn recht gekomen.

Daarbij speelt dat in het kindermuseumprogramma ook andere omstandigheden zijn waargenomen die het goed uitvoeren van de nieuwe methode in de weg staan.

Ten eerste worden de kinderen deels door groepsleerkrachten ouders begeleid, die de methode niet kennen.

Ten tweede is er binnen dat programma te weinig ruimte om echt contact te maken.

Ten derde spelen bij het contrast tussen controlegroep en experimentgroep nog andere factoren een rol dan alleen de verschillen in methodiek. De inhoud van de voorbereidingslessen verschilt aanmerkelijk:

die les biedt in de nieuwe opzet minder rust en gelegenheid tot reflectie dan de bij de oude opzet.

Uit de observaties en interviews komen echter ook veel aanwijzingen dat als de vernieuwingen optimaler worden ingezet bij het basisonderwijsprogramma, het project *Ontmoetingen* de doelstellingen kennisvermeerdering en vooral nuancering in beeldvorming en attitude effectiever kan bereiken.

Hier toe zijn in laatste hoofdstuk (hoofdstuk 3) de nodige aanbevelingen gedaan.

EFFECTEN BIJ LEERLINGEN VOORTGEZET ONDERWIJS

Het programma voor het voortgezet onderwijs bestaat uit een rondleiding van circa één uur over de afdeling *Religie en Geschiedenis*. Hiervoor is geen lesmateriaal beschikbaar. Hoe het bezoek wordt voorbereid, hangt dus af van de docent. In principe ziet de rondleiding er als volgt uit. Op de begane grond van de Grote Synagoge maken de leerlingen kennis met de joodse religie in al zijn diversiteit: de Tora, het verloop van een synagogendienst en de verschillende joodse feestdagen. Ze ontdekken daar overeenkomsten tussen de eigen cultuur en de joodse cultuur. Ook worden de galerijen van de Grote Synagoge bezocht. Daar komt de geschiedenis van de joden in Nederland 1600-1900 aan de orde en komt men te weten waar de joodse immigranten vandaan komen en waarom ze zich in Nederland vestigden. De galerijen van de Nieuwe Synagoge worden tevens bezocht: daar komt de geschiedenis van de joden in Nederland in de 20e eeuw tot leven. Deze afdeling is verdeeld in drie perioden: voor, tijdens en na de tweede wereldoorlog. Het museum wil niet alleen de geschiedenis laten zien, maar ook een relatie leggen met thema's als integratie en behoud van eigen identiteit. Leerlingen leren actuele gebeurtenissen in een historische context te plaatsen. Aangezien de klassen opgesplitst worden in groepjes van maximaal 20 personen, starten ze op verschillende plekken, waardoor de volgorde verschilt. Uit de observaties bleek overigens dat de groepen vaak niet aan alle genoemde afdelingen toe komen: zie tabel 8 in de bijlage. De Galerijen van de Grote Synagoge en van de Nieuwe Synagoge worden wel eens overgeslagen en er wordt vaak uitgeweken naar het Kindermuseum.

Op basis van de specifieke doelen van het onderzochte programma voor het voortgezet onderwijs zijn de onderzoeksvragen die in dit hoofdstuk centraal staan als volgt gespecificeerd⁶.

- **Ten aanzien van kennisvermeerdering:** *Ontstaat er meer kennis over joodse tradities en de geschiedenis van de joden als eerste minderheidsgroep in Nederland in 1600?*
- **Ten aanzien van beeldvorming:** *Krijgen de leerlingen inzicht in de diversiteit binnen het jodendom en zien de leerlingen overeenkomsten tussen de vroegere joodse immigratie en integratie in Nederland en het hedendaagse thema integratie met behoud van identiteit van nieuwe immigratiegroepen?*
- **Ten aanzien van attitudeverandering:** *Zijn er aanwijzingen dat er meer belangstelling en begrip voor de situatie en tradities van Joden en andere minderheidsgroepen in Nederland ontstaat bij de leerlingen en dat ze leren om pas een oordeel te vormen na het raadplegen van andere meningen?*

Verschillen tussen oude en nieuwe methodiek

Ook bij dit programma is er een groter accent komen te liggen op beeldvorming en attitudeverandering, naast kennisoverdracht. Net als bij het basisschoolprogramma besteden de museumdocenten, vanuit het CIZO-model, veel aandacht aan het leggen van contact met de leerlingen en het achterhalen van hun beelden, om eventuele 'ruis' zichtbaar te maken. Bij de controlegroep checkt de rondleider⁷ tijdens de introductie alleen het kennisniveau van de leerlingen, bij de experimentgroep nodigt de museumdocent de groep nadrukkelijker uit om (voor)oordelen en associaties uit te spreken. Als de rondleidende museumdocent die boven tafel krijgt, wordt daarop ingespeeld. Er is bij de nieuwe methode veel meer aandacht voor interactie, doordat de rondleider voortdurend vragen stelt, de leerlingen stimuleert om zelf ook vragen te stellen en voortdurend contact houdt, bijvoorbeeld door complimenten te geven. In het navolgende schema zijn de belangrijkste verschillen op een rij gezet.

Om de rondleidingen over de afdeling *Religie en Geschiedenis* voor het voortgezet onderwijs te evalueren zijn vier groepen uit de 2^e en 3^e klas van het havo/vwo geobserveerd. Als in het vervolg wordt gesproken over het voortgezet onderwijs betreft dit dus altijd havo/vwo-niveau. Conform de opzet bij het basisonderwijsprogramma zijn een christelijke en een niet christelijke groep de nieuwe methode ondergaan (de experimentgroepen) en een christelijke en een niet christelijke groep volgen de oude methode (de controlegroep).⁸ De geobserveerde groepen bestonden uit 10 tot en met 21 personen.

⁶ De doelen zijn achterhaald door analyse van de op de museumsite aangegeven doelstellingen en een bespreking daarvan met educatief medewerkster Ieke Spiekman, die alle onderzochte groepen heeft rondgeleid. Bij de controlegroepen voerde zij bewust, de inmiddels achterhaalde, rondleidingsmethode uit.

⁷ Aangezien de museumdocent in het programma voor het voortgezet onderwijs vooral als rondleider functioneert, wordt de museummedewerker die de voortgezet onderwijsgroepen begeleid zowel met de term rondleider als museumdocent aangeduid.

⁸ Meer informatie over de onderzoeksgroepen staat in de inleiding.

Oude methode (controlegroep)	Nieuwe methode (experimentgroep)
Nadruk op kennisvermeerdering.	Meer nadruk op beeldvorming en attitudeverandering.
Vorkennis wordt gecheckt en daar wordt met de rondleiding op afgestemd.	Naast voorkennis worden ook verwachtingen en houding gecheckt: <i>Welke interesse heb je? Welke aanleiding is er tot dit museumbezoek?, Wat wil je leren?</i> Antwoorden wordt verwerkt in de rondleiding.
Er wordt geen aandacht besteed aan verwachtingen.	Er wordt duidelijk aangegeven wat de groep mag verwachten.
Geen CIZO: er wordt wel ingegaan op het referentiekader van de leerling, maar dit gebeurt oppervlakkig en feitelijk: <i>Joden doen het zo en hoe doen jullie dit?</i> Er wordt al snel naar een ander onderwerp overgestapt.	Wel CIZO: Er wordt dieper ingegaan op het referentiekader van de leerling, er komen ook beelden en emoties aan de orde: <i>Wat vindt je ervan?</i> Reflecties van leerlingen worden aangemoedigd en serieus genomen. Weerstand worden niet genegeerd, maar benoemd.
Meer feiten en droger, daardoor saaier.	Meer wakker en levendiger, maar daardoor ook lastiger.
Leereffecten niet gecontroleerd.	Constante controle leereffecten door middel van checkvragen.
Weinig interactie met de leerlingen op basis van vragen van de rondleider.	Veel interactie met de leerlingen op basis van vragen van de rondleider.
Weinig stimulans aan leerlingen om zelf ook vragen te stellen.	Leerlingen worden nadrukkelijk uitgenodigd om zelf ook vragen te stellen.
Vooral monoloog.	Veel meer dialoog: veel aandacht voor het in contact blijven met de groep.
Harder praten als aandacht verslapt.	Wanneer aandacht verslapt wordt dit benoemd.
Weinig ruimte voor identificatie.	Identificatie vanuit zichzelf en eigen situatie wordt gestimuleerd.
Er is een rode draad, die de verschillende bezochte onderdelen verbindt maar die is niet erg zichtbaar.	Voor verplaatsing wordt elke keer afgerond en verbinding gelegd naar volgende locatie.
Ook bij de afsluiting worden aan de leerlingen weinig vragen gesteld	Er worden beklivingsvragen gesteld: <i>Waar gaan jullie mee weg? Wat was er verassend of nieuw? Is er een gezichtspunt veranderd?</i>

In dit hoofdstuk wordt het museumbezoek geschetst, zoals die bij de vier onderzochte groepen is uitgevoerd. Eerst komen de twee controlegroepen aan de orde, die de oude methode kregen voorgeschoteld, daarna volgen de twee controlegroepen, die les kregen volgens de vernieuwde methode. Na de op observaties gebaseerde beschrijvingen volgen de evaluaties van de betreffende groepsdocenten en geïnterviewde leerlingen. In de laatste paragraaf staat in hoeverre de beoogde effecten zijn gerealiseerd en in hoeverre de vernieuwde methode betere resultaten geeft. De laatste paragraaf vat de uitkomsten samen.

De rondleiding

Controlegroep 1 (christelijke)

Deze groep uit Breda bezocht het Joods Historisch Museum en de Portugese Synagoge, gecombineerd met een wandeling in het kader van de culturele week voor het vak levensbeschouwing. Ter voorbereiding stond dit vak in het teken van Bijbelse verhalen. Daarbij werden onder andere de drie Aartsvaders, de 10 geboden en diverse joodse begrippen behandeld. De bedoeling is dat de leerlingen informatie vergaren, waarop andere vakken (zoals geschiedenis) kunnen voortbouwen. Daartoe is er een verwerkingsopdracht: ze maken een krant of folder naar aanleiding van het museumbezoek. Ze hadden een werkboekje bij zich, met vragen, zoals: *Wat zijn belangrijke voorwerpen in de Joodse religie?, De joodse geschiedenis door de eeuwen heen kent veel bijzondere monumenten: welke kom je tegen tijdens je bezoek aan het museum? En Kom je belangrijke personen tegen, bijvoorbeeld Mozes, Esther en natuurlijk Abraham, Isaac en Jacob?* In dit boekje was veel ruimte om aantekeningen te maken. "Het is bedoeld om de leerlingen te stimuleren hun aandacht erbij te houden en te blijven kijken en luisteren", aldus hun docent. De geïnterviewde leerlingen vonden dit handig, omdat ze dan goed wisten waar ze op moesten letten.

Deze groep kwam een uur te laat, doordat de bus in een file terecht was gekomen. Hierdoor hield de rondleider een ultrakorte introductie, waarin ze aangaf dat ze wist dat de leerlingen een werkboekje bij zich hadden en dat ze naar aanleiding daarvan vragen mochten stellen. Ze checkte niet welke verwachtingen, voorkennis of beelden er waren. De rondleider week uit naar het Kindermuseum, omdat de Galerijen van de Grote en Nieuwe Synagoge bezet waren. Wellicht hierdoor maakt de begeleidende docent de opmerking: "Niet duidelijk was waarom bepaalde onderwerpen aan de orde kwamen: de logische gang door het museum ontbrak daardoor."

De leerlingen waren aanvankelijk vrij afwachtend, maar gingen gaande weg in op de vragen van de

museumdocent. Ze maakten voortdurend aantekeningen, dus de aangedragen informatie bleek goed aan te sluiten op hun werkboekje. De rondleider stelde vooral kennisgerichte open vragen, waarvan ongeveer de helft door de groep werden beantwoord. Een enkele keer was er sprake van contactvragen, zoals: *Is er ook een soort Bar Mitzwa bij de katholieke kerk?, Wie van jullie is gedoopt?* en *Welke godsdiensten doen nog meer aan besnijdenis?* Het viel op dat bij veel vragen nauwelijks de ruimte was om antwoord te geven, omdat de rondleider elk onderwerp vrij snel afsloot. Hierdoor en doordat de leerlingen nauwelijks de kans kregen om zelf vragen te stellen, terwijl ze daar bij de introductie en ook in hun werkboekje wel toe uitgenodigd werden, verslapte de aandacht regelmatig. Dit was te zien aan hun afwezige blik. Het leek er op dat ze zich weinig konden identificeren met hetgeen aan bod kwam. Het bleef vooral een monoloog van de rondleider: een echt gesprek kwam niet op gang. Toch flakkerde er wel telkens interesse op. Vooral de Tora in het Kindermuseum sprak aan, vanwege het schrift, want: *“Het lijken Arabische letters.”* Daarbij komt ook ter sprake dat enkele Hebreeuwse woorden in de Nederlandse taal zijn opgenomen, zoals ‘jatten’ en ‘koefnoen’. In de keuken van het Kindermuseum kwam het wel of niet koosjer eten aan de orde. Bij het thema besnijdenis luisterden de leerlingen zeer aandachtig. De leerkracht verklaarde dit met: *“Dit is iets qua seksualiteit waarmee de leerlingen bezig zijn”*. Echter: de leerlingen zelf gaven aan dat dit onderwerp veel indruk maakte, door de toelichting dat er een stoel wordt leeg gehouden voor de profeet Elia, de beschermer van kinderen.

Tabel 9 (in de bijlage) toont dat er in ieder geval 11 onderwerpen aan bod kwamen, waarvan de helft uitgebreid. Over circa de helft van die onderwerpen was al het een en ander bekend bij de leerlingen. Tabel 10 (in de bijlage) toont dat van de vier boodschappen die bij deze rondleiding aan de orde kunnen komen, er slechts één is behandeld, namelijk dat religies meer op elkaar lijken dan vaak wordt verwacht. Dit kwam aan de hand van de hiervoor aangegeven contactvragen aan de orde.

Controlegroep 2 (niet-christelijk)

Deze Amsterdamse groep bezocht het museum in het kader van alternatieve lesweek, waarin allerlei uitstapjes worden gemaakt. Het museumbezoek is onvoorbereid (*“Welk museum er wordt bezocht hangt af van hoe het uitkomt en of er plaats is”*) en er zit geen verwerkingsopdracht aan vast. De leerlingen kwamen zelfstandig naar het museum, waardoor de sfeer bij aanvang erg onrustig was. Bij de introductie in de entreehal gaf de museumdocent aan dat ze vragen mochten stellen en dat ze eerst in zou gaan op de geschiedenis van de joden in Nederland en daarna op het joodse geloof. Uit het interview met de groepsdocent blijkt dat zijn groep vorig jaar het jodendom behandelde bij het vak godsdienst. De introductie duurde 10 minuten en had niet langer moeten duren, want de leerlingen wilden verder. Wellicht dat de rondleider daardoor alleen kon nagaan of de leerlingen al eens eerder in het museum waren geweest en er niet aan toe kwam om verwachtingen of voorkennis te toetsen. Gedurende de gehele les was er sprake van een korte spanningsboog. De aandacht verslapte geregeld en leerkracht en rondleider moesten vaak ingrijpen. De rondleider trachtte de aandacht vast te houden door het stellen van open op kennis gerichte vragen en het doorvragen op antwoorden. Sommige vragen over religie werden moeiteloos beantwoord, omdat een en ander bekend was uit godsdienstlessen. Ook bij deze groep spreekt de Tora het meeste aan. Leerlingen stelden vragen, zoals: *“Hoe kun je het nou allemaal zo recht schrijven?”* en *“Kunt u het ook lezen?”* De groep doet aandachtig mee, wanneer de rondleider de leerlingen hun naam zonder klinker laat zeggen, omdat in het Hebreeuws geen klinkers worden geschreven. Toen de vestigingsgeschiedenis van de joden aan de orde kwam, kwam er weinig interactie op gang.

Tabel 9 (in de bijlage) toont dat er net als in de controle groep 11 behandelde onderwerpen zijn geteld. Dat die vaker summier behandeld werden dan bij de andere controlegroep (terwijl hun voorkennis juist geringer was), zal komen doordat er meer aandacht was voor ‘de boodschappen’ in het museum. Want tabel 10 (in de bijlage) laat zien dat niet alleen de overeenkomsten tussen religies aan bod kwam, doordat er diverse linken werden gelegd (zoals: de bidrichting van de joden en moslims en het bidden waarbij joden een bidkleed om zich heen hebben en christenen niet). Daarnaast kwamen overeenkomsten tussen joodse geschiedenis met de huidige immigratie aan de orde, bijvoorbeeld het gegeven dat joden (en ook katholieken) als tweederangsburgers werden beschouwd binnen het gildenstelsel. Het verzet tegen de joden in de Gouden Eeuw werd gekoppeld aan de huidige angst voor de islam. Beide boodschappen leverden weinig reacties op, maar uit de evaluaties van leerlingen, die in het navolgende aan de orde komen, blijkt dat er toch wel het een en ander is blijven hangen.

Evaluaties door docenten controlegroepen

In tabel 11 (in de bijlage) is te zien hoe de docenten diverse aspecten van de rondleiding beoordelen. De docent van de eerste controlegroep bevestigt dat de introductie minimaal was door de late aankomst en geeft hier een 5 voor. De andere docent geeft een 7, maar meldt tevens dat daar weinig van is bijgebleven. De check van voorkennis tijdens de introductie wordt door de eerste docent met een 7½ gewaardeerd. Die acht de aansluiting op de voorkennis ook goed (een 8), want: "Uit de antwoorden van de leerlingen maakte ik op dat de vragen behoorlijk aansloten op hun voorkennis." Ook de omgang met verwachtingen krijgt van hem een 8: "Omdat de rondleider de leerlingen er vragenderwijs bij betrok. Ze haalde een paar onderwerpen eruit die zeker aanspreken bij deze doelgroep." De andere docent geeft aan te veel in beslag te zijn geweest door het bewaren van de orde om hier goed over te kunnen oordelen. Toch geeft ze een 7 voor de afstemming op verwachtingen. Dat is vreemd, want ze zegt: "Dat is naar mijn idee minimaal geweest" Dat ze toch geen onvoldoende geeft, lijkt te komen doordat ze meent dat de groep lastig was en het de rondleider niet gemakkelijk maakte: "Een 2^e of 3^e klas is heel lastig om rond te leiden. Dat gewoel hebben ze dan heel erg." Voor de aansluiting op de leefwereld geeft deze docente slechts een 6 omdat: "De rondleider een en ander niet echt toegankelijk maakte." De begeleider van de andere, veel beter voorbereide, christelijke groep is daar veel beter over te spreken en geeft een 9, want: "Er zijn zo'n vijf onderwerpen behandeld, die allemaal aansloten op de belevingswereld van de leerlingen. Dan blijft dat hangen. Als je in plaats daarvan langs enorm veel schilderijen loopt is dat te veel." Hij is minder te spreken over de mate waarin de leerlingen de kans kregen om zelf vragen te stellen (een 6), terwijl de leerkracht van de multiculturele groep dat juist goed vond gaan (die gaf een 8). De rondleider hield redelijk goed contact (dit aspect krijgt van allebei een 7), want: "Ze bevroeg alle leerlingen en richtte zich niet constant tot een bepaald gezicht. Ze betrok iedereen." Over de interactie tussen rondleider en leerlingen tijdens de rondleiding zijn ze allebei positief (een 8). Volgens de docent van de christelijke groep was er geen aandacht voor vooroordelen, maar volgens de andere docent wel: "De rondleider heeft een aantal keer gezegd dat je iets raar kunt vinden." Hier lijkt mee te spelen dat de tweede groep meer divers is, waardoor er sneller contrasten met tradities uit de eigen cultuur worden ervaren, zoals al uit het vorige hoofdstuk bleek. Over de check van leereffecten zijn beide docenten slecht te spreken (dit krijgt gemiddeld een 5). "Dit kwam erg onverwachts. Dat zal met de late binnenkomst te maken hebben," zeg de een en de ander: "Ze heeft niet gevraagd hoe het verhaal is overgekomen en heeft ook geen checkvragen gesteld. Beide docenten achten een goede afronding wel van belang.

Evaluaties door leerlingen controlegroepen

De eerste controlegroep, die zo laat aankwam, had er last van dat het allemaal zo 'gehaast' ging: "We hadden niet echt veel tijd om overal rustig bij stil te staan. We gingen iedere keer snel naar het volgende stuk. Ik had bijvoorbeeld langer bij de Tora willen stilstaan." Het sprak aan dat zaken waarover ze op school al eens hadden gehoord door plaatjes of voorwerpen aanschouwelijk werd gemaakt. Hoe belangrijk visuele prikkels zijn blijkt uit: "Op de afdeling over de Amsterdamse Jodenbuurt hingen maar een paar foto's, die waren best klein. Ik stond ook ver achteraan en kon het niet echt goed zien en dan vind ik het minder." Of: "Het is wel belangrijk dat er iets over de geschiedenis wordt verteld, want dat lijkt me wel belangrijk voor de joden, maar ze lieten niets zien en dan kun je het ook niet onthouden." Ook de andere groep wijst op het belang van visuele prikkels: "Toen we gingen zitten, konden we niet veel zien: toen vond ik het niet meer zo leuk." Deze groep bevestigt de observatie dat het moeilijk was om de aandacht erbij te houden, vooral: "Als je een beetje druk bent", want: "Er werd veel verteld. Als je van de geschiedenis houdt, is dat wel leuk, maar als dat niet zo is, is het een beetje saai." Een ander vult aan: "Het zou leuker zijn als het meer over nu zou gaan. Het was heel erg langdradig en we hebben volgens mij veel interessante dingen overgeslagen." De introductiefilm sloeg niet aan. Vervelend was dat ze nergens aan mochten zitten en de filmpjes niet mochten bekijken. Een leerling geeft aan: "Wat werd verteld was te veel wat volgens een boek moet, maar niet wat er in het echt gebeurt." Een leerling vindt dat ze te weinig tijd kregen om: "Na te denken of er iets is dat je niet snapt. Vaak gingen we gelijk door." Één leerling vond wel veel zaken interessant, want: "Ik houd wel van geschiedenis. Ik vond het leuk om dat joods pokenen⁹ te zien, de Tora en hoe ze bidden." De leerlingen bevestigen het geobserveerde gebrek aan interactie met de rondleider: die stelde niet de juiste vragen om hen bij de les te houden. Daar komen we in het volgende hoofdstuk uitgebreider op terug. In beide groepen is er na het bezoek niet meer over het museum gesproken: niet onderling en ook niet in de lessen.

Experimentgroep 1 (christelijk)

⁹ Het joods pokenen kwam aan de orde in een tijdelijke tentoonstelling, dus door één groep is bezocht.

Deze groep uit Meppel is een jaar ouder dan de andere drie groepen. Het bezocht het museum in het kader van het vak godsdienst, dat wordt aangeboden volgens de methode *Het woord van het leven*. Vooraf hadden de leerlingen joodse begrippen geleerd, zoals chanoeka en bar mitswa. Ze waren eerst in het kader van het vak muziek naar een muziekkuitvoering in het concertgebouw geweest, mochten daarna de stad in en kwamen toen naar het Joods Historisch Museum. De groep kwam een half uur eerder dan afgesproken. Hierdoor moest de rondleider snel opgetrommeld worden, terwijl een collega alvast het introductiefilmpje liet zien.

In de introductie vroeg de rondleider eerst wat de groep die dag al heeft gedaan. Daarna vertelde ze dat ze hen in één uur over de afdeling religie en geschiedenis gaat rondleiden. Op de vraag waarom ze schriften bij zich hebben, legden de leerlingen uit dat ze ruim een maand na dit bezoek op school een presentatie moeten geven over zelf gekozen onderwerpen. Dit betreft onderwerpen, zoals: het joodse gezinsleven, de jodenvervolging en joodse feesten. Op internet hadden ze daar informatie over gezocht en op basis daarvan vragen opgesteld.

De rondleider gaf aan dat de leerlingen die vragen mochten stellen en ze bood de gelegenheid om de laatste 10 minuten van de rondleiding in groepjes van 3 of 4 personen te werken rond hun onderwerp. De voorkennis werd niet echt gecheckt, maar de beeldvorming wel aan de hand van de vraag die ook in het basisschoolprogramma wordt ingezet: *Waar denk je aan bij joods?* Na de introductie werd het Kindermuseum bezocht om stil te staan bij het grote familieportret. Op de associaties die bij de introductie ter sprake kwamen, haakte de rondleider later in op de galerijen van de Nieuwe Synagoge, door te vertellen over het gebruik van de jodenster tijdens de oorlog. Dit maakt grote indruk op de leerlingen: eerst waren ze er stil van en daarna ontspan zich een gesprek over de macht van terreur. De leerlingen maken gretig gebruik van het aanbod om vragen te stellen, ook hele persoonlijke zoals: *“Bent u zelf joods?”* en *“Merkt u zelf gevolgen van de jodenvervolging?”*. Daarover merkten ze overigens in het leerlingeninterview op dat ze de antwoorden op die vragen wel heel erg uit de rondleider moesten ‘trekken’.

De geschiedenis van de joden voorafgaand aan de Tweede Wereldoorlog komt op een natuurlijke manier aan de orde als een leerling vraagt of joden ook voor het uitbreken van deze oorlog werden vervolgd. Aangezien enkele leerlingen voor school dieper op de positie van mannen en vrouwen in de joodse cultuur moesten ingaan, nam de rondleider hen mee naar het besnijdenissetje en het mikwebad. De rest van de groep kwam tijdens het bespreken van het badritueel weer terug en luisterde ook vol interesse mee. Uit het navolgende blijkt dat hiervan veel is blijven hangen bij deze groep.

De leerlingen luisterden over het algemeen aandachtig: ze raakten alleen afgeleid als de rondleider erg lang doorging over eenzelfde onderwerp. Ze waren gefocust op de vragen die ze mee kregen en wilden die zo goed mogelijk beantwoord krijgen. De rondleider stelde regelmatig belevingsvragen waardoor interactie op gang kwam. Een mooi voorbeeld is de interactie op de vrouwengalerij in de synagoge. Als de rondleider vraagt hoe de leerlingen dit ervaren, geven zowel de jongens als de meisjes aan dat de afzondering van vrouwen het gevoel geeft dat ze minderwaardig zijn. Als de museumdocent vervolgens uitlegt dat vrouwen binnen het orthodoxe jodendom op een spiritueel niveau hoger staan, blijkt deze beleving om te slaan en ontstaat er een levendig gesprek. Op te open belevingsvragen, (zoals *Wat vind je hiervan?*) blijkt echter vaak geen antwoord te komen.

Tabel 9 (in de bijlage) toont dat er in ieder geval 12 onderwerpen aan bod kwamen, waarvan de helft uitgebreid. Doorgaans was er al iets over de onderwerpen bekend en daar werd goed op ingespeeld. Tabel 10 (in de bijlage) toont dat ook bij deze groep uitgebreid aan de orde kwam dat religies meer op elkaar lijken dan vaak wordt verwacht. Duidelijk werd dat binnen het jodendom, net als bij andere religies, sprake is van uiteenlopende gradaties van de mate waarin je kunt geloven (tot en met zeer orthodox). Daarnaast werd in deze groep ook ingegaan op immigratie. Bij de bespreking van de beperking in beroepskeuze door het gildenstelsel werd over uitsluiting gesproken, maar een link met de situatie met de huidige minderheidsgroepen in Nederland werd niet gelegd. In deze groep kwam daarnaast uitgebreid aan de orde dat het jodendom geen ras is maar een cultuur.

Experimentgroep 2 (niet-christelijk)

Deze groep uit Amsterdam bezocht het museum, net als de tweede controlegroep, in het kader van de alternatieve lesweek en hadden het Jodendom al behandeld bij het vak godsdienst. Ook zij kwamen totaal onvoorbereid. De rondleider gaf een korte introductie. Ze vroeg of de leerlingen het museum al kenden: een paar waren al eens met school geweest. Ze vertelde wat de bedoeling was en dat de leerlingen vragen mochten stellen. Vervolgens nam ze hen mee naar de woonkamer van het Kindermuseum, waar voorkennis en verwachtingen werden gecheckt aan de hand van de vraag *Waar denk je aan bij joods zijn?*. Daar wordt opnieuw levendig gereageerd op het grote familieschilderij.

De rondleider legt als het koosjer eten ter sprake komt een link met halal slachten binnen de islam. Daarbij komt ook het belang van het behoud van eigen identiteit ter sprake. Islamitische leerlingen brengen overeenkomsten met de eigen cultuur naar voren en een Surinaams meisje vertelt naar aanleiding van de term orthodox dat zijn grootouders elke dag de bijbel lezen.

De rondleider stelt zowel kennisgerichte vragen als contactvragen. Ook deze groep reageert niet goed op hele open belevingsvragen. Doorvragen op een door een leerling ingebracht onderwerp levert veel meer respons op. Zoals blijkt uit het gesprek naar aanleiding van de opmerking 'dat joden altijd rijk zijn'. De rondleider biedt eerst veiligheid door te zeggen dat dit een goede opmerking is en vraagt waar de leerling dat heeft gehoord. De rondleider brengt in dit gesprek ook naar voren dat zo'n 85% van de joodse bevolking van de joodse buurt in de omgeving van het museum voor de oorlog juist heel arm was. Een andere levendig gesprek ontstaat over de joodse termen 'tof', 'bajes' en 'mazzel'. De leerlingen kenden die wel, maar wisten niet dat die uit het Hebreeuws voortkomen. De leerlingen maken gretig gebruik van de geboden ruimte om zelf vragen te stellen, zo vragen ze bijvoorbeeld: "Wat gebeurt er op een joodse rustdag?", "Kunt u Hebreeuws lezen?", "Wanneer draag je wel en wanneer niet een keppeltje?" en "Voel je je niet schuldig als je besluit niet meer joods te zijn?". Het valt op dat die vragen uitsluitend op religie en cultuur ingaan en niet in op geschiedkundige zaken. Toch heeft juist deze groep wel historische kennis opgedaan, zoals uit de volgende paragraaf blijkt.

Zelfs bij deze enthousiaste groep zakt de aandacht geregeld af: de spanningsboog bij deze leeftijdsgroep blijft kort, ook als ze echt betrokken raken in een gesprek. Desalniettemin loopt de afronding flink uit door de vele vragen die de leerlingen stellen. Hierdoor krijgt de rondleider niet de kans om het bezoek met een reflectieve terugblik te eindigen.

Tabel 9 (in de bijlage) toont dat er in ieder geval 10 onderwerpen aan bod kwamen, waarvan de helft uitgebreid. Doorgaans betrof dit geheel nieuwe informatie.

Tabel 10 (in de bijlage) toont aan dat uitgebreid aan de orde kwam dat religies meer op elkaar lijken dan vaak wordt verwacht. Het belang van het waarborgen van de eigen identiteit kwam ook ter sprake. Ook in deze experimentgroep kwam als extra boodschap uitgebreid aan de orde dat het jodendom geen ras is, maar een rijke cultuur betreft.

Evaluaties docenten experimentgroepen

Net als bij de controlegroepen verschillen ook deze docenten sterk van in hun oordelen over de rondleiding (zie tabel 11 in de bijlage). De docent van de christelijke groep is niet positiever over de vernieuwde rondleiding dan de docenten van de controlegroep over de rondleiding oude stijl zijn.

De kritische opstelling van deze docent heeft, zoals hierna blijkt te maken met de eigen agenda voor het museumbezoek. De docent van de multiculturele experiment groep is wel beduidend enthousiaster.

De introductie krijgt van de christelijke experimentdocent een 7: door de chaotische, te vroege aankomst van de groep kwam die niet goed uit de verf. De andere docent geeft een 9, maar uit de toelichting blijkt dat zij het bezoek aan het Kindermuseum als introductie zag. De werkelijke introductie bleek zo minimaal, dat ze die niets als introductie beschouwde. De afstemming op voorkennis en verwachtingen krijgt van de christelijke docent wiens groep met opdracht gerelateerde vragen het museum binnenkwam een 7. Hij stelt: "Het had meer vraag gestuurd gekund, door iets meer tijd te nemen voor wat de leerlingen willen weten. Er werd pas gevraagd wat ze wilden weten toen al was verteld wat we gingen doen. Dus ik weet niet of dat overeenkwam met wat de leerlingen wilden. Misschien had ik dat zelf ook meer kunnen communiceren naar het museum." Hij ziet tijdens het interview ook in dat die opdrachten de nieuwe methode in de weg stonden: "Als je leerlingen opdrachten het museum instuurt, krijgt de rondleider niet echt een kans. Die wordt dan als vooral als vraagbaken gebruikt." De andere docent geeft een 8½ voor de afstemming, want: "De rondleider was heel uitnodigend. Ze gaf aan *Niks is fout*. Daardoor gingen veel meer leerlingen iets zeggen. De vraag *Waar denk je aan bij joods* vond ik erg leuk. Ze kwam later ook terug op antwoorden die daarbij werden gegeven."

De aansluiting op de leefwereld van de leerlingen krijgt een 7½ van de christelijke docent, omdat: “De rondleider de vragen van de leerlingen serieus nam”. Nog beter is hij te spreken over de mate waarin de leerlingen de kans kregen om zelf vragen te stellen (een 8), maar de rondleider hield niet optimaal contact met de leerlingen, want dat kreeg 6½. Dit blijkt weer het gevolg van de andere agenda van de leerlingen, die vooral hun opdrachtvragen rond wilden krijgen, want hij zegt: “Als het in het begin wat centraler was doorgesproken wat de leerlingen wilden, dan hadden ze minder afgehaakt.” Opnieuw is de andere experimentdocent veel positiever: die geeft louter achten. Voor de aansluiting op de leefwereld zelfs een 9, want: “Dat vond ik prima. Toen een van de leerlingen vertelde dat zijn moeder had gezegd dat alle joden rijk zijn, gaf ze als voorbeeld dat je beelden kunt hebben die helemaal niet kloppen, dat sommige mensen denken dat alle Hollanders klompen lopen.”

De interactie krijgt van de christelijke docent een 7, met als toelichting: “Prima. De rondleider ging op de vragen in en de leerlingen konden zelf ook thema’s aandragen.” Dit duidt op een hogere waardering dan uit zijn rapportcijfer blijkt¹⁰. De andere docent geeft een 9: “Ze stelde vragen, waardoor leerlingen eigen ervaringen vertelden, vroeg door en haakte steeds terug op wat er was besproken.

De aandacht voor vooroordelen worden door beide docenten goed gevonden (gemiddeld een 8½): Voor de mate waarop leereffecten zijn gecheckt geeft de ene docent een 7, maar hij stelt ook dat die dat niet heeft waargenomen: dus dit rapportcijfer kunnen we niet serieus nemen. De andere docent geeft een 9 en motiveert dit met: “Het viel mij op dat de rondleider geregeld samenvatte, zoals toen we van het Kindermuseum naar het gewone museum gingen.”

Er was geen echte afronding volgens de christelijke docent, dus dat krijgt een 5. Hij vergeet daarin mee te nemen dat de afronding rommelig werd omdat de leerlingen aan het einde van het museumbezoek nog even zelf aan het werk mochten, in verband met hun schoolopdracht. De andere docent geeft een 8, maar zegt: “Het bleef bij ‘Zijn er nog meer vragen?’”. Kennelijk was die afronding niet echt sterk.

Evaluaties leerlingen experimentgroepen

De docent van de christelijke groep vertelt dat de leerlingen in de bus terug heel enthousiast waren. De onderdelen over de periode 1600-1900 vonden ze het minst interessant, maar: “Misschien kwam dit ook doordat dit niet aansloot op de onderwerpen waarmee ze het museum in waren gestuurd.” Zijn leerlingen geven in het interview aan dat ze het museumbezoek ‘interessant en veelzijdig’ en ‘leuk en leerzaam’ vonden. “Je kon veel dingen leren over het geloof, over de vervolgingen, maar ook over het dagelijks leven.” Deze groep vindt dat de rondleider veel moeite deed om de vooraf door de leerlingen opgesteld vragen te beantwoorden. Ze vonden ook dat rondleider ‘prikkelend en uitdagende vragen’ stelde. Een leerling vat de meningen uit de groep samen met: “Onze aandacht bleef erbij, omdat er voortdurend andere onderwerpen werden verteld. Ook door de vragen die de rondleider stelde en doordat we zelf vragen mee hadden gekregen: dat houdt je erbij.”

Een leerling uit de andere experimentgroep vertelt: “Vaak vind ik een museum saai, maar deze keer helemaal niet, want we gingen niet te lang door over bepaalde dingen.” Een ander vult aan: “De mevrouw vertelde heel veel over dingen die ik nog niet wist.” Alhoewel ze toegeven dat hun aandacht ook wel eens verslapte, heeft deze groep het meeste onthouden van alle vier de onderzoeksgroepen. Niet alleen als het gaat om informatie over geschiedenis en tradities, maar ook saillante details, zoals: “Dat je de Tora niet mocht aanraken als je het leest, maar dat met een yat moet doen. En dat je het helemaal goed moet voorlezen, omdat de tekst van God is ofzo moet je een foutje snel verbeteren.” Net als bij de vorige groepen komt aan de orde dat het fijn was dat de informatie aan de hand van zichtbare voorwerpen en afbeeldingen werden toegelicht: “Ze ging er helemaal op in en liet daarbij veel dingen zien”. Interessant is dat enkele leerlingen aangaven de informatie in het museum veel betrouwbaarder te vinden dan op internet: “Omdat je in het museum dan ook echt een voorbeeld ziet.” Beide experimentgroepen bezochten ook het grote familieschilderij in het Kindermuseum. Slechts één leerling (uit de christelijke groep) was hier niet positief over: “Eigenlijk vond ik het Kindermuseum het saai. Daar was ik al geweest en de uitleg daar was erg langdradig.” Ook de anderen klagen dat: “Ze daar wel heel lang door ging over dat joden geen ras waren.” Andere leerlingen uit deze groep en ook uit de jongere, multiculturele experimentgroep waren juist heel enthousiast. Het grote familieportret wordt het vaakst als leukste en leerzaamste onderdeel van de rondleiding naar voren gebracht. Bovendien: “Het was in het Kindermuseum, op die banken, lekker relaxed”. Enkele leerlingen zijn na de rondleiding zelfs nog even terug gegaan om broodjes te bakken.

¹⁰ De rapportcijfers van deze docent zijn soms lager dan op grond van zijn toelichtingen verwacht mag worden. Bovendien blijkt uit de gesprekken met zijn leerlingen dat zij veel positiever zijn. Het lijkt erop dat de docent relatief lage cijfers uitdeelt omdat hij teleurgesteld is in zijn verwachtingen, aangezien hij een andere agenda had voor het museumbezoek.

Effecten

Kennisvermeerdering

Ontstaat er meer kennis over joodse tradities en de sociaal- economische en politieke geschiedenis van de joden als eerste minderheidsgroep in Nederland in 1600?

In tabel 12 (in de bijlage) is aangegeven hoe de docenten de aandacht voor verschillende onderwerpen beoordelen. De eerste vier items betreffen kennisaspecten. Het blijkt dat zowel de docenten van de experimentgroepen als van de controlegroepen menen dat er kennis over joodse tradities wordt overgedragen. Dit krijgt gemiddeld een 8. Een christelijke docent stelt: "Deze kennis is zeker gegroeid." Dat de leerlingen veel hebben geleerd over joodse tradities wordt bevestigd door de onderwerpen die bij hen zijn blijven hangen, zoals uit de interviews met hen blijkt (zie navolgend schema). Die betreffen veel vaker joodse tradities dan historische wetenswaardigheden, want: "Het is leuk om weetjes te horen, die je normaal gesproken niet weet. Zoals: dat de Tora in het museum tentoongesteld mag worden omdat er een scheur in zit en dat het gebedskleed om je heen moet om je af te sluiten." Een ander vult aan: "Het gebedskleed vond ik nog wel interessant, maar daarna ben ik het kwijt, want toen ging het over geschiedenis." Andere opmerkingen in dit verband zijn: "In het begin gingen we een gedeelte in over geschiedenis: daar kan ik me niet meer veel van herinneren.", "Soms was het minder interessant, want dan ging het over de Tweede Wereldoorlog. Dan gaat het over het verleden, over de geschiedenis en daar houd ik niet zo van." De docenten signaleren ook dat informatie over tradities veel beter beklijft dan over geschiedenis en verklaren dit als volgt: "Praktische onderwerpen, zoals de uitleg over de besnijdenis, de perkamentrollen en koosjer eten zijn zaken waar leerlingen zich in kunnen verplaatsen. Het theoretische interesseert ze minder, omdat dit verder van hun belevingswereld af staat, zoals dingen uit het verleden. Een kaart over de diaspora spreekt hen bijvoorbeeld minder aan "

DOOR LEERLINGEN AANGEDRAGEN BEKLIJFDE KENNIS			
CONTROLEGROEPEN		EXPERIMENTGROEPEN	
Groep 1	Groep 2	Groep1 (christelijk)	Groep 2 (multicultureel)
Joodse tradities			
Tora. Lege stoel bij besnijdenis. Glas kapot trappen bij bruiloft. Koojsjer eten.	Tora. Gebedskleed. Memeoza.	Positie man/vrouw. Diversiteit jodendom (n.a.v. het grote familieportret), Mikwebad	Tora, Hebreeuwse letters, Speciale feesten, Koojsjer, Bar mitswa, Hebreeuwse termen die in het Nederlands zijn opgenomen,
Geschiedenis joden in Nederland			
Verwoesting synagoge.	Verwoesting synagoge.	Jodenster, Jodenvervolging, Gilden	Gilden, Emigratie joden uit Spanje.

De beoordeling ten aanzien van de kennis over geschiedenis die de leerlingen wordt bijgebracht loopt sterk uiteen tussen de docenten en dit hangt niet samen met de methode die ze hebben ondergaan (zie tabel 12 in de bijlage). Wel blijkt dat de docenten van de christelijke groepen veel minder positief zijn over deze leereffecten (die geven gemiddeld een 6½ voor de diverse op geschiedenis gericht kennisaspecten) dan de docenten van meer diverse groepen (die geven gemiddeld een 7½).

Dat er niet zo veel historische kennis wordt overgebracht was voor de christelijke docenten overigens geen probleem, want: "Mijn instelling was vooral godsdienstig gericht: *Welke ritens hebben joden?, Hoe denken ze over God?, Welke wetten moeten ze naleven?*" en "Onze eerste drive is religieus, dus dan wordt de sociaal- economische en politieke geschiedenis van de joden toch wel een bijzaak." Het is goed mogelijk dat door deze insteek bij christelijke groepen het onderdeel geschiedenis meer op de achtergrond kwam, want de docenten van de multiculturele groepen zijn heel goed te spreken over de historische kennis die hun leerlingen in het museum wordt bijgebracht. "De aandacht voor de sociaal- economische en politieke geschiedenis van de joden in Nederland bij de eerste vestiging in 1600 was bijvoorbeeld: "Prima: dat hebben ze echt wel wat van onthouden denk ik.", zegt de een. De ander stelt: "Ik denk dat het beeld als geheel gegroeid is op allerlei gebieden, ook door het verhaal bij de gilden: dat het daardoor komt dat joden in het bankwezen zijn gegaan." Sommige zaken kwamen echter niet aan de orde, zoals de gelijkberechtiging van joden eind 18^e eeuw bij de multiculturele experiment- groep: "Terwijl dat zeker behandeld kan worden. In mijn les komt bijvoorbeeld het woord *sangue* ter sprake, dan hebben we het niet alleen over de betekenis van het woord, maar ook over bloed-

verwanten. Dus dan leer ik ze ook dingen eromheen." De docent van de multiculturele controlegroep meldt dat de immigratiegeschiedenis van joden in Nederland in de 19^e eeuw wel, maar in de 20^e eeuw niet aan de orde kwam: "Dit werd niet echt besproken. Het is een vrij specifiek punt in de geschiedenis, belangrijk, maar sloot niet aan bij de vraag van de leerlingen. De vormgeving in het museum helpt daar ook niet bij. Het is niet echt een aantrekkelijke omgeving op die verdieping."

Zoals uit voorgaand schema blijkt is er veel minder historische informatie blijven hangen bij de leerlingen dan informatie over joodse tradities, wat overeenstemt met de gesignaleerde geringe aandacht hiervoor. Uit tabel 9 (zie bijlage) is op te maken dat in de rondleiding nieuwe stijl de meeste onderwerpen uit de geschiedenis voor de 20^e eeuw zijn behandeld. Uit bovenstaand schema blijkt dat de experimentgroepen meer historische kennis opdeden. Vooral de multiculturele groep. Die vertelt daar enthousiast over: "Dat van de gilden was nieuw voor mij. En dat de rijken en armen uit twee verschillende gebieden kwamen. Ik wist bijvoorbeeld niet dat joden ook uit Spanje kwamen, want ik dacht altijd dat ze uit Israël kwamen en wist niet dat ze hier al in de zestiende eeuw kwamen." en "Ik dacht dat joden uit Israël kwamen, omdat dat het hun beloofde land is." Kortom: vooral de multiculturele experimentgroep stak iets op over de joodse geschiedenis, wat is te verklaren door de relatief grote aandacht daarvoor binnen die groep. Kennelijk heeft de overdracht van historische informatie niet te leiden door de vernieuwing, ook al is er een veel groter accent op beeldvorming en attitudeverandering komen te liggen.

Beeldvorming

Krijgen de leerlingen inzicht in de diversiteit binnen het jodendom en zien de leerlingen overeenkomsten tussen de vroegere joodse immigratie en integratie in Nederland en het hedendaagse thema integratie met behoud van identiteit?

Volgens de docent van de christelijke controlegroep kwam de diversiteit binnen de joodse gemeenschap nauwelijks ter sprake: "Alleen dat er joden zijn die wat strenger ofwel orthodoxer zijn dan andere joden. Hij evalueert de aandacht hiervoor met een 5. De andere christelijke docent, die de nieuwe methode volgde gaf een 8, maar bevestigt dat vooral is doorgekomen dat: "Niet iedere jood met een keppel en pijpenkrullen loopt." Uit de gesprekken met hun leerlingen blijkt echter dat het effect veel verder gaat: "Je zag dingen waar je een mening over hebt en dan blijkt dat helemaal niet zo te zijn" en "Er werden heel veel kanten belicht" De christelijke experimentgroep komt met veel voorbeelden van verrassende ontdekkingen als het gaat om de diversiteit van het jodendom. "We ontdekten dat vrouwen eigenlijk helemaal niet achtergesteld worden, zoals we dachten, en dat joden net zo verschillend zijn als wij" "We leerden dat er zoveel verschillende joden zijn. De rondleider was zelf ook joods en die zag er heel normaal uit. Ik had altijd het idee dat in Israël de meeste joden zijn, maar nu weet ik dat ze eigenlijk over de hele wereld zijn, ook in Amsterdam"

Bij multiculturele groepen, oogst de nieuwe methode ook een hoger cijfer voor het informeren over de joodse diversiteit (een 9) dan de oude methode (een 8). Net als bij de basisonderwijsgroepen wordt het grote familieportret in het Kindermuseum (zie noot 6 op pagina 5) als cruciaal instrument hiervoor naar voren gebracht. Maar ook andere afdelingen in het museum ondersteunen deze doelstelling. Een leerling die de nieuwe methode had gevolgd, vertelt: "Ik kreeg een heel ander beeld: ik wist eigenlijk niet veel over joden, alleen van de oorlog. Het is nu verduidelijkt wat het allemaal inhoudt. Het was ook heel leuk ingedeeld: je zag heel veel verschillende dingen, zoals dat bad en het ritueel daarbij. Dat vond ik heel apart, dat had ik nooit gedacht dat vrouwen dat zo konden doen." Een ander verteld: "Ik heb een ander gevoel gekregen over het jodendom. Ik dacht eerst dat de joden heel streng gelovig waren en allemaal die rituelen doen. Nu weet ik dat sommigen helemaal niet zo streng joods willen zijn of dat je joods kunt worden als je met een joods iemand trouwt."

De relatie tussen de joodse immigratiegeschiedenis in Nederland en de huidige immigratie is alleen volgens de docent van de christelijke experimentgroep gelegd. Die gaf daar een 7 voor. Hij vindt dat daar nog wel meer aandacht voor kan komen. Eén van zijn leerlingen merkt op: "Er is ook nog steeds angst voor vreemdelingen, met de huidige politici enzo. Ik dacht dat voorbij was en verbaas me dat er nu nog steeds discriminatie is." De docenten die de oude methode ondergingen vinden dat dit thema niet of onvoldoende aan bod kwam en vinden dat jammer, omdat: "Dit juist nu heel actueel is." De docent van de multiculturele experimentgroep geeft ook aan dat de link met de huidige immigratie niet werd gelegd, maar vind dit niet belangrijk: "Het is een trend om alles toe te passen op

actuele dingen. Ik denk dat het kader van het museum is om echt dingen van het jodendom te laten zien. Dus de relatie met de huidige immigratie zou als zijspoorje behandeld kunnen worden door het even aan te stippen."

Tabel 12 (in de bijlage) toont dat bij de oude methode geen of weinig aandacht was voor het belang van integratie met behoud van eigen identiteit (dit krijgt een onvoldoende) maar dat de vernieuwing daar verandering in heeft gebracht (dan krijgt dit gemiddeld bijna een 8). De ene experimentdocent zegt: "Als je zelf christen bent, dan is dat sowieso een thema. Er is denk ik meer begrip ontstaan dat er ook andere groepen dan christenen zijn die hun identiteit willen bewaren." De andere: "Ik denk dat het begrip voor identiteitsbehoud wel wordt aangesproken, bijvoorbeeld doordat aan de orde kwam dat de streng orthodoxe joodse vrouwen pruiken dragen. Daar kijken mijn leerlingen niet van op, omdat ze weten dat Marokkaanse vrouwen buiten een hoofddoek dragen en binnen niet perse." De leerlingen hebben over dit thema niet veel gezegd: daar is het wellicht te abstract voor.

Attitudeverandering

Zijn er aanwijzingen dat er meer belangstelling en begrip voor de situatie en tradities van Joden en andere minderheidsgroepen in Nederland ontstaat bij de leerlingen en dat ze leren om pas een oordeel te vormen na het raadplegen van andere meningen?

Zowel de docenten van de experimentgroepen als van de controlegroepen menen dat de interesse voor het jodendom wordt bevorderd. Een docent zegt: "Het viel me op dat mijn leerlingen het echt heel leuk vonden en er zo voor open stonden." Een ander vertelt: "Enkele leerlingen waren wel degelijk nieuwsgierig geworden." Dat bij de multiculturele experimentgroep belangstelling is gewekt, blijkt eruit dat ze 10 minuten langer doorgingen dan gepland omdat de leerlingen nog zo veel vragen hadden over joodse tradities. Er zijn wel leerlingen die aangeven dat ze nu wel genoeg weten, maar er zijn er ook waarbij echt interesse is gewekt, vooral door de nieuwe methode. Zo geven alle ondervraagde leerlingen van de christelijke experimentgroep aan dat er te weinig tijd was om zich in alles te verdiepen en lijken ze vastbesloten om snel nog eens te komen. Een van hen zou een hele dag met haar moeder willen komen en dan weer graag een rondleiding krijgen: "Omdat je dan over meer dingen erachter komt." Anderen geven aan dat ze lang niet alles konden bekijken, maar dat ze door de rondleiding wel veel informatie kregen en dat dat erg fijn is.

De docenten die de oude methode volgden vinden dat de rondleiding weinig of geen impulsen geeft aan meer respect voor andere culturen en andere meningen. De docenten die de nieuwe methode volgden vinden juist dat dit heel erg het geval is: ze geven daar gemiddeld een 8+ voor. Door de grote aandacht voor joodse tradities tijdens de rondleiding neemt vooral het respect voor het joodse geloof toe. De docent van de christelijke experimentgroep zegt: "Ze hadden naar mijn idee al een redelijk positief beeld van het jodendom: christenen hebben sowieso een zwak voor joden. Dat is nu diffuser geworden, doordat ook heel veel andere dingen behandeld werden, maar in ieder geval niet negatiever." Toch is de docent van de andere experimentgroep ervan overtuigd dat er bij haar (veelal niet-christelijke leerlingen) ook respect is gegroeid voor het jodendom: "Want er was verbazing en verwondering. Die bewondering merkte ik vooral bij het lezen van de tora.

Opnieuw schat de docent van de christelijke experimentgroep het effect te laag in, want alle van zijn groep geraadpleegde leerlingen geven aan dat ze meer respect hebben gekregen voor het jodendom: "Ik vind het jodendom een mooi geloof. Het lijkt me moeilijk om joods te zijn, omdat er heel veel regels zijn waar je je aan moet houden.", "Dat koosjer eten vond ik heel bijzonder. Zoals ze voor God bij het eten bewust stil staat wat en hoe je eet, dat wist ik niet zo. Daar is diep over nagedacht.", "De rituelen bekijk ik nu heel anders. Zoals bij het bad, dat als je ongesteld bent geweest, moet baden, omdat je dan onrein bent en daarna weer rein, dat vind ik nu heel logisch, terwijl ik het eerst wel apart vond. Dat had ik bij meer dingen." en "Het verschil met het christendom valt eigenlijk best wel mee. Het is gewoon een geloof. Ik denk dat ieder geloof bepaalde rituelen heeft, dat zul je ook bij de moslims hebben." Een van die leerlingen meent dat hun groep respect hebben gekregen omdat zijzelf ook een geloof hebben: "Dan kun je het beter snappen." Dat zou wel eens kunnen kloppen, want bij de andere, multiculturele groep is veel minder te merken van een toegenomen respect voor de joodse cultuur. Een betere verklaring is echter dat deze meer diverse groep al veel meer gewend is aan de multiculturele samenleving. Zo zegt een leerling uit deze groep: "Ik had er al respect voor en nu weet ik er ook meer over."

Dat er meer respect is ontstaan voor andere culturen in het algemeen met de nieuwe methode, is niet goed aantoonbaar. Wel geeft een leerling aan nu ook wel meer zouden willen weten over andere religies: "Bijvoorbeeld over het hindoeïsme, want ik ben benieuwd je dan ook overeenkomsten zou kunnen zien met het Jodendom." Een ander beaamt: "Ja, ook omdat je een idee had over het jodendom en dat bleek toch in het echt anders te zijn en dat zou je bij andere geloven ook willen weten wat er nou klopt." Toch meldt ook binnen deze groep iemand dat hij meer respect heeft geleerd: "Het was maar kort, maar ik leerde dat je niet altijd kunt zien wat iemand gelooft of wat iemand is."

Wat betreft het streven om meer respect voor andere meningen te bevorderen, zegt de christelijke docent van de experimentgroep: "Dat respect hebben ze al, want het is een slimme groep. Ze zullen automatisch meerdere bronnen raadplegen, maar of dat meer geworden is na het museumbezoek dat durf ik niet te zeggen. In ieder geval niet minder." Opnieuw tonen zijn leerlingen dat hij het effect onderschat, want de een zegt: "Ik heb nu ook een ander beeld van het museum, doordat ik nu van iedereen zijn ideeën heb gehoord, dan ga je denken: 'Oh, dat is eigenlijk ook wel zo'." Een ander valt bij: "We hoorden ook hoe anderen erover dachten."

De andere experimentgroepdocent zegt: "Het belang van respect voor andere zienswijzen is zeker naar voren gekomen tijdens de gehele rondleiding, maar de effecten daarvan kan ik niet overzien." Een leerling uit deze groep meldt: "Dat je zulke vooroordelen kunt hebben, die niet kloppen, dat vond ik wel interessant." Kennelijk is de boodschap om respectvoller naar andere te kijken wel doorgedrongen. Niet alleen bij de leerlingen, want een docent meldt: "Men gaat in eerste instantie op het uiterlijk af. Ik moet zeggen dat ik dat ook deed, terwijl ik ook dondersgoed weet dat er ook roodharige en blonde joden zijn. Je denkt in specifieke kenmerken, zoals haar en neus."

SAMENVATTING EFFECTEN VOORTGEZET ONDERWIJS

De vernieuwde methode slaat erg goed aan bij de onderzochte groepen uit het voortgezet onderwijs. Dit komt doordat er veel meer dan voorheen naar beleving wordt gevraagd en voortdurend wordt ingehaakt op hun antwoorden. Bovendien krijgen de leerlingen vaker de gelegenheid om zelf vragen te stellen. Hierdoor is bij de nieuwe methode veel meer sprake van levendige interacties tussen rondleider en leerlingen en de leerlingen onderling dan bij de oude methode. De waardering hiervoor van de kant van de leerlingen is mooi samengevat met de volgende uitspraak: "Het rondleiden was niet stamp-stamp, maar de rondleidster wilde ons echt wat bijbrengen!"

Opvallend is dat de docent van de christelijke groep die de vernieuwde rondleiding volgde toch niet enthousiaster is dan de docenten van de controlegroepen. Het blijkt dat die een ander doel had met het museumbezoek dan het museum beoogt: hij wil vooral dat zijn leerlingen de informatie opdoen die past binnen de leerdoelen van zijn school. De docent van de multiculturele experimentgroep is echter wel beduidend enthousiaster dan de controlegroepdocenten. Haar groep blijkt dan ook het meest te hebben opgestoken, zowel als het gaat om kennisoverdracht als om beeldvorming.

De joodse tradities komen zowel bij de oude methode als na de vernieuwingen goed aan de orde en de leerlingen onthouden hier veel van. Ten aanzien van de overdracht van historische kennis is echter wel een verschil merkbaar. In de rondleidingen oude stijl kwam geschiedenis minder aan de orde dan bij de nieuwe stijl, waardoor de experimentgroepen meer historische kennis opdeden. Dat is vooral bij de multiculturele groep het geval, want de christelijke groep was, door de opdrachten die ze van school meekregen, meer op religie gefocust dan op geschiedenis. Al met al heeft de overdracht van informatie over religie en geschiedenis niet te leiden van de vernieuwing, ook al is er een veel groter accent op beeldvorming en attitudeverandering komen te liggen. Het lijkt er zelfs op dat bij de rondleiding nieuwe stijl meer aandacht voor geschiedenis is gekomen. In ieder geval is er veel meer aandacht voor de diversiteit binnen het jodendom. Dit gebeurt op basis van de ook in het basisschoolprogramma gehanteerde vraag *Waar denk je aan bij joods?*. Hierbij wordt ook het familieportret uit het Kindermuseum ingezet. Op de afdelingen *Geschiedenis* komt dit thema ook weer aan de orde. De leerlingen blijken hier heel veel van hebben opgestoken: ze zijn gaan zien hoe bijzonder en divers de joodse cultuur is.

De relatie tussen de joodse immigratiegeschiedenis in Nederland en de huidige immigratie komt echter onvoldoende aan de orde en de leerlingen rapporteren dan ook nauwelijks dat hiervan iets is blijven hangen. Bij de meer diverse multiculturele groepen bleek het gemakkelijker om linken te leggen met de actualiteit dan bij de meer homogene christelijke groepen. Dit komt doordat multiculturele groepen hier veel gemakkelijker vanuit hun eigen ervaringen over kunnen praten.

Zowel met de oude methode, maar vooral met de nieuwe methode, wordt belangstelling voor het jodendom gewekt. De nieuwe werkwijze leidt aantoonbaar tot meer respect voor andere culturen en andere meningen. Door de grote aandacht voor joodse tradities en de belevingsgerichte wijze waarop dit wordt behandeld, neemt vooral het respect voor het joodse geloof toe. De leerlingen leren de logica en achtergronden van bepaalde joodse tradities kennen, waardoor er ontzag voor ontstaat. Er zijn aanwijzingen dat hierdoor ook met meer openheid naar andere, dan de joodse cultuur, wordt gekeken. De boodschap om respectvoller naar andere te kijken is in ieder geval bij de vernieuwde rondleidingen goed doorgedrongen: niet alleen bij de leerlingen, maar zelfs ook bij docenten.

EVALUATIE NIEUWE METHODEN

In de aanloop van het Kindermuseum was van juni 2000 tot en met december 2002 een expositie over de joodse cultuur opgesteld (*In Mokum staat een huis*). Die was met name bedoeld voor kinderen van 8 tot 12 jaar, maar ook voor oudere kinderen en volwassenen. Deze expositie is in 2001 geëvalueerd (Elffers en Ranshuysen, 2001). Een belangrijke uitkomst was dat kinderen die met school kwamen en de expositie onder begeleiding van een museummedewerker bezochten er veel meer van opstaken dan kinderen die niet werden rondgeleid. Kennelijk vroeg deze gelaagde expositie, met zijn veelheid aan thema's en boodschappen, meer of andere begeleiding dan ouders of andere, niet in het rondleiden gespecialiseerde volwassenen kunnen geven. Mede hierdoor is er veel meer aandacht voor de kunst van het rondleiden ontstaan in het Joods Historisch Museum. Om nieuwe methoden te kunnen toepassen hebben alle educatieve medewerkers een training doorlopen. Ten behoeve van suggesties voor optimalisering van de vernieuwing in de educatieve werkwijzen staan de volgende vragen centraal in dit hoofdstuk.

- *In hoeverre heeft het Project Ontmoetingen geleid tot een andere werkwijzen onder de educatieve museummedewerkers?*
- *Welke successen zijn er toe te schrijven aan de nieuwe ingezette methodes uit de communicatiewetenschap en hoe zijn die verder uit te buiten?*
- *Welke knelpunten doen zich voor en hoe zijn die te verbeteren?*

Nieuwe werkwijzen

Met het project *Ontmoetingen* wordt gezocht naar mogelijkheden om informatie over joodse identiteit zo boeiend mogelijk over te dragen. Daarvoor dient aangesloten te worden op het referentiekader van bezoekers. Om dit te kunnen doen dienen rondleiders bekend te zijn met de beelden en ideeën van het rond te leiden publiek en die bewust aan te spreken tijdens het museumbezoek (Katzenstein, 2010). Met behulp van diverse communicatietechnieken dienen de rondleiders die ideeën zichtbaar te maken en aan te vullen met nieuwe, andere informatie. Veronderstellingen en (voor)oordelen worden niet afgewezen, maar er wordt op aangesloten. Hierbij wordt gebruik gemaakt van alles wat het museum te bieden heeft. Binnen de onderwijsprogramma's worden scholieren gericht aangesproken om hun referentiekaders te leren kennen. Dit gebeurt om de kennisoverdracht effectiever te maken: nieuwe informatie beklijft immers veel beter als het aansluit op al aanwezige kennis en inzichten. Daarnaast worden aannames en emoties bloot gelegd om ze te bespreken en zodoende de beeldvorming en het gedrag te kunnen beïnvloeden¹¹.

CIZO

Ter sprake kwam al dat er wordt gewerkt vanuit het CIZO-model: Contact, Interactie, Zichtbaarheid en Overdracht. Er is veel meer aandacht voor het contact leggen met de leerlingen en het zichtbaar maken van hun beeldvorming. Dit gebeurt aan de hand van contactvragen die ingaan op de leefwereld van de leerlingen en de beelden die daaruit voortkomen. Uit de observaties tijdens ons onderzoek blijkt dat die contactvragen inderdaad veelvuldig worden ingezet bij de vernieuwde onderwijsprogramma's.

In de lessen op school was goed zichtbaar dat de aandacht verslaptte als de leerkracht geen contactvragen meer stelde en te veel aan het voorlezen was. Tijdens het museumbezoek bleek dat het enorm hielp als er een getrainde museumdocent aanwezig was. In de keuken van het Kindermuseum is dat permanent het geval. Zichtbaar was dat als die een gesprek aanknoopt op basis van contactvragen, de boodschap van die kamer sneller en beter overkomt dan in de andere kamers zonder museumdocent het geval is.

¹¹ Interessant in dit verband is het theoretisch kader dat momenteel wordt ontwikkeld in het kader van het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel* (Van Heusen, 2010). Hierbij wordt ingezoomd op de noodzaak om bij cultuuronderwijs aan te sluiten op het vermogen van zelfreflectie bij de leerling. Dit kader is nog onvoldoende ontwikkeld om binnen dit onderzoek mee te kunnen nemen, maar kan in de toekomst nog veel inspiratie bieden aan het Joods Historisch Museum.

Door contactvragen komen levendige gesprekken op gang, die helpen om tot een meer genuanceerde beeldvorming te komen. De contactvragen in het stickerboekje vormen een goed hulpmiddel om de leerkracht en andere begeleiders van het museumbezoek te stimuleren om de CIZO-manier toe te passen. Die vragen helpen om een link te leggen naar de leefwereld van de kinderen, om op basis van hun eigen ervaringen de zaken die ze in het museum tegen komen bespreekbaar te maken.

Bij het voortgezet onderwijs blijken contactvragen nog beter te werken. Dit lijkt te komen doordat de CIZO-werkwijze beter aanslaat bij de leeftijdsgroep van 13-14 jarigen dan bij 10-11 jarigen, omdat oudere kinderen beter uit hun woorden kunnen komen en meer tot reflectie in staat zijn. Mede hierdoor heeft de rondleiding voor het voortgezet onderwijs een groter effect op beeldvorming en attitude dan het basisonderwijsprogramma. In het vorige hoofdstuk staan diverse voorbeelden van hoe betrokkenheid van leerlingen wordt gestimuleerd door contactvragen. Een docent merkt op: "De rondleider sloot goed aan op wat ze hoorde. Ze had natuurlijk haar eigen plan over wat ze kwijt wilde, maar de leerlingen kregen het idee dat ze op hen aansloot, omdat ze inging op wat de leerlingen ventileerden." Een ander zegt: "De vragen (zoals *Waar denk je aan bij joods?*) slaan goed aan." De docenten waarderen het dat de rondleider dicht bij de belevingswereld van de leerlingen blijft. Het stellen van contactvragen werkt goed, omdat: "Als je van zulke vragen gebruik maakt, de rondleiding persoonlijker wordt en dan onthouden ze veel meer." En: "Dit geeft meer toegang om ze iets mee te geven." Een leerling zegt: "Die vragen waren handig om op te blijven letten. Het leek wel of de rondleider zich ook echt interesseerde en niet alsof ze het al 100 keer had gedaan. Ik had het gevoel dat ze vragen stelde, die ze nooit eerder had gesteld en dat ze het leuk vond om onze antwoorden te horen. Ze gaf niet gelijk zelf antwoord, maar ging eerst de hele groep rond. Daar leerde je ook best wel meer van."

LSD-aanpak

De CIZO-werkwijze wordt nog versterkt door een LSD-aanpak. Door oprecht te Luisteren en dit actief te maken door Samen te vatten en Door te vragen creëert de rondleider meer contact met de leerlingen. Die voelt zich gehoord en kan eigen gedachten en beelden tonen. Door tijdsdruk werd deze techniek in het vernieuwde basisschoolprogramma weinig ingezet. Een gemiste kans want het was duidelijk te zien dat er goed werd gereageerd (veel vingers de lucht in) bij vragen die doorgingen op eerdere antwoorden: veel beter als bij algemene, meer kennisgerichte vragen. Tevens bleek dat er nauwelijks ruimte was voor reflectie op overeenkomsten tussen de joodse religie of cultuur en de eigen religie of cultuur, terwijl uit de interviews met kinderen bleek dat ze veel over te zeggen hebben.

Voor leerlingen uit het voortgezet onderwijs lijkt de LSD-aanpak nog belangrijker dan voor basisscholieren. Degenen die de rondleiding oude stijl volgden, stoorden zich enorm aan: "Overbodige vragen over zaken die net zijn verteld". Een ander stelt: "Ik hoop dat de rondleider ons een volgende keer wat meer vraagt en dan echt luistert. Ze vroeg ons wel wat, maar op een manier dat ze het antwoord al lang wist." De leerlingen geven aan dat ze het liever andersom willen (eerst vragen en daarna vertellen) en geven het volgende voorbeeld: "Bij de besnijdenis vroeg de rondleider *Waarom blijft deze stoel leeg?* Dat had ze nog niet verteld en niemand wist dat: dan ga je er samen over nadenken." Andere leerlingen beamen dit: "Van mij mochten er meer vragen worden gesteld dan blijft het je iets meer bij en ga je er ook echt over nadenken: anders zit je alleen maar te luisteren", "Als er vragen worden gesteld, houd ik mijn aandacht beter vast en word ik minder snel afgeleid" en "Nu waren we snel afgeleid omdat we niet het gevoel dat we moesten opletten". Het is daarom goed dat bij de vernieuwde rondleiding heel duidelijk sprake is van meer aandacht voor luisteren en doorvragen. De rondleider houdt geen monologen meer en biedt veel meer gelegenheid om zelf vragen te stellen. Hierdoor is er veel meer interactie en wordt informatie geboden die aansluit op de interesse van de leerling. Docenten bevestigen dit: "Vorig jaar hadden we een rondleider die vooral aan het vertellen was en helemaal niks vroeg. Onze leerlingen zijn erg netjes, en blijven dan keurig luisteren, maar ik weet zeker dat ze toen geen letter daarvan hebben onthouden."

Kop Romp Staart

De museumdocenten worden ook getraind in structurering van lessen en rondleidingen (en bepaalde onderdelen daarvan) in een kop, romp en staart. In de KOP is het van belang helder te krijgen wat de verwachtingen van de leerkracht en de leerlingen zijn en om duidelijk te maken wat ze zelf kunnen verwachten. Tevens kunnen in deze fase ook bestaande beelden boven tafel worden gebracht en veiligheid gecreëerd, opdat iedereen opmerkingen durft te maken en vragen durft te stellen.

In de ROMP vindt de overdracht van kennis plaats met behulp van objecten, teksten, films en/of mondelinge presentaties. In de STAART vindt reflectie plaats op hetgeen de leerling heeft geleerd. Hier wordt besproken wat de leerling heeft ervaren om beklijving van opgedane kennis en veranderingen in beeldvorming te bevorderen.

Uit de observaties bij het programma voor het basisonderwijs blijkt dat bij de voorbereidingslessen nieuwe stijl aan het einde van de les wel enige ruimte voor reflectie was, maar dat er te weinig tijd was om uitgebreid terug te blikken op wat de kinderen hadden geleerd. Volgens de docenten mist deze les, zoals die nu in de docentenhandleiding is aangegeven, een overkoepelende kop-romp-staart-structuur. De museumlessen hebben dit wel, maar dat komt door tijdgebrek onvoldoende uit de verf. Er is te weinig tijd voor een uitgebreide introductie en voor een goede afronding, omdat de groepen alle kamers moeten bezoeken. De verwerkingsles heeft wel een heldere kop en romp, maar de staart komt niet goed uit de verf. Dit ligt niet aan tijdsgebrek, want er werd beide keren geen uur vol gemaakt.

Bij de rondleidingen oude stijl voor het voortgezet onderwijs is geen sprake van een kop-romp-staart: niet het gehele bezoek en ook niet bij bezoek aan verschillende afdelingen. Bij de rondleiding is de opbouw verbeterd als het gaat om verbinding tussen de onderdelen. De bezoeken aan de verschillende afdelingen worden goed afgerond en de rondleider geeft bij het lopen naar de volgende plek helder aan waar ze naar toe gaan. Van een overkoepelende kop-romp-staart is echter niet goed sprake. Daarover zegt een docent: "De grote lijn moet wel duidelijk zijn voor de leerlingen, anders worden het zulke losse stukjes." Een heldere afsluiting van de gehele rondleiding met reflectie daarop komt bij de nieuwe werkwijze ook nog niet goed uit de verf.

Successen nieuwe methode basisonderwijs

Behalve de succesvolle toepassing van de CIZO-methode, wat in de vorige paragraaf aan de orde kwam, zijn er nog meer sterke punten te benoemen van de vernieuwde werkwijze in het Kindermuseumprogramma.

Lesmateriaal

Het lesmateriaal oogst lof, zowel bij de leerkrachten als bij de leerlingen. Die laatste groep is vooral enthousiast over het Maxblad, maar ook over het stickerboek. Dit werkboekje blijkt ook een goed hulpmiddel voor de ouders. Max de Matze werkt goed als verbindende schakel.

Het grote familieportret

Het schilderij met beroemde joden in de huiskamer van het Kindermuseum blijkt een uitstekend middel om de tonen dat joden over de hele wereld zijn uitgewaaid en dat er zoveel verschillende, bekende en niet bekende joden zijn: die uiterlijk helemaal niet op elkaar lijken. Ook zorgt dit portret voor een heldere schakel tussen voorbereidingsles en museum, waar de leerlingen dit portret weer terug zien.

Website

De website wordt nu goed benut tijdens de lessen. Een docent meldt: "Het gebruik tijdens de les is zeer goed bevallen. Het wekt nieuwsgierigheid (ook bij de leerkracht). Het is interessant voor de kinderen, want er is veel te zien. Het is een goede toevoeging voor de les en zorgt voor interactie. De kinderen nemen ook al echt een kijkje in het huis, wat weer zorgt voor herkenning in het museum." De andere docent die de nieuwe methode heeft ervaren stelt: "De site werkt heel goed, want de filmpjes illustreren goed waar je het over hebt. De kinderen vinden de filmpjes ook heel leuk."

Bespiegeling op eigen cultuur en andere culturen via joodse cultuur

Het Kindermuseum biedt talloze kansen om overeenkomsten tussen de eigen religie of tradities met die van de joden te signaleren en dat levert vooral in een cultureel diverse gezelschap mooie gesprekken op. Hierdoor ontstaat het besef dat op het eerste gezicht sterk uiteenlopende religies en culturen uiteindelijk sterk op elkaar lijken. Dit is zowel bij de experimentgroep als bij de controlegroep gesignaleerd.

Naast de in het lesmateriaal gebruikte overeenkomst tussen de Gouden Regel en vergelijkbare regels uit andere religies, komen de volgende voorbeelden van overeenkomsten ter sprake:

- de tora en de bijbel en de koran,
- de Sjabbat en de christelijk rustdag op zondag,
- een synagoge met kerk of moskee,
- het oude testament en het scheppingsverhaal van de leesplank,
- Hebreeuws en Arabisch schrijven (beide van links naar rechts),
- religieuze feestdagen,
- koosjer eten en andere regels ten aanzien van voedsel (zoals geen varkensvlees).

De joodse eetregels worden overigens wel heel vreemd en streng gevonden, maar daar wordt veelal niet te hard over geoordeeld, want: "Ik denk ook dat je vanzelf gaat wennen aan koosjer leven.", "Wij eten biologisch en vegetarisch, dus eigenlijk ook met regeltjes." en "Wij drinken geen melk, maar dat is niet omdat het niet mag of zo. Dat wil m'n moeder zo."

Verbeterpunten programma basisonderwijs

Vorbereidingsles

De voorbereidingsles op school was bij oude methode eenzijdig gericht op 'de joodse opdracht', waardoor die les te 'summier' was. Bij de vernieuwing is echter doorgeschoten naar een te overladen en complexe les, door heel veel verschillende onderwerpen aan de hand van veel overdrachtmethoden aan de orde te stellen. De leerkracht moet voortdurend tussen het voorleesboek, het Maxblad en het digibord heen en weer schakelen en moet te veel onderdelen afwerken. Hierdoor komt die te weinig toe aan het stellen van contactvragen en het doorgaan op de antwoorden daarop en komen de kinderen onvoldoende aan het woord. Het sterkste punt van de oude voorbereidingsles was "de duidelijke opzet", dit is bij de vernieuwing geheel verloren gegaan. Daarbij blijken de opdrachten struikelblokken, omdat de kinderen (en soms ook de docenten) die vaak niet begrijpen. De link tussen de Gulden Regel en eigen levenshouding wordt niet duidelijk gelegd. Tot slot zijn de docenten niet tevreden over de verbinding tussen de voorbereidingsles en het museumbezoek. Ze hebben hoge waardering voor de herkenning die het museum biedt doordat elementen uit de les op school terugkomen. Daar had meer gebruik gemaakt van kunnen worden: zo werd er te vluchtig gerefereerd aan de woordspin.

- ♣ ***Strip de voorbereidingsles opdat er een heldere opzet en meer ruimte voor de CIZO-werkwijze komen. Zoom in op de Gulden Regel, want dit (in het boek en Max-blad opgenomen) onderdeel leent zich goed voor de CIZO-werkwijze. Zorg voor een heldere kop-romp-start in deze les. Neem bij de introductie van de museumles goed de tijd om een brug te slaan naar de voorbereidingsles aan de hand van de woordspin. Wijs de groepsleerkrachten op de cruciale rol die de woordspin heeft binnen het kindermuseumprogramma.***

Aandacht voor de leefwereld van de kinderen

De groepsdocent en ook de ouders die het museumbezoek begeleiden zijn er niet op getraind om door te vragen op beleving en linken te leggen met de leefwereld van de kinderen. Hierdoor komt de nieuwe methode in de voorbereidings- en verwerkingslessen en bij de onderdelen van de museumles waarbij geen museumdocent aanwezig is niet altijd goed uit de verf. Alhoewel de museumdocenten hier veel beter in getraind zijn, laten ze ook nog wel eens kansen liggen. Een docent stelt: "De verbanden tussen de joodse gewoontes die ze leren kennen en gewoontes thuis worden onvoldoende gelegd. Dit zou bevorderd kunnen worden door de museumdocent hier op in te laten gaan door er vragen over te stellen tijdens de introductie of juist tijdens de afsluiting: maar dan moet daar wel tijd voor worden gemaakt. In de handleiding kan opgenomen worden dat de leerkracht dit behandelt in de verwerkingsles. Daarvoor zijn dan voorbeeldvragen aan te geven." Museummedewerker Marleen Liefwaard concludeert in haar scriptie over het educatieve werk in het Kindermuseum (Liefwaard, 2009). dat er meer geïnvesteerd zou kunnen worden in 'authentiek en ontdekkend leren', waarbij wordt ingespeeld op de intrinsieke motivatie van de kinderen. Tevens stelt zij de grote afhankelijkheid van de communicatieve vaardigheden van de leerkracht en vooral de begeleidende ouders aan de orde.

- ♣ ***Het is belangrijk dat de leerkrachten en begeleidende ouders beseffen welke belangrijke rol de op beleving en herkenning gerichte contactvragen hebben. Probeer dit meer voor het voetlicht te brengen.***

Het museumbezoek

De zoektocht naar een optimale combinatie van informatie geven en actieve beleving bieden, leidt tot te veel prikkels. Dit zorgt voor 'een jachtige sfeer' tijdens het museumbezoek. "Het is verwarrend dat er zoveel mag, maar dat er eigenlijk geen tijd is om op ontdekking te gaan", verzucht een docent vertwijfeld. De kamers bevatten zo veel aantrekkelijke elementen (filmpjes en doe-activiteiten) en evocatieve vormgeving (glazen vloer, bed in slaapkamer) dat de aandacht voortdurend wordt afgeleid en er minder informatie wordt opgenomen dan mogelijk is in een meer sobere omgeving. Zo blijkt de zelfs de relatief rustige woonkamer nog te veel afleiding te bieden, waardoor de zo cruciaal gebleken introductie niet de aandacht krijgt die het verdient. De keuken biedt te veel hectiek. Het broodjes bakken zorgt voor zo veel opwinding dat de boodschap *Als je emigreert, neem je (eet)gewoontes mee en nieuwe (eet)gewoontes over* uit het filmpje niet wordt opgepikt. De geraadpleegde docenten melden allemaal dat de kinderen op de terugweg niet uitgepraat raakten over het broodjes bakken, maar: is het de bedoeling dat deze activiteit alle overige ervaringen overschaduw? "Ik heb mijn twijfels over de toegevoegde waarde als het gaat om kennisvermeerdering", stelt een docent, "Het lijkt de andere onderdelen in de weg te zitten door de tijdsdruk die het oplevert, waardoor het minder mogelijk is om qua kennisoverdracht de diepte in te gaan." Over de slaapkamer zegt een leerkracht: "Die brengt veel onrust: de kinderen vinden het heel bijzonder dat ze mogen liggen, maar daardoor is er onvoldoende aandacht voor de strekking van deze kamer. Ook vraag ik me af of het gegeven van dromen en nachtmerries voldoende aansluit bij de anderen onderdelen." De kinderen geven ook regelmatig aan de filmpjes in de slaapkamer niet te snappen. De muziekkamer lokt ook kritiek uit over het overaanbod daar bij de docenten. De kinderen geven aan dat ze bij de muur vaak niet alles goed kunnen overzien. Tevens blijkt er een overdaad aan boodschappen in het museum te zijn verstoep, die veelal niet worden opgepakt. Dit komt vooral omdat het er te veel zijn, maar ook omdat ze niet altijd even helder worden uitgedragen. Een docent stelt: "Ik vraag me af wat nou eigenlijk de bedoeling van sommige kamers is. Ik mis daar een duidelijk structuur." Een ander stelt: "Wat willen we per kamer aan de kinderen meegeven? Gaat het erom dat ze vragen goed beantwoorden of willen we ze een leuke ervaring bieden? Het is van belang dat er per kamer goed wordt gekeken naar wat de belangrijkste boodschap is.

- ♣ **Besef dat het beter is om een aantal onderdelen goed af te handelen en andere over te slaan dan om zo veel mogelijk af te raffelen. Neem de tijd voor de introductie in de woonkamer en zorg daar voor zo min mogelijk afleiding. Aangezien de Gulden Regel centraal staat in het Kindermuseumprogramma dienen de onderdelen die deze boodschap versterken prioriteit te krijgen. Schrap het broodjes bakken: dan komt er meer ruimte voor kennisoverdracht en beïnvloeding van beeldvorming. De tweede educatief werker (die nu het broodjes bakken begeleidt) is dan vrij voor extra begeleiding (binnen en buiten de keuken).**

Overeenkomsten tussen de joodse cultuur en andere culturen

Onder andere door de hiervoor gesignaleerde problemen (tijdsgebrek en onervarenheid met belevingsgericht werken bij begeleiders) komen impulsen om de attitude ten aanzien van andere religies en culturen positief te beïnvloeden onvoldoende uit de verf. Dit is een gemiste kans omdat hiervoor al bleek hoeveel mogelijkheden het Kindermuseum biedt om te signaleren dat diverse andere religies en culturen veel meer gemeen hebben met die van de joden dan aanvankelijk wordt gedacht. Geregeld geven leerlingen zelf aan dat ze na afloop van de lessen wel genoeg over de joodse religie en cultuur hebben geleerd en nu wel graag meer over andere religies en culturen zouden willen leren.

- ♣ **Buit de kansen om overeenkomsten tussen religies en culturen te signaleren meer uit en besef dat dit vooral binnen multiculturele groepen heel goed kan werken om tot een genuanceerdere beeldvorming en tot meer respect voor elkaar te komen.**

Klassikaal of individueel werken

De wijziging naar een voorbereidingsles waarin meer individueel gewerkt wordt en een meer klassikale verwerkingsles in plaats van andersom zoals bij de oude methode het geval was, krijgt geen bijval van de leerkrachten. Want: "Voor sommige kinderen is de inhoud van de lessen een 'ver van hun bed show'. Een klassikale voorbereidende les is daarom juist een pluspunt". De ander vult aan: "Dan worden de kinderen optimaal voorbereid op het verwerken van de veelal nieuwe informatie in het museum." De derde docent beaamt dit: "Een klassikale les vormt een goede voorbereiding, omdat deze les bedoeld is om kennis te vergaren. Het is verstandig om de kinderen in de verwerkingsles pas 'los te laten'." Waar de vierde docent mee instemt door de opmerking: "In de verwerkingsles kan juist wat meer zelfstandig worden gewerkt, omdat dan veel informatie beter tot de kinderen doordringt". De observaties en de evaluaties van de kinderen bevestigen dat ze in de verwerkingsles veel beter

individueel kunnen werken dan in de voorbereidingsles, omdat ze na het museumbezoek de inhoud van het Maxblad veel beter begrijpen. In de aanwijzingen in de docentenhandleiding ontbreken aanwijzingen om gebruik te maken van het Maxblad. Gezien de eerdere constatering dat de kinderen graag nog veel meer met het Maxblad zouden werken en dat de start van de verwerkingsles helemaal niet goed uit de verf komt, is dit een gemiste kans. Een docent suggereert om: "Kinderen een presentatie te laten doen aan de hand van enkele kernbegrippen: dan creëer je dat de kinderen verder zullen werken met de informatie en wordt nieuwsgierigheid opgewekt. Dit kan een extra optie zijn voor de afsluitende les.

- ♣ ***Laat in de voorbereidingsles vooral klassikaal werken en in de verwerkingsles meer individueel. Schuif sommige opdrachten uit de voorbereidingsles door naar de verwerkingsles. Door de kennis en ervaring die de kinderen in het museum opdoen, zijn veel opdrachten beter na het museumbezoek uit te voeren. Laat de levensverhaalopdracht achterwege: die is te ingewikkeld voor de doelgroep.***

Lesmateriaal

Alhoewel de lof voor de vormgeving van het materiaal groot is, zijn er wel twijfels over de functionaliteit daarvan. Het Maxblad kan niet volledig worden benut in de lessen op school. Alhoewel de kinderen daar graag nog meer in zouden willen werken, lijken ze daar nauwelijks aan toe te komen. De knuffel is leuk, maar zal niet bij elke groep in de smaak vallen omdat die dat te kinderachtig vinden. Het boek is prachtig, maar het is de vraag of de Talmoedopzet daarvan goed uit de verf komt. De boodschap 'door de mening van anderen te horen en daar over te praten word je zelf wijzer' komt nauwelijks binnen: alleen door het filmpje *Van iedereen houden*) en dus niet door het boek of het Maxblad. In de praktijk komt deze boodschap echter wel door omdat de CIZO-methode stimuleert om goed naar elkaar te luisteren.

- ♣ ***Zet de lesmaterialen gericht en meer gedoceerd in. Besef dat bij de nieuwe werkwijze het realiseren van de CIZO-methode cruciaal is: het effect van lesmateriaal valt in het niet als er die methode dit goed in de praktijk wordt gebracht. Het lesmateriaal is ondergeschikt aan de methode en niet andersom.***

Verwerking

De verwerkingsles blijkt cruciaal. Niet alleen om de geleerde nieuwe begrippen nog eens boven te halen, maar ook in het licht van de beoogde doelen als het gaat om beeldvorming en attitude. Het blijkt dat intensieve nagesprekken, zoals in het kader van dit onderzoek met kleine groepjes kinderen is gevoerd, het mogelijk maken om de toename in genuanceerd denken en respect voor anderen zichtbaar te maken en te vergroten. Daar dienen de leerkrachten dus echt te tijd voor te nemen

- ♣ ***De verwerkingsles(sen) dienen meer gestimuleerd en ondersteund te worden. Het is aan te raden om het Maxblad en het voorleesboek vooral in te zetten in de verwerkingsles. Deze publicaties kunnen ook fungeren geheugensteun, door zowel leerkrachten als leerlingen te stimuleren om die na de verwerkingsles(sen) nog eens op te pakken en te gebruiken.***

Successen nieuwe methode voortgezet onderwijs

Respect bevorderen

Het bijbrengen van meer respect voor andere meningen en andere culturen is een doelstelling waar de scholen zich ook op richten. Het museum kan hier zeker een bijdrage aan leveren, zeker met de vernieuwde methode. Dit blijkt zowel uit de reflecties van docenten als de uit de evaluaties door leerlingen.

Aandacht voor joodse tradities

Unanieme lof is er voor de aandacht voor joodse tradities, zowel binnen de oude als de nieuwe methode. Zowel docenten als leerlingen vinden het interessant dat de focus niet op de jodenvervolgung ligt. De belevingsgerichte werkwijze voegt hier duidelijk een extra dimensie aan toe: "Het zat ook in de manier van vragenstellen: *Hoe zie je het?* of *Wanneer ben je joods?*. Dan wordt je op een ander spoor gezet, dan dat je vraagt *Wat vinden jullie van de Jodenvervolgung?*. Een interessante invalshoek!"

Bespiegeling op eigen cultuur en andere culturen

Net als het Kindermuseum biedt de afdeling *Religie en Geschiedenis* talloze mogelijkheden om via bespiegeling op de joodse cultuur overeenkomsten en verschillen tussen religies of culturen ter sprake te brengen. Dit betreft grotendeels thema's die ook al bij de evaluatie van het programma voor het basis-onderwijs ter sprake kwamen, maar er zijn ook nieuwe voorbeelden aangedragen, zoals:

- besnijdenissen bij diverse religies,
- de relatie tussen koosjer en halal slachten,
- Bar Mitzwa en andere overgangsrites, zoals dopen bij katholieke kerk,
- de rol van een altaar in een kerk en in de synagoge,
- de bidrichting van de joden en moslims,
- het bidden waarbij joden een bidkleed om zich hebben en christenen niet,
- de positie van Jezus en andere profeten,
- de mate waarin zelfstudie en toetsen van andere meningen belangrijk is,
- de verwantschap tussen de pruik van orthodoxe jodinnen met de hoofddoek van de moslimas,
- vormen van fundamentalisme in diverse religies.

Koppeling aan actualiteit

De docenten en leerlingen stellen het erg op prijs dat het Joods Historisch Museum de onderwerpen die daar aan bod komen koppelt aan de actualiteit. Dit gebeurt bijvoorbeeld als er verbanden worden gelegd tussen overeenkomsten tussen de joodse immigratiegeschiedenis in Nederland met de huidige immigratie, zoals:

- Dat zowel joden (en ook katholieken) als tweederangsburgers werden beschouwd binnen het gildenstelsel.
- Dat het verzet tegen de joden in de Gouden Eeuw lijkt op de huidige angst voor de islam.

Opnieuw blijkt dat juist bij multiculturele groepen, met name bij islamitische leerlingen, de link met de actualiteit gemakkelijker gelegd kan worden vanuit eigen ervaringen, omdat: "Islamieten zich ook een minderheid voelen. Bovendien snappen ze de strenge gedragsregels en voorschriften die bij de joodse religie aan de orde komen. Ze hebben meer herkenning!"

Kansen voor het vmbo

Het onderzoek naar de effecten van de nieuwe rondleiding voor het voortgezet onderwijs is gericht op leerlingen van het havo en vwo. Die reageren heel anders dan leerlingen uit het vmbo. Uit eerder onderzoek door onderzoeksbureau Letty Ranshuysen blijkt telkens weer dat vmbo-leerlingen over veel minder ervaring met de Westerse cultuur beschikken, waardoor het lastiger is om hen hiervoor te interesseren. Het blijkt echter ook dat wanneer deze doelgroep actief wordt betrokken bij een educatief programma er ingrijpende ervaringen op worden gedaan, die beeldvorming en attitude kunnen beïnvloeden¹². Aangezien de nieuwe methode zeer geschikt blijkt voor multiculturele groepen en de populatie van het vmbo zeer cultureel divers is, lijkt het heel goed mogelijk om deze werkwijze ook succesvol in te zetten bij het vmbo.

¹² Zie bijvoorbeeld Ranshuysen en Berkens, 2007).

Verbeterpunten programma voortgezet onderwijs

Vorbereiding en verwerking

De twee christelijke groepen hadden een door school samengesteld werkboekje met vragen bij zich. Dit blijkt te helpen om de aandacht te sturen en vast te houden, de leerling wil immers antwoorden op de vragen vinden. Echter: de fixatie op zulke opdrachten staat de door het museum beoogde reflectie in de weg, onder andere doordat de door school opgestelde vragen vooral kennisgericht zijn. Hierdoor komt de doelstelling om meer respect voor anderen en andere culturen te stimuleren niet goed tot zijn recht. Wanneer leerlingen de ruimte krijgen voor interacties met de museumdocent en medeleerlingen (zonder de afleiding van individuele opdrachten), ontstaan er wel nieuwe inzichten. Interessant is dat uit de gesprekken met leerlingen blijkt dat de effecten op beeldvorming en attitude bij hen soms veel verder gaan dan hun docenten inschatten. In hoeverre de veranderde beeldvorming beklijft, is nog de vraag. De docenten geven aan dat voor bestendiging van de impulsen die hun leerlingen in het museum ondergaan, reflectie in een verwerkingsmoment na het museumbezoek (een les of opdracht) cruciaal is. Daar komen ze in de praktijk echter niet aan toe.

- ♣ ***Het is belangrijk dat het museum op beeldvorming gerichte voorbereidings- en verwerkingsopdrachten gaat aanleveren via de museumwebsite. Dit voorkomt dat de groepen te veel op kennisoverdracht gefixeerd raken, als gevolg van door school opgestelde opdrachten. Bovendien is dan te stimuleren om het museumbezoek meer te gebruiken voor reflectie op andere culturen en op de actualiteit, want dat komt nog onvoldoende uit de verf. Laat de leerlingen tijdens het museumbezoek niet met werkboekjes werken! Dan kunnen ze zich geheel concentreren op de onder leiding van de museumdocent gevoerde gesprekken en de inzichten die dat oplevert.***

Rommelige aankomst

Leerlingen uit het voortgezet onderwijs blijken nogal eens te laat aan te komen bij het museum en het komt ook voor dat ze veel te vroeg aankomen. Als de groep zich niet aan de afgesproken tijdstippen houdt, is het voor de museumdocent heel lastig om het programma goed af te werken.

- ♣ ***Bij de afspraken met groepen uit het voortgezet onderwijs dient beklemtoond te worden dat ze op het juiste tijdstip moeten komen: dus niet te laat, maar ook niet te vroeg.***

Introductie

Uit observaties blijkt dat de introductie niet langer dan 10 minuten moet duren, want daarna verslapt de aandacht. Het is echter ondoenlijk om in die tijd de voorkennis en beelden binnen de groep goed in beeld te krijgen. Die kunnen veel gemakkelijker en vanzelfsprekende ter sprake komen tijdens de rondgang door het museum.

- ♣ ***Het checken van voorkennis en beelden hoeft niet perse tijdens de introductie plaats te vinden, maar is gedurende de gehele rondleiding een aandachtspunt.***

Introductiefilm

De film die bij de introductie wordt ingezet wordt, zowel door de docenten als de leerlingen, niet erg geapprecieerd: "Die is saai en niets ervan blijft hangen."

- ♣ ***Aangezien bij de introductie de toon wordt gezet voor het gehele bezoek, kan de introductiefilm, die niet de beoogde stemming creëert, beter achterwege blijven (wat bij de nieuwe methode doorgaans ook gebeurt).***

Visualiseren in het Kindermuseum

Uit de evaluaties van de leerlingen blijkt hoe waardevol het is dat het museum zaken "echt laat zien". De docenten geven aan dat illustrerende objecten en afbeeldingen nog meer aandacht mogen krijgen: "We hadden bij meer objecten kunnen stilstaan. Er is nu wel een goed sfeeridee gegeven, maar meer illustrerende voorbeelden was nog mooier geweest. Zo vertelde de rondleider over de koosjere keuken in het museum, maar die hebben we niet gezien." Een ander stelt: "In de rondleiding werd wel over een keppeltje of een yat gesproken, maar die werden niet getoond. Onze klas was erg geïnteresseerd, we hadden best nog een kwartiertje naar het Kindermuseum gekund. Het is daar heel tastbaar!" Hierbij komt het grote familieportret ter sprake: "De diversiteit daarop is zo'n sterk punt. De mensen die de leerlingen herkennen, staan heel erg dichtbij. Hierdoor kreeg de diversiteit van het jodendom een gezicht, dan is het veel levendiger."

- ♣ ***Uit de evaluatie blijkt dat de rondleiding van één uur best verlengd kan worden. Het is daarom een goed***

idee om de rondleiding standaard te verlengen met een bezoek aan het Kindermuseum. Veel van de onderwerpen uit de rondleiding voor het voortgezet onderwijs zijn daar concreet zichtbaar en dat blijkt goed aan te slaan bij deze doelgroep. Vooral het grote familieportret, maar ook de tora in de studeerkamer en de koosjere keuken.

Doorvragen

Het blijkt dat hele open belevingsvragen niet werken. Zo stelt een leerling: "Ze stelde vaak de vraag *Wat vind je daar nou van?*, maar soms vind je daar gewoon niks van." Er blijkt echter wel veel respons te komen als er gericht wordt doorgevraagd aan de hand van een specifiek thema of onderwerp.

- ♣ ***In plaats van hele open belevingsvragen te stellen kan er beter gericht doorgevraagd worden op de opmerkingen van de leerlingen.***

Relatie actualiteit

Verbindingen met de actualiteit worden al gelegd, maar daar zijn nog meer mogelijkheden voor. Zo kan het belang van eigen identiteit meer aandacht krijgen, stelt een docent, door vragen zoals: *Wat vind je ervan dat joden naar een eigen synagoge kunnen gaan? Wat vind je ervan dat er moskeeën in Nederland worden gebouwd?* De relatie met de huidige immigratie is erg belangrijk vinden de docenten, want: "Het is een actueel onderwerp met de opkomst van Wilders." Echter: "Dit moet de leerlingen meer worden aangereikt, want alleen de hele slimme leerlingen kunnen dit verband zelf leggen. Dit kan aan de hand van vragen zoals: *Hoe was het toen en hoe is het nu? Zijn diploma's gelijk geschakeld? Mogen mensen uit Marokko allerlei soorten werk in Nederland doen?*" Met name binnen multiculturele groepen is dit thema goed te behandelen: "Je kan dit het beste doen, door eerst kennis te mobiliseren met vragen zoals: *Wie is er minder dan 10 jaar in Nederland? Hoe vond je het om de taal te leren?* Dan is er een link te leggen met de Portugese joden die naar Amsterdam kwamen."

De docenten waarschuwen echter ook voor de gevoeligheid van dit thema, want: "Er kan een heleboel naar bovenkomen en dat je moet incalculeren." En: "Zoiets kan twee kanten op gaan, want als je een kind hebt dat gevlucht is uit Afghanistan, dat heel heftig uitpakken. Dan moet je ook nazorg bieden en dat kan het museum niet bieden."

- ♣ ***Om tijdens de rondleiding gerichte aandacht te besteden aan de huidige immigratie in Nederland dient de rondleider daarop toegespitste vragen te stellen. Dit kan echter een te zwaar onderwerp zijn, bijvoorbeeld als er kinderen van asielzoekers in de groep zitten. Het is verstandig om bij multiculturele groepen daar vooraf navraag naar te doen bij de docent.***

Inspelen op agenda docenten

Het accent op joodse tradities dat in de rondleidingen wordt gelegd, valt zo in de smaak dat de docenten en leerlingen daar nog wel meer aandacht voor zouden willen. Zo stelt een christelijke docent: "Mijn groep is uiteindelijk niet naar de Portugese Synagoge geweest. Dat is jammer, omdat mijn leerlingen naar de kerk gaan en nu ook een synagoge van binnen hadden kunnen meemaken. Dan wordt de beleving van het jodendom concreet." Een docent die de nieuwe methode kreeg voorgelegd geeft aan: "Het was zeer uitnodigend, maar we kregen het idee dat we nog niet lang niet alles te zien kregen als het gaat om de joodse tradities. De multiculturele groepen komen meer aan geschiedenis toe en stellen dat ook meer op prijs."

- ♣ ***Gezien de verschillen in verwachtingen en behoeften is het mogelijk om twee type rondleidingen te ontwikkelen. Één op religie en joodse tradities gerichte rondleiding voor groepen uit christelijk voortgezet onderwijs en één op historie en joodse tradities gerichte rondleiding voor multiculturele groepen. Dit zorgt meteen voor een inperking van onderwerpen, waardoor de thema's die wel aan bod komen zorgvuldiger behandeld kunnen worden.***

Afronding

Een reflectieve afronding blijkt nog niet goed uit de verf te komen., terwijl dat wel heel belangrijk is voor de beleving. Een docent wijst ook op het belang van checkvragen aan het einde van het bezoek, zoals *Wat blijft er nou het meeste bij je hangen?* en *Wat vond je nou het meest interessant in het museum en waarom?* Een ander stelt: "Een goede manier is om te vragen wat ze het meest indrukwekkend vinden of wat het meest zal bijblijven. Heel even terugreflecteren."

- ♣ ***De afronding van het museumbezoek verdient meer aandacht, Daarvoor moet ook voldoende tijd voor worden ingepland.***

SAMENVATTING SUCCESSEN EN VERBETERPUNTEN NIEUWE METHODE

Het programma voor het basisonderwijs

Het staat buiten kijf dat de lessen en het museumbezoek als bijzonder en leuk worden ervaren en er ook nog eens heel veel van wordt opgestoken. Een veel genoemd euvel is echter het tijdsgebrek. Veel van de boodschappen ten behoeve van een meer genuanceerde beeldvorming en van attitudeverandering (meer respect voor anderen en andere culturen) komt hierdoor onvoldoende uit de verf. De voorbereidingsles is te overladen en mist een duidelijke structuur. De museumles is ook te vol. Het blijkt ondoenlijk om alle kamers goed te bekijken en te beleven in de twee uur die voor het bezoek staat. Bovendien kunnen de museumdocenten de nieuwe overdrachtstechnieken door tijdsgebrek niet goed in praktijk brengen. Veel van de aanbevelingen in dit hoofdstuk zijn er dan ook op gericht om meer rust in het museumbezoek te brengen en een focus te stimuleren op de specifieke kennis en boodschappen die in ieder geval overgebracht moeten worden. Dan kan de op de leefwereld van kinderen gerichte CIZO-werkwijze veel beter uit de verf komen. Het Kindermuseum biedt veel kansen om te laten zien hoe sterk op het oog zeer verschillende culturen in wezen op elkaar lijken en die kunnen beter worden benut. De ingezette middelen (voorleesboek, Maxblad, stickerboekje, filmpjes), het grote aantal opdrachten in de docentenhandleiding en de vele boodschappen die het museum wil overdragen, zorgen echter voor versnippering en staan de effectiviteit van de vernieuwde werkwijze in de weg. De educatieve middelen dienen gericht en meer ondergeschikt aan de CIZO-methode te worden ingezet. Cruciaal is dat zowel de museumdocenten als de leerkrachten en de begeleidende ouders gestimuleerd en ondersteund worden bij de uitvoering van deze werkwijze. Dit kan door te beklemtonen dat de contactvragen uit het lesmateriaal gebruikt moeten worden en dat het belangrijk is om de tijd te nemen om de reacties daarop te bespreken. Een laatste aandachtspunt is dat de aanwijzingen voor de verwerkingsles, in contrast tot de voorbereidingsles, zeer summier zijn. Terwijl een goede afronding krachtig kan bijdragen aan de beklijving van het programma. Het is belangrijk dat de leerkracht meer ondersteuning krijgt voor de verwerking van het museumbezoek op school. Dit kan onder ander door een deel van de opdrachten (vooral die bij het Maxblad horen) in de docentenhandleiding van de voorbereidingsles naar de verwerkingsles door te schuiven. Het is belangrijk dat de schoolgroepen het museumbezoek niet gaan afraffelen. Dit doet geen recht aan de fantastische mogelijkheden voor ontmoetingen met de joodse cultuur en de bespiegelingen op de eigen en andere culturen die het Kindermuseum biedt.

Het programma voor het voortgezet onderwijs

Bij de rondleidingen voor het voortgezet onderwijs is duidelijk merkbaar dat de vernieuwing tot toepassen van de CIZO-methode heeft geleid. Dit blijkt heel goed aan te slaan bij deze doelgroep. Het gericht doorvragen op hun opmerkingen en hun antwoorden op eerdere vragen lijkt bij deze groep beter te werken dan bij basisscholieren, doordat 13-14 jarigen hun beelden beter kunnen verwoorden dan jongere kinderen. Mede hierdoor heeft de rondleiding voor het voortgezet onderwijs een groter effect op beeldvorming en attitude dan het basisonderwijsprogramma. Daarnaast blijkt dat het programma voor het voortgezet onderwijs minder overladen is. De gesignaleerde verbeterpunten betreffen daarom vooral de introductie en de afronding van de rondleiding en de voorbereiding en verwerking.

De docenten geven aan dat rondleiding best verlengd kan worden. Zo'n verlenging maakt het mogelijk om de introductie en afronding te versterken. Bovendien maakt dit een uitstapje naar het Kindermuseum mogelijk. Dit biedt een waardevolle aanvulling, want de concrete manier waarop daar veel van de onderwerpen uit de afdelingen *Religie en Geschiedenis* aan bod komen, blijkt goed aan te slaan bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs.

In tegenstelling tot hetgeen bij het basisonderwijsprogramma het geval is, biedt het museum bij het programma voor het voortgezet onderwijs geen materiaal aan ter voorbereiding of verwerking van het museumbezoek. Daar blijkt wel behoefte aan. Christelijke scholen ontwikkelen zelf werkboekjes met opdrachten, die tijdens het museumbezoek uitgevoerd moeten worden, met daarop aansluitende verwerkingsopdrachten. Die opdrachten staan de beoogde interacties tussen rondleider en scholieren en scholieren onderling in het museum in de weg. Bovendien zijn die sterk gefocust op religie, waardoor geschiedenis nauwelijks aan bod komt. Het is belangrijk om te ontmoedigen dat scholen hun leerlingen met zulke opdrachten het museum in sturen. Dit staat reflectie op andere culturen en op de actualiteit in de weg. Om die doelstellingen nog meer tot hun recht te laten komen, kan het museum op beeldvorming gerichte voorbereidings- en verwerkingsopdrachten ontwikkelen en op de website zetten.

Een laatste verbeterpunt betreft de mogelijkheid om beter aan verwachtingen en wensen van scholen tegemoet te komen door twee type rondleidingen te ontwikkelen. Één gericht op religie en joodse tradities, waar vooral het christelijk voortgezet onderwijs behoefte aan lijkt te hebben, en één gericht op historie en joodse tradities. Dit zorgt meteen voor een inperking van onderwerpen, waardoor de thema's die wel aan bod komen zorgvuldiger behandeld kunnen worden. Aangezien beide type rondleidingen geweldige kansen bieden om in te gaan op de huidige migratie en het belang van eigen identiteit en dit vooral bij multiculturele groepen tot zijn recht komt, zijn ze ook bijzonder geschikt voor de veelal cultureel diverse groepen uit het vmbo.

Tot slot

Het onderzoek wijst uit dat de nieuwe methode leidt tot levendige interacties tussen museummedewerker en rondleider en tussen de museumbezoekende leerlingen onderling. Door de belevingsgerichte aanpak ontstaat oprechte interesse in de joodse cultuur en tradities, wat kan leiden tot bespiegelingen op de eigen cultuur en gewoontes en die van andere dan de joodse cultuur. De belangrijkste les uit dit onderzoek is om vooral in het contact met de groepen die in het museum komen te investeren en daar de tijd voor te nemen. Dan kunnen er betekenisvolle ontmoetingen tot stand komen, die een grote doorwerking hebben. Om de hiervoor benodigde rust te creëren is een selectieve inzet van educatieve materialen van groot belang, want aangetoond is dat te veel educatief materiaal overal werkt. Het gebruik maken van al die presentatiemiddelen kost veel tijd, waardoor er te weinig ruimte is voor de interactie tussen museumdocent en bezoekers en de bezoekers onderling. Bovendien leiden sommige educatieve middelen te veel af en staan ze daardoor de beoogde interacties in de weg: terwijl het daar juist om draait binnen het project *Ontmoetingen*.

Dit neemt niet weg dat bijzondere presentatiemiddelen, met name het grote familieportret in het kindermuseum, zowel bij de basisschoolleerlingen als die uit het voortgezet onderwijs, impact kunnen hebben. Het gaat er om een zorgvuldige selectie te maken uit de in te zetten middelen, waarmee de beoogde kennisoverdracht en nuancering in beeldvorming het beste wordt gerealiseerd. Zo zagen we dat bij het basisschoolprogramma een inperking van lesmaterialen is aangeraden, terwijl bij het programma voor het voortgezet onderwijs ontwikkeling van op beleving gefocuste voorbereidings- en verwerkingsopdrachten zinvol is.

Door de in het Joods Historisch Museum ontwikkelde methode is het mogelijk om de inhoud van het museum te gebruiken om met de bezoeker in gesprek te raken. Dit gebeurt al bijzonder goed als het gaat om reflectie op joodse cultuur en tradities en op overeenkomsten en verschillen met andere culturen. Het is mogelijk om de nieuwe methode ook meer in te zetten om de geschiedenis van de joden, met name de diaspora, te bespreken om linken te leggen met huidige immigratie.

De educatieve methode die binnen het project *Ontmoetingen* wordt gerealiseerd, is ook interessant en bruikbaar voor andere musea die hun collectie willen inzetten om met hun publiek in gesprek te gaan. Het is dan ook een goede zaak te werken aan een verdere optimalisering van de methode, zoals op basis van dit onderzoek gebeurt. Belangrijk is ook om de methode vast te leggen en theoretisch te onderbouwen. Zodoende kan de werkwijze naar andere musea worden uitgedragen en kan de gehele Nederlandse museumwereld profiteren van de verworven inzichten. Niet alleen ten behoeve van het werken met groepen uit het basis- en voortgezet onderwijs, maar ook bij groepen uit het volwassenenonderwijs en sociaal-culturele excursiegroepen. Een heldere uitwerking van de methode *Ontmoetingen* kan bovendien de basis vormen voor instructies aan de begeleiders van de groepen (docenten en ouders) die het museum binnen komen. Het is namelijk cruciaal dat zij betrokken raken bij de interacties die de museummedewerkers beogen te realiseren en een actieve en constructieve bijdrage leveren aan de gekozen werkwijze.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Elffers, A. en L. Ranshuysen (2001) *Evaluatie 'In mokum staat een huis' Joods Historisch Museum voor kinderen*. Rotterdam: Onderzoeksbureau Letty Ranshuysen

Grass, T. (2010) *Rondleiden = Communiceren* Amsterdam: Joods Historisch Museum.

Heusden, B. van (2010) *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Joods Historisch Museum (2010) Docentenhandleiding *Wat jij niet wil ...kikker in je bill!*

Katzenstein, P.(2010) *Project Ontmoetingen: Stand van zaken augustus 2010*. Amsterdam: Joods Historisch Museum.

Liefwaard, M. (2009) *Children and authentic learning experiences in museums*. Amsterdam: MDP thesis Reinwardt Academie.

Ranshuysen, L en J. Berkers (2007) *Yo! opera festival 2007 ervaringen en beeldvorming van uiteenlopende tieners* Rotterdam: Onderzoeksbureau Letty Ranshuysen

BIJLAGE 1: TABELLEN BASISONDERWIJSPROGRAMMA

1: IN VOORBEREIDINGSLES BEHANDELDE BEGRIPPEN				
BEGRIPPEN	IN WELKE MATE BEHANDELD		WAS BEKEND BIJ	
	controlegroep	experimentgroep	controlegroep	experimentgroep
Volk	1 summier, 2 uitgebreid	1 + 2 summier	1 + 2 veel	1 weinig, 2 veel
Israël	1 summier, 2 uitgebreid	1 + 2 summier	1 weinig, 2 niemand	1 weinig, 2 veel
Hebreeuws	1 + 2 uitgebreid	1 + 2 summier	1 weinig, 2 niemand	1 niemand, 2 weinig
Tora	1 + 2 uitgebreid	1 summier, 2 uitgebreid	1 niemand, 2 niemand	1 + 2 weinig
Leefregels	1 niet, 2 uitgebreid	1 + 2 summier	1 + 2 weinig	1 weinig, 2 niemand
Schepping	1 + 2 uitgebreid	1 + 2 summier	1 de helft, 2 niemand	1 weinig, 2 niemand
Synagoge	1 summier, 2 uitgebreid	1 + 2 summier	1 veel, 2 weinig	1 weinig, 2 weinig
Bar/bat mitzwa		2 uitgebreid		2 weinig
Jiddish		2 summier		2 niemand
Orthodox	1 uitgebreid, 2 niet	2 summier	1 niemand	2 niemand
Rabbin		1 + 2 summier		1 + 2 niemand
Talmoed		2 summier		2 niemand
Jodenvervolging tijdens WO II	1 summier, 2 niet	1 uitgebreid / 2 summier	1 + 2: iedereen	1 + 2 iedereen
lets ander s	1 Diaspora: summier, Sjabbat: uitgebreid, Keppeltje: uitgebreid, 2 Jat uitgebreid	1 Religie: uitgebreid 2 Sjabbat: summier / Treiffe: summier	1 iedereen	1 meerderheid 2 weinig / weinig
Totaal aantal	1: 12 (58% uitgebreid) 2: 8 (100% uitgebreid)	1: 10 (20% uitgebreid) 2: 15 (13% uitgebreid)	<u>onbekend:</u> 1: 9 (69%) 2: 8 (100%)	<u>onbekend:</u> 1: 8 (80%) 2: 12 (80%)

2: INVULLEN KLASIKALE WOORDSPIN DOOR EXPERIMENTGROEPEN	
Eerste keer (voorbereidingsles)	<ol style="list-style-type: none"> WOII, Jodenster, Anne Frank, onderduiken, opgepakt, Hitler, bijbel, haat, het Achterhuis, concentratiekamp WOII, Anne Frank, ster, afgesloten, gewone mensen, Hitler, Max de Matze, Bar Mitswa, capje, keppel, achterhuis, geloof, geel, kandelaar, synagoge, Elvis Presley, onderduiken, Einstein, mishandelen, concentratiekamp, lekker brood, jodenkoeken,
Tweede keer (voorbereidingsles)	<ol style="list-style-type: none"> Israël, volk, Job Cohen, Hebreeuws, Joods worden, familie Hollander, Jezus, God, Max de Matze, regels rabbijn, Jiddisch, twee aanrechten, schepping, gulden regel, 613 regels, de gulden regel kunnen vertellen.
Verwerkingsles	<ol style="list-style-type: none"> sjabbat, Islam, koosjer, treife, synagoge, challe, Jodendom, keppel. koosjer, vrijdag rustdag, brood, Hebreeuws, twee aanrechten voor zuivel en vlees, veel feesten waar een instrument bij hoort, Joodse supermarkt.

3: IN MUSEUMLES BEHANDELDE BEGRIPPEN				
BEGRIPPEN	IN WELKE MATE BEHANDELD		WAS BEKEND BIJ	
	controlegroep	experimentgroep	controlegroep	experimentgroep
Sjabbat	1+2: uitgebreid	1+2: uitgebreid	1+2: weinig	1+2: weinig
Wanneer ben je Joods	1: summier, 2:uitgebreid	1+2:summier	1: niemand, 2:weinig	1+2: weinig
Gulden Regel	1+2: uitgebreid	1+2: uitgebreid	1+2: weinig	1: weinig, 2: veel
Koosjer	1+2: uitgebreid	1+2: uitgebreid	1:weinig, 2:niemand	1+2: niemand
Nazi's		1+2: summier		1: veel, 2: iedereen
Jodenvervolgging tijdens WO II		1+2: summier		1: veel, 2: iedereen
Jaartijdlampje		2: summier		2: niemand
Pesach	2: summier	1+2: summier	2:niemand	1+2: niemand
Poeriem	1+2: summier	1+2: summier	1+2:niemand	1+2: niemand
Bar/bat mitswa		2: summier		2: weinig
Sjofar	1:uitgebreid,2:summier	1: uitgebreid, 2: summier	1+2:niemand	1+2: niemand
oortsvader Jacob	1+2:summier	1+2: summier	1+2:niemand	1: weinig, 2: niemand
Schepping	1:summier, 2:uitgebreid	1+2: summier	1:iedereen, 2:veel (door leesplankles)	1+2: weinig
iets anders	1: Jodenster/Davidster, gebedsmantel, 613 geboden, keppeltje: allen uitgebreid 2: torarol: uitgebreid	1: keppeltje: summier, tora: uitgebreid 2: synagoge: uitgebreid	1: davidster: niemand, keppeltje: weinig, de rest: niemand 2: niemand (tora wel, bekend, niet de vorm)	1: keppeltje: weinig, tora: veel, 2: synagoge: veel
Totaal aantal	1: 12 (66% uitgebreid) 2: 10 (60% uitgebreid)	1: 12 (42% uitgebreid) 2: 14 (29% uitgebreid)	1: 83% onbekend 2: 80% onbekend	1: 75% onbekend 2: 65% onbekend

4: HOE KOMEN DE DIVERSE BOODSCHAPPEN OVER				
	controlegroep		experimentgroep	
Je moet goed voor de wereld zorgen	1+2: goed	Sloot aan op de 'leesplankles' op school.	1+2:enigszins	1: Belang van milieubewust gedrag kwam even aan de orde. 2: Een enkel kind geeft dit aan
Door de mening van anderen te horen en daar over te praten word je zelf wijzer	1+2: slecht	Kwam aan de orde in film, maar dit sloeg niet aan.	2: slecht	Boodschap uit filmpje kwam ook bij deze groep niet binnen.
Als je emigreert, neem je gewoontes mee en nieuwe gewoontes over	1+2: slecht	Kwam aan de orde in het filmpje in de keuken, maar er was weinig aandacht.	1+2: slecht	Het betreffende filmpje boeide wel, maar er werd niet nagepraat.
Het is goed om herinneringen vast te houden, ook al zijn ze vervelend	1: enigszins	1: N.a.v. de kapotte muur, doordat de museumdocent langs liep.	2:goed	Doordat door begeleidende ouder is gevraagd naar eigen herinneren obv contactvraag uit stickerboekje.
Iemand's droom kan een nachtmerrie voor een ander zijn: dat moet je samen oplossen	1: enigszins	1: Een kind pikte dit goed op, maar daar werd niet op ingegaan.		
Verskillende religies hebben veel gemeen				
Andere boodschap	1+2: Je kan niet zien of iemand joods is of niet (goed), 2: Joods is meer dan WOII.		1: In keuken wordt duidelijk dat niet alle joden koosjer eten, daar kan men voor kiezen.	
Totaal goed aangekomen boodschappen	1: 2x 2: 2x		1: 1x 2: 1x	

* Indien niets ingevuld, is het betreffende houdingsaspect niet behandeld

5: EVALUATIE MUSEUMLES DOOR DOCENTEN BO						
Beoordeelde items	Controlegroep			Experimentgroep		
	1	2	gemid.	1	2	gemid.
Introductie door museumdocent	7	8	7½	7	6	6½
Check voorkennis leerlingen	7	8	7½	6	?	
Aansluiting op leefwereld van de leerlingen	5	9	7**	6	7	6½
Bespreekbaar maken van vooroordelen	7	7	7	nvt	8	
Verbinding met voorbereidingsles op school	5	7	6*	6	6	6
Herkenning onderdelen uit voorbereidingsles	8	8	8	9	9	9
Het stickerboekje	6	8	7*	8	8	8
Het lesmateriaal	6	8	7*	9	9	9
De afsluiting van het museumbezoek	7	8	7½	5	8	6½**
Het Max-blad				9	7	8*

(*)*: (heel) groot verschil in beoordeling

6: IN VERWERKINGSLES BEHANDELDE BEGRIPPEN				
BEGRIPPEN	IN WELKE MATE BEHANDELD		WAS BEKEND BIJ	
	controlegroep	experimentgroep	controlegroep	experimentgroep
Scheppingsverhaal	1: uitgebreid, 2: summier		1+2: veel	
De joodse opdracht	1: uitgebreid, 2: summier		1: de helft, 2: veel	
Sjabbat		1: uitgebreid 2: summier		1+2: veel
Matzes		1: summier		1: veel
Leefregels	1: uitgebreid	1: uitgebreid	1: veel	1: de helft
De Gulden Regel	1: summier	1: uitgebreid	1: enkelen	1: veel
Jodenvervolgging tijdens WO II				
Koosjer		1+2: uitgebreid		1+2: veel
lets anders	1+2: granaatappel (1: summier, 2: uitgebreid), 1: parve (summier)	1: synagoge (summier), challe (uitgebreid), treife (summier), parve: (summier) 2: hebreeuwse letters (uitgebreid)	1: granaatappel en parve (de helft), 2: granaatappel (weinig)	1: alle aspecten bij weinig bekend 2: veel
Totaal aantal	1: 6(50% uitgebreid) 2: 3(33% uitgebreid)	1: 9 (50% uitgebreid) 2: 3 (66% uitgebreid)	1: veelal bij de helft 2: veelal meerderheid	1: veelal meerderheid 2: altijd meerderheid

7: EVALUATIE LEEREFFECTEN DOOR DOCENTEN BO						
	Controlegroep			Experimentgroep		
	1	2	gemid.	1	2	gemid.
kennis over joodse tradities	8	8	8	8	8	8
kennis over de geschiedenis van joden in NL	6	5	5½	5	9	7**
genueanceerd denken over de joodse cultuur	7	8	7½	7	5½	6*
genueanceerd denken over andere culturen	7	7	7	5	5	5
meer interesse in de joodse cultuur	7	7	7	6	7	6½
meer respect voor andere meningen	7	8	7½	8	8	8
meer respect voor andere culturen	7	8	7½	6	6	6

(*)*: (heel) groot verschil in beoordeling

BIJLAGE 2: TABELLEN PROGRAMMA VOORTGEZET ONDERWIJS

8: OBSERVATIES BIJ MUSEUMBEZOEK VOORTGEZET ONDERWIJS				
OPBOUWLESSEN (in minuten)	Controlegroep 1	Controlegroep 2	Experimentgroep 1	Experimentgroep 2
Introductie	1	10	10	10
Grote Synagoge (diversiteit joodse religie)	20	33	30	10
Galerijen Grote Synagoge (1600-1900)		15	15	
Galerijen Nieuwe Synagoge (20e eeuw)			10	18
Kindermuseum	25		15	17
Expositie Jong & Joods		2		
Totale tijd	46	60	80	55
Aandeel open vragen	80%	100%	90%	90%
Type vragen	vooral kennisgericht, enkele contactvragen	vooral kennisgericht	veel contactvragen	veel contactvragen

9: BEHANDELDE ONDERWERPEN EN BEKENHEID DAARMEE BIJ VOORTGEZET ONDERWIJSGROEPEN				
	Controlegroep 1	Controlegroep 2	Experimentgroep 1	Experimentgroep 2
Tora	uitgebreid: weinig bekend	uitgebreid: weinig bekend	summier: bekend	uitgebreid: goed bekend
Verloop van een synagogendienst		enigszins: onbekend	uitgebreid: onbekend	
Specifieke Joodse feestdagen	uitgebreid (Pesach, Bar/Bat Mitzwa, bruiloft): onbekend	summier (sabbat): enigszins bekend		
<i>Redenen 1e vestiging joden rond 1600</i>	<i>summier: enigszins bekend</i>		<i>enigszins bekend</i>	<i>summier: onbekend</i>
<i>Herkomst joodse immigranten 1e vestiging</i>		<i>enigszins: onbekend</i>	<i>summier: onbekend</i>	<i>summier: onbekend</i>
<i>Religieuze vrijheid/ economische discriminatie</i>		<i>enigszins: onbekend</i>	<i>uitgebreid: enigszins bekend</i>	<i>uitgebreid: onbekend</i>
<i>Tegenstelling arm/rijk</i>		<i>enigszins: onbekend</i>	<i>summier: onbekend</i>	<i>uitgebreid: onbekend</i>
<i>Burgerlijke gelijkstelling 1796</i>				
Overeenkomsten religies/culturen	uitgebreid: enigszins bekend	uitgebreid: enigszins bekend	uitgebreid: onbekend	uitgebreid: onbekend
Jodenvervolging tijdens WO II	uitgebreid: bekend		uitgebreid: bekend	
Stichting joodse staat Israel				
Huidige joodse gemeenschap in NL	heel summier: onbekend			summier: onbekend
Andere onderwerpen	Koosjer, Besnijdenis, A'damse jodenbuurt, synagogen, Hebreeuwse woorden begrippen in de Nederlandse taal.	Gebedskleed, Mezouza, expositie Joods & Jong, Besnijdenis	Rollen man/vrouw, besnijdenis, Mikwe, orthodox/liberaal	Hebreeuwse woorden in de Nederlandse taal, .Koosjer, Keppeltje
Totaal	11: circa de helft uitgebreid, circa de helft was al bekend	11: veelal summier, veel was niet bekend	12: circa de helft uitgebreid, veel was enigszins bekend	10: ruim de helft uitgebreid, vrijwel alles was onbekend

cursieve tekst betreft oude geschiedenis

10: BEHANDELDE BOODSCHAPPEN VO	Controlegroep 1	Controlegroep 2	Experimentgroep 1	Experimentgroep 2
Overeenkomst joodse geschiedenis met huidige immigratie		enigszins	enigszins	
Het belang van integratie				
Het belang van behouden eigen identiteit				enigszins
Religies lijken meer op elkaar dan verwacht	uitgebreid	uitgebreid	uitgebreid	uitgebreid
Iets anders			Jodendom is geen ras.	Jodendom is geen ras.

11: EVALUATIE MUSEUMLES DOOR DOCENTEN VO						
Beoordeelde items	Controlegroep			Experimentgroep		
	1	2	gemid.	1	2	gemid.
De inhoud van de introductie door de museumdocent	5	7	6*	7	9!	
De wijze waarop de <u>voorkennis</u> bij de leerlingen wordt <u>gecheckt</u>	7½	6	6½	6½	8	7+*
De mate waarin de rondleiding op gesignaleerd voorkennis wordt <u>afgestemd</u>	8	?	?	7	9	8*
De wijze waarop <u>verwachtingen</u> van dit bezoek bij de leerlingen wordt <u>gecheckt</u>	8	?	?	7	?	
De mate waarin de rondleiding op gesignaleerde verwachtingen wordt <u>afgestemd</u>	8	7	7½	7	8	7½
De wijze waarop met vragen op de <u>leefwereld</u> van de leerlingen wordt <u>ingegaan</u>	9	6	7½**	7½	9	8+
De mate waarin de <u>leerlingen</u> worden uitgenodigd om <u>zelf ook vragen</u> te stellen	6	8	7*	8	8	8
De wijze waarop de museumdocent <u>contact</u> houdt met de leerlingen tijdens de gehele les	7½	7	7+	6½	8	7+
De <u>interactie</u> tussen rondleider en leerlingen tijdens de gehele rondleiding	8½	8	8+	7	9	8*
De wijze waarop eventuele <u>vooroordelen</u> van de leerlingen bespreekbaar worden gemaakt	0	7		8	9	8+
De wijze waarop de rondleider <u>leereffecten</u> controleert	4½	6	5+*	7	9	8*
De centrale <u>afsluiting</u> van het museumbezoek	5	7	6*	5	8	6½**

(*)*: (heel) groot verschil in beoordeling / ?: Niet bekend, want docent was even weg.

!: deze 9 betreft niet de werkelijke introductie, maar de inleiding in het Kindermuseum

12: EVALUATIE LEEREFFECTEN DOOR DOCENTEN	Controlegroep			Experimentgroep		
	1	2	gemid.	1	2	gemid.
kennis over joodse tradities	8	8	8	7	8	7½
<i>kennis over de sociaal- economische en politieke geschiedenis van de joden in Nederland in 1600</i>	5	8	6½**	6½	9	7½**
<i>kennis over de gelijkberechtiging van joden eind 18^e eeuw</i>	5	8	6½**	6½	0	
<i>kennis over de immigratiegeschiedenis van joden in Nederland in de 19^e en 20^e eeuw</i>	5	!		6½	9	7½**
Inzicht in de diversiteit binnen de joodse gemeenschap	5	8	6½**	8	9	8½
relatie joodse immigratiegeschiedenis in Nederland en huidige immigratie	5½	0		7	0	
meer begrip voor het belang van integratie met behoud van eigen identiteit gestimuleerd	5	0		7½	8	8-
meer respect voor andere meningen	7	0		7½	9	8+
meer respect voor andere culturen	6	0		7½	9	8+

(*)*: (heel) groot verschil in beoordeling

cursieve tekst betreft oude geschiedenis

!: 19^e eeuw wel behandeld, maar 20^e eeuw niet.