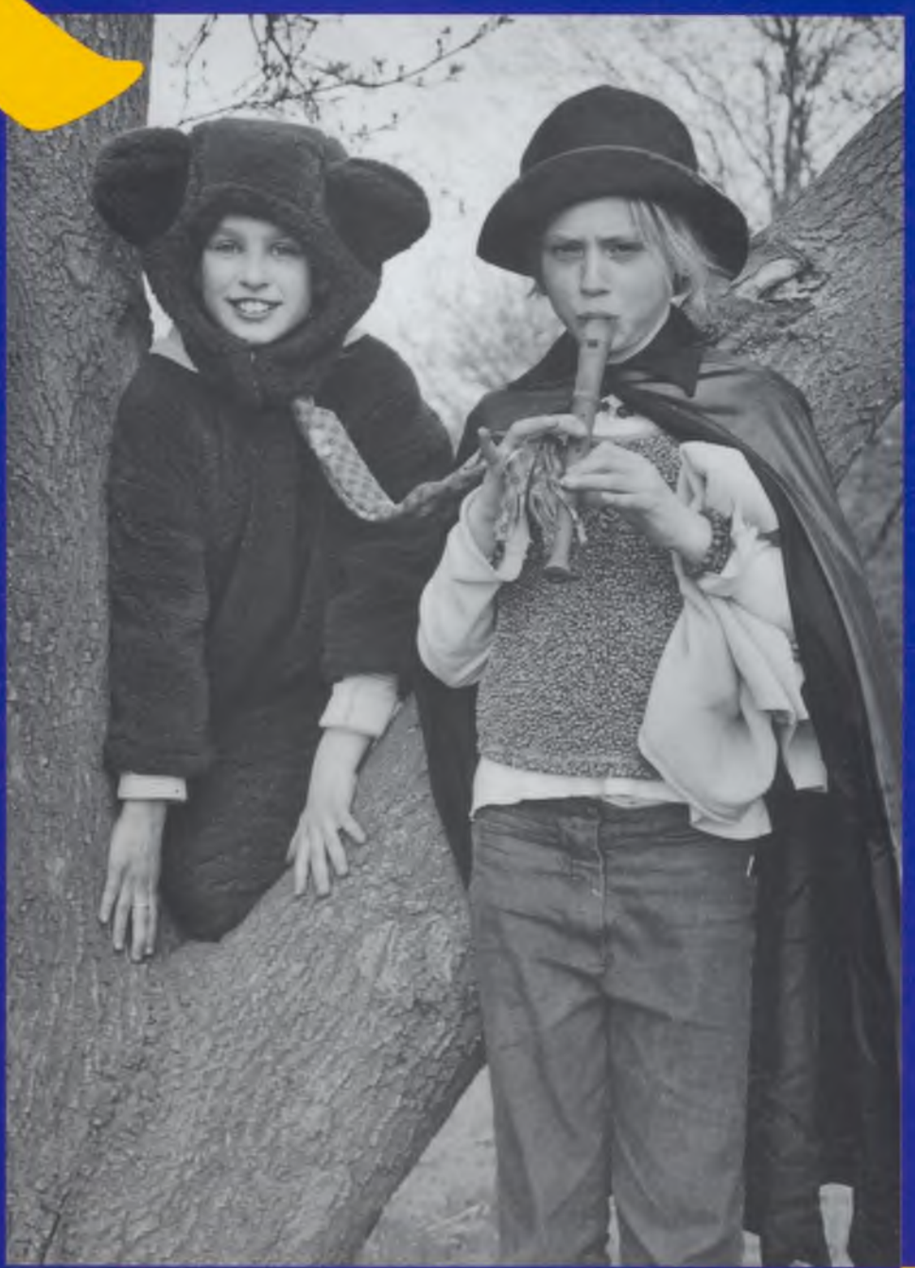
nummer 7 oktober/november 2001

TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING
VAN DOCENTEN IN GESCHIEDENIS EN
STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (VGN)

KLEIO



Pabo-nummer

met special '11 september' in de les

jaargang 42

Algemeen Bestuur

Kees Weltevrede
voorzitter (KNHG, Stichting Euroclio/VGN)
Dubbeldamseweg Zuid 350,
3312 KT Dordrecht.
Tel. 078 - 6390 699.
Fax 078 - 6399 001
c.weltevrede@wxs.nl

Jetty Keijzer
vice-voorzitter (Commissie Havo/Vwo, Platform VVVO)
Archipel 31-01,
8224 HC Lelystad.
Tel. 030-235471,
Keijzer7@cs.com

Loek Janssen
secretaris
Ananasstraat 1,
6543 ZH Nijmegen.
Tel. 024 -373 4800.
janssen.scholten@freeler.nl

Herry Groothuis
(Commissie Pabo, Commissie Basisvorming Vmbo, SLO)
Groen van Prinstererweg 11,
3731 HA De Bilt.
Tel. 030 - 2713 204.
h.groothuis@worldonline.nl

Renée Schreuder
(Beheer VGN-website, Commissie Volwassenen-educatie, Kleio)
Couwenhoven 46-01,
3703 EM Zeist.
Tel. 030 - 6959 506.
srd@wxs.nl

Johan Raven
penningmeester (Didactiek- en activiteitencommissie, RAD)
Kinkhoarn 8, 9051 MJ Stiens.
Tel. 058-2574 050.
johanraven@hetnet.nl

Peter Wester,
beoogd bestuurslid,
Denekamperstraat 28,
7588 PW Beuningen.
Tel. 0541-5520161.
westerkok@introweb.nl

Administratie VGN:
Juliana van Stolberglaan 41,
2595 CA Den Haag.
Tel/fax 070-385 3669.
E-mail: lieke@euroclio.nl

VGN-giro: 128701 t.n.v.
Penningmeester VGN,
Den Haag.

VGN-site: http://home. wxs.nl/~srd/vgn.htm
Hier is ook een brievenbus.

Kleio is het blad van de Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN). Leden ontvangen het gratis. Wilt u lid worden? Neem contact op met de administratie. Aanmelding is ook mogelijk via de VGN-site.

Contributies:
- Bij bezoldiging t/m HOS-schaal 10.6 ƒ100,-
- Bij bezoldiging vanaf HOS-schaal 10.7 ƒ125,-
- VMBO-docent drie of meer vakken ƒ 70,-
- Baan van minder dan 16 uur ƒ 85,-
- Kennismakingslid (alleen voor studenten) ƒ 50,-
- Buitengewone leden, pensioen, VUT ƒ 90,-
- Partnerlidmaatschap ƒ150,-

Abonnement:
- Binnenland ƒ125,50
- Buitenland, binnen Europa ƒ145,-
- Buitenland, buiten Europa ƒ155,-
- Losse nummers incl. verzendkosten ƒ 15,-

Redactie

Jan van Oudheusden,
voorzitter, Massenetstraat 21,
5144 WP Waalwijk.
Tel. 0416 - 33 74 30.
jan.oudheusden @wxs.nl

Carla van Boxtel,
Langemeijerstraat 13,
5473 GS Heeswijk-Dinther.
Tel. 0413 - 29 29 96.
c.vanboxtel@fss.uu.nl

Marijke Meuwissen,
Simplonbaan 17,
3524 BG Utrecht.
Tel. 030 - 273 1670.
marijke.meuwissen@
hccnet.nl

Maria van Haperen,
Korte Kerkstraat 14,
5524 AX Steensel.
Tel. 0497 - 517573.
a.vanhaperen@chello.nl

Huub Oattes,
Roerdomp 80,
3641 TK Mijdrecht.
Tel. 0297 - 28 11 97.
hfoattes@wxs.nl

Stefan Boom,
Albrechtlaan 28,
1404 AL Bussum.
Tel. 035 - 694 87 42.
stefanbo@worldonline.nl

Cees Bol,
Fazantenkamp 387,
3607 XC Maarssenbroek.
Tel. 0346 - 56 57 12
cbol@worldonline.nl

Hans Moors,
Groenewoudseweg 50,
6524 VB Nijmegen.
Tel. 024 - 328 14 36.
Yvon.Siebelink@edu.han.nl

Oscar Lansen,
medewerker en correspondent VS,
History Department UNC
Charlotte.

Hans Pols, *secretaris,*
Van Aerssenstraat 140,
2582 JT Den Haag.
Tel. 070 - 3501 380.
j.pols@penta.nl

Tineke Bogaerts,
eindredactie,
Omloop-West 9,
3402 XM IJsselstein.
Tel. 030 - 688 35 76
Fax 030 - 688 84 59
c.bogaerts@hccnet.nl

ISSN 0165-6449

Wilt u artikelen voor Kleio toesturen aan de secretaris van de redactie.
Berichten voor de Kleiokrant, aktualiteiten, mededelingen van commissies, aankondigingen en dergelijke kunnen naar de eindredacteur.
Neem voor informatie over adverteren in Kleio contact op met de eindredacteur.

Van de redactie

Toen terroristen op 11 september hun aanslagen pleegden op het WTC en het Pentagon, lag het septembernummer van *Kleio* al bij de drukker. Daarom nu pas aandacht voor de implicaties van die schokkende gebeurtenis voor het geschiedenisonderwijs. De overgrote meerderheid van docenten zal in de dagen erna haar verantwoordelijkheid wel gevoeld hebben.
Dit overigens in tegenstelling tot de particuliere onderwijsinstelling Luzac, waar kennelijk 'business as usual' gold, getuige adjunct-directeur R.Koole: '*Een leraar geschiedenis zou misschien best een les willen wijden aan de aanslagen in New York. Maar dat kan niet, want de afspraak is dat hij zijn leerlingen voorbereidt op de examenstof*' (Onderwijsblad 6 okt. j.l.).

Kleio gaat er evenwel van uit, dat het schoolvak geschiedenis bij moet dragen tot beter inzicht in de (wereld)samenleving van nu, en geeft impressies hoe '11 september' noopte tot aangepaste geschiedenislessen.

Dit nummer is verder gewijd aan geschiedenisonderwijs op de basisschool en de Pabo. Het idee dat het daar het stiefkindje vormt, wordt danig genuanceerd, onder meer door de kennismaking met een enthousiaste docente en met degelijke schoolmethodes. Dank aan de leden van de Commissie Pabo die deze lezenswaardige artikelen verzorgde.
Veel leesgenoegen! Wij zijn benieuwd naar uw reacties.

Jan van Oudheusden

De berenman en de minstreel op de omslag zijn leerlingen van basisschool de Klokkenberg in Nijmegen.

In dit nummer

2 *De 11e september en de geschiedenisles*
Reacties op '11 september' van Hans Pols, Ilona Brusselers, Maria van Haperen, Oscar Lansen, Jaap Patist, Gert Olthof, Jan van Oudheusden en Dave Drossaert, deze laatste in een gesprek met Cees Bol.

12 *Wat heeft het nieuwe geschiedenisonderwijs straks te bieden?*
'Als de wereld in brand staat'
Carla van Boxtel
Vragen aan Theo van Zon over de voorstellen in het rapport van de commissie-De Rooij met betrekking tot de actualiteit en de mogelijkheid daarop in te gaan.

14 *De lerarenopleiding basisonderwijs*
Marjan de Groot-Reuvekamp
De startbekwaamheden van een leraar in het basisonderwijs zijn veelomvattend. Hoe komen Pabostudenten daaraan?

20 *Begrippen herkennen en plaatsen*
Van Anne Frank tot Willibrord
Marjolein du Jour, Hans Keissen, Francien van der Meer, Marjan de Groot

25 *Groep 8 van de Sint-Jozefschool in Rijen*
Marjan de Groot-Reuvekamp
Op bezoek in de geschiedenisles van Annemarie van Heumen.

28 *Een gast in de klas*
'Je kon een speld horen vallen'
Cees van der Kooij

31 *Liever een goede stofomschrijving dan nieuwe tijdperken*
De Rooy en het basisonderwijs
Henk Wagenaar

43 *Geschiedenismethoden voor het primair onderwijs*
Commissie Pa-Bo
Bespreking van *Een zee van tijd*, *Bij de tijd* en *Wijzer door de tijd*.

En verder

24 *Cd-rom en websites voor Pabo en basisonderwijs*
35 *Boek van de maand: 'Nederlandse geschiedenis in verhalen'*
37 *Boeken*
56 *Kleiokrant*

Cyprian Koscielniak in NRC/Handelsblad, 12 september.

Dat de aanslagen van 11 september een historisch moment vormden, daarover zijn velen het eens. Dat de geschiedenislessen nu meteen anders van inhoud en karakter zullen worden, is nog een punt van discussie.
Binnen vier weken na die fatale dag werd de aanval op de terroristenkampen in Afghanistan ingezet, en de uitkomst van die oorlog blijft vermoedelijk nog lang ongewis. Oud-UNO-ambassadeur Richard Holbrooke, de architect van het Dayton-akkoord uit 1995, gaf op 11 oktober j.l. tijdens een lezing in Tilburg een prima analyse van de strijd tegen het terrorisme. In zijn visie hebben we niet te maken met een 'clash of civilizations', noch met een strijd van arm tegen rijk, maar met een stel gehersenspoelde fanatici, goed opgeleide telgen uit gefortuneerde families, die vanuit een apocalyptisch nihilisme de islam perverteren en misbruiken.
Indien de beschaafde wereld hun netwerken niet vernietigt, staan ons nog veel grotere rampen te wachten.
Holbrooke suggereert dat toekomstige geschiedenisboeken het gouden decennium der jaren negentig zullen kenschetsen als het 'tweede interbellum', het luchtledig tussen de Koude Oorlog en de 'War on Terrorism' die ingewikkeld en langdurig zal zijn.
Na de alliantie tegen het nazisme en die tegen het communisme is thans een derde alliantie nodig, compleet met een nieuwe permanente internationale infrastructuur van opsporingsdiensten, grootschalige humanitaire hulp, grenscontroles, en toezicht op geldstromen.

De geschiedenisdocent die deze waarschuwende woorden op zich laat inwerken, voelt dat zijn schoolvak binnenkort andere prioriteiten zal gaan stellen. Maar welke, en hoe? In de volgende bladzijden krijgt de lezer een indruk van hoe het nieuws als een bom insloeg in de les. Uit de verzamelde egodocumenten blijkt duidelijk, hoe de geïmproviseerde lessen per docent verschilden. Een bijkomende factor was de vraag hoe docenten met veel moslim-leerlingen de wereldsituatie in hun klassen bespreekbaar moesten maken. *Kleio* laat rector Drossaert uit Utrecht – toen mikpunt van kritiek - zijn eigen verhaal vertellen.
Staan we aan de vooravond van een nieuwe discussieronde over de inhoud van ons vak? Wordt ongetwijfeld vervolgd.

Jan van Oudheusden

De 11e september en de geschiedenisles

Hans Pols

De emoties komen pas later. De eerste uren zit ik gebiologeerd naar het scherm te kijken, naar steeds maar herhaalde fragmenten uit een surrealistische rampenfilm. Een toren van een wolkenkrabber staat in brand, een vliegtuig ramt de tweede toren en een man, die met zijn hoofd onscherp het beeld op de voorgrond vult, kijkt om en zegt: 'Oh, my God'.

Ondertussen probeer ik te begrijpen wat er te zien is en wat de gevolgen kunnen zijn. De mogelijk tienduizenden doden blijven voorlopig rekenkundige eenheden. De onwerkelijkheid van het avondblad dat melding maakt van hele andere zaken. De sluier die over alles heen ligt, de verwachting dat er ieder moment weer wat kan gebeuren, een gevoel uit de Golfoorlog, dat nu weer terugkwam.
Omdat de televisie uiteindelijk toch niets anders te melden heeft dan wat deskundigen, die zelf ook niets weten, te vertellen hebben, zet ik haar uit. In bed probeer ik, niet voor het laatst, alle indrukken een plaatsje te geven.

Is het sensatiezucht die me bij het eerste geluid van de wekkerradio klaarwakker doet zijn? 's Morgens de televisie aan, iets wat anders nooit gebeurt. De verhalen over wat zich heeft afgespeeld in de gekaapte vliegtuigen en de geramde gebouwen hakken er nu wel in: de laatste telefoontjes, de ingesproken berichten ... Nu pas maakt de ontzetting zich van mij meester.
Op de radio het bericht dat volgens de uitkomst van een opiniepeiling een groot deel van de Nederlandse bevolking zich bang maakt over een Derde Wereldoorlog. Laat naar school; op woensdag maar vier uur en vandaag nog minder omdat de tweede klassen op werkweek zijn.

Op school heerst een vreemde stilte; er is niemand in de docentenkamer. Wel een tekst over de aanslag van de rector die gebruikt kan worden bij de dagopening. En een e-mailtje van Eveliene, een oud-leerlinge die voor een jaar in de Verenigde Staten op een High School zit. De reacties daar logen er niet om: toen de berichten doordrongen, werd er in haar klas geroepen dat ze Europa maar moesten plat gooien. Ik ben bang dat ik vandaag nog meer ongenuanceerde standpunten te horen krijg.
Er komen wat collega's binnen. We delen de verbijstering.

Dan naar m'n lokaal. Ik heb twee eerste klassen vandaag. Zoals ik al verwachtte hebben ze het bij de dagopening over de aanslagen gehad.
Ik vraag: 'Wie van jullie denkt dat er een Derde Wereldoorlog komt?'
Is het mijn toon, of zijn ze werkelijk zo nuchter, want slechts enkele steken hun vinger op. Ik inventariseer: wie zitten er achter de aanslag en wat willen ze ermee bereiken? Wat moeten de Verenigde Staten doen, wat is er te doen tegen terrorisme? Alle vingers wijzen beschuldigend naar het Midden-Oosten: de Palestijnen, de Moslims. Zelfs de naam Bin Laden wordt genoemd. Ook over de motieven heerst eensgezindheid. Israel- en Amerika-haat.
Ze willen graag wat zeggen over de toedracht. De voorgestelde oplossingen zijn niet eens zo radicaal: van atoombommen hoor ik nog even niets. Ondertussen probeer ik voor geruststellende woorden en wat nuanceringen te zorgen: die Derde Wereldoorlog komt er niet, het daderprofiel moet worden bijgesteld en wreedheden zijn de hele geschiedenis door gepleegd. Dat laatste is misschien wel een relativering, maar neemt de bezorgheid niet weg. Dan toch nog een kwartiertje Egypte, weinig geïnspireerd. Dus ook geen huiswerk.
Als ik naar mijn auto loop, hoor ik op het plein een leerling uit 4-mavo zeggen: 'Er komt geen Derde Wereldoorlog'. Een jongen zegt: 'Ze gooien alles plat'. Meisjes luisteren aandachtig terwijl hij vertelt over het vermogen van de Amerikaanse luchtmacht.
De volgende dag blijven de aanslagen hét gespreksonderwerp, ook in de klas.

Vrijdag, de dag van de herdenking. Er zijn rare dingen gebeurd. Juichende Marokkanen in Ede en op het Aloysius College in Den Haag kreeg mijn zoon ruzie met een Marokkaans meisje dat 'net goed' in het boek met condoleances had geschreven.

Op school lees ik in het schrift dat de rector om vijf voor twaalf over de intercom iets over de drie minuten stilte wil zeggen. Toch wil ik zelf ook iets zeggen. Het eerste uur 5-havo. Ik val meteen met de deur in huis:
'Vandaag gaan we om twaalf uur drie minuten stilte houden ...'
Esther, die eerst zegt en dan denkt, reageert meteen: 'Ja dat weten we nu wel ...' Anderen weten het antwoord op het terrorisme: platgooien het hele Midden-Oosten. Atoombom erop.
Dit is niet het moment om over Marokkaanse jongeren te beginnen. Goed, Israël dan, hoe gaan ze daar met terrorisme om? Helpt die aanpak? Zo kregen we toch nog een aardig gesprek over oorzaken en aanpak van terrorisme. Ook Esther doet mee.
En dan zie ik toch kans mijn verhaal te vertellen over de islamitische man uit Suriname die ik in mijn studietijd Nederlandse les gaf. Hoe hij vol verwachting naar Nederland kwam: daar woonden alleen maar beschaafde mensen. Natuurlijk werd hij teleurgesteld. Maar hij bleef zijn medemensen met respect behandelen. Een ongeletterd iemand, innerlijk beschaafd, ook een islamiet.
De laatste tien minuten zijn voor de leerlingen. Al snel hebben ze het over een omgebouwde vent in Big Brother.

Het vierde uur een eerste klas. Om tien voor twaalf laat ik inpakken en wachten we rustig het toespraakje van de rector af. 'Dames en heren, jongens en meisjes ...' Hij leidt het moment van stilte in. Dan gaat de bel. Het is muisstil. Geen rumoer op de gang, geen stem van de collega boven. Ik hoor buiten eenden en een haan. Het kost me niet veel moeite beelden voor de geest te roepen van ten dode opgeschreven mensen in een wolkenkrabber.
Als om drie minuten over twaalf de bel gaat vragen de leerlingen: 'Meneer, mogen we nu weg?' Stilletjes verlaten ze het lokaal. Dan komt 4-havo binnen druppelen. Nog even praten over de drie minuten stilte en dan toch maar over tot de orde van de dag.

'Juist in ons vak moet je kijken naar oorzaken en gevolgen'

Op woensdag na de ramp had ik de eerste twee uur vrij. De brugklas die ik het derde uur had, had dus al het een en ander kunnen bespreken in voorafgaande lessen. De klas begon er niet over; zij waren meer bezig met het aankomende kamp. Ik ben er zelf ook niet over begonnen. Ik was wel bereid te praten mits de leerlingen er zelf mee kwamen.
Dat gebeurde wel in 5 havo. Vooral op verzoek van leerlingen is er die dag wel uitgebreid over gepraat.
Ik vind dat het geen zin heeft om televisie-ervaringen uit te wisselen. Juist in ons vak moet je kijken naar oorzaken en gevolgen. Vooral de gevolgen zijn voor de leerlingen moeilijk te begrijpen. Dan merk je wel dat ze veel tv kijken, maar dat het achterliggende verhaal slecht wordt begrepen. De beelden van de juichende Palestijnen hadden veel indruk gemaakt. Ik probeerde de leerlingen dan ook in te laten zien dat die beelden maar tien seconden duurden en dat deze reactie niet gold voor alle Palestijnen. De keus van de regisseur voor dit beeldmateriaal speelt een rol.
Ook 3 gymnasium wilde graag over de situatie praten. De leerlingen stelden echt inhoudelijke vragen. Een mogelijke Derde Wereldoorlog kwam ter sprake. Ook hier kan ons vak een goede uitleg geven met voorbeelden uit het verleden.
Tot zover de eerste dag na de ramp.

Vrijdag was de dag van rouw. De schoolleiding had tot die ochtend niets van zich laten horen. Op het infobord kwam in de loop van de ochtend een mededeling. Veel collega's waren slecht geïnformeerd en kwamen er pas in de eerste pauze achter dat de leiding toch het een en ander had bedacht. Ik ben de les in 4 havo begonnen met te vertellen dat we enige minuten voor twaalf uur een toespraak van de rector zouden horen via de intercom. Daarna drie minuten stilte.
Een leerling uit voormalig Joegoslavië wilde niet stil zijn en tegen hem heb ik gezegd dat hij dan uit eerbied voor eventuele slachtoffers uit zijn eigen land en uit moslimlanden toch drie minuten stilte in acht moest nemen.
Vanuit het klaslokaal hadden we zicht om de spoorlijn. Tijdens de drie minuten zagen we de trein tot stilstand komen en dat maakte veel indruk op de leerlingen. Ik had mijn leerlingen overigens niet verzocht om te gaan staan. Het hele gebeuren is erg onwennig voor ze. Van mij mogen ze dan de veiligheid van hun tafeltje hebben. Drie minuten stil bij elkaar zitten, ieder met zijn eigen gedachten, is heel bijzonder. Ik had me van te voren ook wel druk gemaakt: 'Zouden ze wel hun mond houden'? Maar het verliep prima.

Na afloop waren er wat leerlingen die nog even bleven praten. De wereld blijkt dan toch klein te zijn, want er waren er met familie in Amerika en bekenden in New York.
Juist in die gesprekjes merk je dat ze er veel mee bezig zijn.
Nu zijn we een week verder en onder leerlingen merk ik dat ze weer zijn overgeschakeld op de orde van de dag.

Ilona Brusselers
Mendel College, Haarlem

'Vandaag willen wij het over Amerika hebben!'

Maria van Haperen

'En wat waren jullie gisteren aan het doen toen je het hoorde?', is geen klassieke openingszin om de les mee te beginnen. Toch begrijpt iedereen, bij nader inzien op één na, dat de juffrouw de vreselijke aanslag op de Twin Towers in New York van gisterenmiddag bedoelt.
Omdat zo'n algemeen gestelde vraag meteen een gekrakeel van jewelste geeft, eerst maar even mijn eigen verhaal. Tenslotte moet je in een klassensituatie wel eens wat weg geven om iets moois terug te krijgen.

Nu was ik ten tijde van de eerste berichten in de auto op weg naar huis, met radio 1 aan. Een hoogleraar uit Delft babbelt er lustig op los. '*Natuurlijk zal dat gebouw niet inzakken.*' Opgebouwd uit verschillende compartimenten en '*oh zo solide*'.
Ik teken compartimenten op het bord, die vage gelijkenis vertonen met de schetsen in de regionale en landelijke ochtendkranten. Theoretisch onmogelijk, maar toch echt ingestort. Dat hebben we met zijn allen keer op keer bekeken.

Het World Trade Centre staat in brand. De oorzaak is nog onbekend, misschien is er een aanslag gepleegd. 'Een aanslag op het bolwerk van kapitalisme' flitst er door me heen. Was student aan de KUN gedurende de marxistische stuiptrekkingen van eind jaren zeventig. Ik grijp de mobiel en bel naar huis. 'Zet de teevee eens aan, want het schijnt dat het World Trade Centre in brand staat.' De presentatrice op de radio meldt dat er toch heus sprake schijnt te zijn van een aanslag, met een vliegtuig nog wel.

Even voor vieren suis ik binnen. 'Verbijsterend', zegt mijn echtgenoot: 'Een vliegtuig met passagiers, vol op het WTC'. Terwijl we gefascineerd naar het beeld staren, verschijnt een tweede vliegtuig. Vol ongeloof zien we het crashen in de belendende toren.

Jos Collignon in de Volkskrant, 15 september.

'Verbijsterend', zeggen we nog maar eens en staren verder, zwijgend. Een kwartier later meldt een opgewonden stem dat mogelijkerwijs ook het Pentagon doelwit is. Dat is drie, tel ik: 'Amerika wordt aangevallen'. Binnen de kortste keren is er ook nog eens sprake van een autobom 'ergens' en een vierde vliegtuig op weg naar ...? Ik bel mijn moeder op. Tot 20.30 uur zitten we aan de televisie gekluisterd, vergeten te eten en sturen de kinderen met geld voor patat op pad. 'America under attack' luidt het onderschrift bij CNN, wat klakkeloos door alle nieuwszenders wordt overgenomen.

De vingers van 31 tweede brugklasleerlingen hangen in de lucht. 'Ik was alleen thuis en mijn oom belde.''Ons mam, die zei ...' 'Ik zat te zappen en toen...' 'Rustig aan, ieder op z'n beurt', interrumpeer ik. 'Iedereen mag zijn verhaal vertellen; we gaan netjes de rijen langs.'
Alle leerlingen vertellen 'hun' verhaal. Vader, moeder, broers, zussen, vrienden, van alles slepen ze erbij. Wie waar was toen hij of zij 'het' hoorde. En dat ze niets anders gedaan hebben dan voor de buis zitten. Behalve Annabelle. Zij hoort er nu pas van. Geen nood, want de rest van de klas is maar wat bereid om haar volledig in te lichten. Alhoewel? Niemand weet eigenlijk precies hoe alles in elkaar steekt. Daders van de aanslag meldden zich nog niet. Het lesuur vliegt voorbij. De Gouden Eeuw is niet aan bod gekomen, maar dat de Verenigde Staten waarschijnlijk voor het eerst in haar ruim tweehonderd-jarig bestaan op eigen grondgebied te maken heeft met een vijand van buitenaf hebben we uitvoerig besproken.

Dan treedt 5 V aan en ook hier alleen de actualiteit. 'Juf, komt er nu oorlog?', vraagt Stefanie. 'Nee, nu nog niet', aarzel ik. 'Gelukkig', zucht ze, alsof ze nu rustig kan gaan slapen. Ook 6V is opgewonden. De module over de islam staat pas volgende maand op de studiewijzer. 'Kunnen we dat nu niet beter omdraaien?'

De eerste paar dagen regent het details en doen allerlei geruchten de rondte. In Boston wordt een auto aangetroffen met valse identiteitsbewijzen en een pilotenhandleiding in het Arabisch. Via emailberichten horen we dat de kennis van een aangetrouwde neef de FBI tipte over de wagen. In de klas komt de geruchtenstroom ter sprake en de wijze waarop de media in de berichtgeving voorziet. Vietnam en de Golfoorlog, met live inval in Koeweit.
Wat is de impact op het publiek? Natuurlijk afschuw, afkeuring, maar ook groeiende nationalistische gevoelens. Na drie dagen komt het normale lesprogramma weer in zicht. We schakelen over op de orde van de dag.

Ruim een week later kunnen leerlingen Afghanistan moeiteloos op de kaart aanwijzen. Daar heersen de extreem islamitische Taliban en het onherbergzame land is al meer dan twintig jaar in oorlog. 'Het leven is er nog praktisch middeleeuws', meld ik: 'Wat betekent dat nou precies?' Zelfs onderbouwklassen kunnen een vergelijking met 'onze' Middeleeuwen maken.
Het gebruik van moderne communicatiemiddelen en wapentuig houden we bij de feodale verhoudingen in het achterhoofd. De uitwerking ervan heeft iedereen gezien. Het Westen kan met eigen middelen te lijf worden gegaan. De term asymetrische oorlogsvoering is een nieuw begrip, maar het gecompliceerde structuurbegrip standplaatsgebondenheid spreekt inmiddels voor zich. Dat is gewoon 'Alles vanuit je eigen hoek bekijken'. De VS heeft de Navo bondgenoten op één rij; Péres ontmoet Arafat en Poetin spreekt de Bondsdag in het Duits toe. Ik ben ontroerd en heb kippenvel.
Als een klas binnenkomt met de mededeling: 'Vandaag willen we het over Amerika hebben', dan luidt het antwoord steevast: 'Eerst snel de studieplanner en daarna hebben we, als jullie meewerken, nog genoeg tijd over voor de actualiteit'.

En wat is die afgelopen weken nu eigenlijk veranderd in het lesgeven? Eigenlijk niet eens zo heel veel. Het programma draait gewoon weer. De leerlingen zijn misschien wat aandachtiger en zeker meer betrokken. We wisselen dagelijks nieuwsberichten uit, plukken stukken uit de *New York Times* van het Internet. De kennis van de islam is heel magertjes en het Verre Oosten is eigenlijk nu pas in beeld. Dat waardeoordelen over islamieten leiden tot zondebocktheorieën en veralgemeniseren is uit den boze. Rottige, ongenuanceerde uitspraken als: 'Wanneer de Verenigde Staten Israël niet hadden gesteund en gewoon aan de Arabieren hadden gegeven dan was die aanslag niet gepleegd' en 'Al die Arabieren stonden te juichen' worden vriendelijk en beslist, op historisch verantwoorde wijze, naar het rijk der fabelen verwezen.

De buitenlandse politieke verhoudingen zullen nog wel een tijd hot item blijven. Een overzichtelijke, historische beschouwing geven is voorlopig onmogelijk. Goed onderwijsmateriaal dat aansluit bij deze realiteit is niet voorhanden. Dat de geschiedenis Europacentrisch is, blijkt knap lastig. Je vraagt je af: 'Is de éénentwintigste eeuw nu pas aangebroken? Luidt de 11e september 2001 het definitieve einde van de Koude Oorlog in? Valt de datum misschien te vergelijken met die van 28 juni 1914? En zo ja, is het inferno in New York (en Washington) slechts een prelude op een veel grotere wereldbrand?

Tekening uit The Economist.

Hulp, actie en onzekerheid

Ik stond net op het punt les te gaan geven toen een collega mijn kamer binnenstormde met het nieuws over de eerste inslag in het WTC. Het klonk onwezenlijk. Tussen de lessen door hoorde ik over de tweede inslag en de aanslag op het Pentagon. Na de les kreeg ik het nieuws van het vliegtuig in PA.
Dit was de eerste keer sinds Pearl Harbor dat Amerikanen zich werkelijk weerloos voelden. Het centrum van Charlotte werd geëvacueerd omdat het het op een na grootste bankcentrum (na NYC) van Amerika is.

Direct na de aanval zag je drie reacties: Allereerst een typisch Amerikaanse manier om een trauma te boven te komen: onmiddellijke egalitaire hulp. Dit reikte van brandweermannen en andere hulpverleners uit heel Amerika, die direct naar NYC afreisden, tot ingenieurs en specialisten in skyscrapers die gingen helpen met de techniek hoe de puinhopen het beste te ontmantelen. Van lagere scholen die boterhammen opstuurden tot koren die zongen. Van een school die het opgespaarde geld voor een schoolreisje naar het Rode Kruis stuurde tot banken en grote bedrijven die miljoenen doneerden. Een man in Charlotte kocht alle pizza's die hij kon vinden en ging naar het vliegveld om iedereen die niet verder kon te voeden. Het Rode Kruis moest de mensen vragen om niet meer te komen om bloed te geven, omdat ze het op dat moment niet meer konden verwerken.
Al die hulp is soms niet het meest effectief, maar welgemeend.

Reflectie was de tweede reactie, maar deze uitte zich voornamelijk in het kopen van Amerikaanse vlaggen (nu volledig uitverkocht) en het dragen van lintjes. Uitingen zoals je in Nederland, Canada, Israel enzovoort had, zie je hier, raar genoeg, niet. Ik denk dat dit komt omdat men nog niet bereid is te rouwen, en omdat men nog niet goed weet waarover nu precies gerouwd moet worden.

Amerika is veranderd, maar het Amerikaanse positieve denken staat acceptatie in de weg. Het idee dat iets binnen het systeem gefaald heeft en dat er mensen zijn die Amerikanen kwaad kunnen doen, is voor velen moeilijk te accepteren.

De laatste reactie is die van actie. Hoe meer actie, des te meer Amerikanen zich zeker en veilig voelen. Dit past binnen de werkmentaliteit van de Amerikanen:
hard werken brengt succes.
Men is nu bereid om aan de eigen veiligheid mee te werken. Maar het is de vraag hoe lang Amerikanen het dagelijks ongemak dat hiermee gepaard gaat zullen accepteren. Daarnaast roept men om vergelding.
Bush's woorden wekken hier zowel nationalistische eenheid als bezorgdheid op. Tevens vreest men dat de huidige acties zullen leiden tot een tweede Vietnam of alle aandacht van de binnenlandse problemen zullen wegnemen.

Oscar Lansen,
University of South Carolina in Charlotte

Uit: Arkansas Democrat Gazette.

'... Schande. Maar die zaal is wel verhuurd'

Cees Bol

Dave Drossaert is rector van het Utrechtse Thorbecke College, een betrekkelijk kleine school voor mavo, havo en vwo in de Utrechtse wijk Overvecht. Het merendeel van de leerlingen is allochtoon en van islamitische huize. Drossaert heeft zo'n vijfentwintig jaar ervaring als geschiedenisleraar in diverse Utrechtse scholen alvorens een jaar geleden rector te worden om een fusieproces te gaan leiden. Hoe reageert een schoolleider van een dergelijke school op de terreurdaden van 11 september, wetende dat zijn schoolbevolking wel eens een andere reactie zou kunnen te zien geven dan hij zou wensen?

Drossaert meende in elk geval iets te moeten doen en schreef 12 september aan zijn docenten in het mededelingenboek voor medewerkers.
"*Collega's,*
Willen jullie bij een eventuele bespreking van de gebeurtenissen gisteren in de USA rekening houden met het feit dat niet al onze leerlingen dezelfde afschuw en visie zullen hebben als wij.
Mocht dit laatste het geval zijn, blijf dan zo verstandig mogelijk en vergeet niet jouw rol als opvoeder."

Als dezelfde ochtend het *Utrechts Nieuwsblad* belt met de vraag hoe de scholen denken te reageren geeft hij een antwoord van dezelfde strekking. Als het *UN* 's avonds verschijnt blijkt de krant Drossaerts woorden opgevat te hebben als een 'verbod op een veroordeling van de aanslag'. Een rel van belang is geboren. De afkeurende ingezonden brieven buitelen over elkaar heen, columnisten halen uit naar de rector, die, overigens zonder zelf gehoord te zijn, ook nog eens wordt geconfronteerd met een veroordelende verklaring in de gemeenteraadsvergadering van donderdag. Telefonische bedreigingen om de school te komen verbouwen komen er dan ook nog bij.

Drossaert, verbijsterd over de wending die de zaak heeft genomen, geeft donderdag een nadere verklaring:
"Op school wil ik de dialoog tussen medewerkers en leerlingen met al hun verschillende opvattingen open houden. Een dialoog houdt in dat je bereid bent te luisteren naar andere meningen, ook als deze lijnrecht tegenover die van jou staan. Dit betekent dat een docent, die ook de rol van opvoeder heeft, zich aan het begin van een gesprek over zaken als deze terughoudend zal moeten opstellen en leerlingen in de gelegenheid moet stellen hun vaak nog ongenuanceerde mening te geven. Daarna heeft de docent natuurlijk het volste recht zijn of haar mening te geven en leerlingen ook te wijzen op de eventuele ongepastheid van hun gedrag of opmerkingen.
Ik verwacht in zo'n geval echter wel dat de docent, alvorens een oordeel te geven, in staat is dit ongepaste gedrag en/of deze opmerkingen te plaatsen in de context van de achtergrond en leeftijd van de leerlingen."

Drossaert: "Dat is dus iets geheel anders dan een verbod om te veroordelen; een dergelijk verbod zou idioot zijn. Wij hebben op deze school te maken met een aantal leerlingen dat van huis uit een volstrekt andere kijk op de problematiek van het Midden-Oosten heeft dan bij ons gebruikelijk is. Dat ook wordt voorzien van volstrekt andere informatie via een aantal Turkse en Arabische media, die in deze wijk druk worden bekeken en gelezen.
Zij leren dat in Amerika de joden het voor het zeggen hebben.
Daar ga je natuurlijk op in met argumenten:
"Weet jij dan hoeveel joden er in Amerika zijn en hoeveel Arabieren?"
Natuurlijk weten ze op je argumenten geen antwoorden, maar dat wil nog niet zeggen dat je ze in hun hart hebt overtuigd.
Maar je maakt wel contact als je zegt: "Fatima, zou jij het leuk vinden als we erbij stonden te juichen als er een Palestijnse stad werd gebombardeerd?' Nee, dat zou ze niet leuk vinden. Maar dan komt ook de vraag al snel waarom de sancties tegen Saddam Hussein wel worden toegepast, terwijl Israel ongemoeid wordt gelaten. Zij ervaren dat als buitengewoon onrechtvaardig.
Het is een illusie dat geschiedenisonderwijs in deze 'helpt'. Maar ik vond en vind onverkort dat ik als schoolleider moet proberen het gesprek gaande te houden.

Ik heb de collega's, die meenden het niet aan te kunnen om te gaan met vergoelijkende reacties of erger van leerlingen, aangeraden niets te zeggen en degenen, die dat wel meenden te kunnen, geadviseerd om te handelen zoals ik in mijn toelichting heb geschreven. Niemand, maar dan ook niemand is gediend met louter emotionele uitbarstingen.

Ik ben erg ontgoocheld over het optreden van 'serieuze' journalisten van *Volkskrant* en *NRC*, die voor mijn gevoel niet op nieuws uit waren, maar op een rel. Die gaan bellen of op onze school de drie minuten stilte wel in acht worden genomen. En dan voor de school gaan posteren als ik geen behoefte heb om ze binnen te laten op vrijdag om twaalf uur. En dan in de gymzaal een basketball wedstrijd zien. Schande! Maar die zaal was wel verhuurd."

De illustratie is van Barbara Maget in Het Onderwijsblad van de ABOP, 22 september.

'We moeten ervoor zorgen dat we door dit incident niet verder uit elkaar groeien maar juist naar elkaar toe'

Jaap Patist,
Niels Stensen College, Utrecht

Het Niels Stensen College is een school voor mavo/havo/vwo in de wijk Kanaleneiland in de stad Utrecht. Overeenkomstig de samenstelling van de wijk overheersen ook op school de Marokkaanse en Turkse leerlingen. Ik werk al 18 jaar met veel plezier als geschiedenisdocent op deze school.

Dinsdag 11 september krijg ik het afschuwelijke bericht te horen tijdens een studiedag op school. Ongeloof overheerst. Naar huis fietsend valt me op dat er nauwelijks iemand buiten is. Wat zal de reactie van de leerlingen morgen zijn? Ik zal het niet direct weten. Woensdag en donderdag werk ik elders.
Woensdagavond bel ik wel een conrector om te vragen hoe de dag verlopen is, omdat ik door de berichtgeving verontrust ben geworden over de reacties van islamitische jongeren. Op school blijken geen vervelende incidenten te hebben plaatsgevonden. We bespreken kort hoe vrijdag gestalte gegeven kan worden aan de drie minuten stilte. We vinden dat in de les bij de gebeurtenissen stil moet worden gestaan door alle leerlingen en personeelsleden. Elke zestig seconden van de drie minuten zullen gemarkeerd worden door een uitspraak van een leerling over de ramp.

Vrijdag 14 september. Het vijfde lesuur start om 11.45 uur met H3v, een havo/vwo-combinatieklas van 29 leerlingen. Met de vraag 'Meester gaan we praten over de ramp?' komen ze de klas binnen. Natuurlijk gaan we praten over de gebeurtenissen die de wereld vanaf 11 september in hun greep houden.
De leerlingen verwerpen de acties overduidelijk. Maar er zit wel een duidelijk verwijt naar 'de Amerikanen' en hun houding naar het Midden-Oosten. Dan is het 12.00 uur. Een conrector geeft via de intercom aan dat de 3 minuten stilte zullen beginnen.
Na 1 minuut klinkt de stem van Rachid uit de intercom:
'Terrorisme is een open wond, maar met haat, wraak en woede kan deze wond niet genezen worden.'
Na 2 minuten zegt Anna in de intercom:
'Van het verliezen van mensenlevens word je altijd stil.'
De 3 minuten worden afgesloten door Jaouad:
'We moeten ervoor zorgen dat we niet door dit incident verder uit elkaar groeien maar juist naar elkaar toe.'

De klas is duidelijk onder de indruk. We nemen de draad van het gesprek weer op. Al snel komen we op de spanning tussen de Palestijnen en Joden in en om Israël. Bij de Islamitische kinderen ligt daar de boosheid en het begrip, niet de goedkeuring, voor de terroristische acties in de Verenigde Staten.
De complexiteit van de situatie in het Midden-Oosten bestaat voor hen niet.

Het Midden-Oosten dus op het programma. Ik heb gekozen voor een instap waarin ze een Palestijnse en een Israëlische visie, beiden van gematigden, over het Palestijns-Israëlisch conflict op een gestructureerde wijze met elkaar vergelijken (*Sprekend Verleden* deel 2, blz.144-148).
De teksten roepen veel vragen op bij de leerlingen. Hun eenzijdige beeld in het conflict wordt complexer. Voor de leerlingen wordt duidelijk dat er niet één gelijk is en dat extreme standpunten en uitlatingen een oplossing in de weg staan.

Basisschool de Klokkenberg te Nijmegen

Bij ons werd aan het drama van 11 september met de leerlingen in de groep op woensdag 12 september in het kringgesprek ruimschoots aandacht geschonken. De oudste leerlingen vertelden elkaar wat ze hadden gezien op de televisie. Vooral de schokkende beelden van de slachtoffers hadden diepe indruk gemaakt. De oom van een kind werkte op die dag in het WTC; in plaats van te gaan ontbijten had deze oom besloten eerst te gaan joggen en hij redde daardoor zijn leven. Een andere jongen heeft familie in New York en ze hadden thuis nog geen bericht van hen ontvangen.

Na een uur met elkaar gesproken te hebben werd aan de leerlingen gevraagd een verhaal te schrijven over de gevolgen van deze aanslag: zal deze ramp gevolgen hebben voor het dagelijkse leven in ons land of zal deze gebeurtenis een aanleiding zijn tot het uitbreken van de Derde Wereldoorlog.
Na het schrijven van het verhaal hebben veel kinderen berichten op Internet gezocht. Ook de wrange en cynische grappen en cartoons kwamen ze tegen: de kinderen vroegen zich af hoe mensen ertoe komen om zo te reageren. De grappen lokten felle emoties op bij veel kinderen.

De leerlingen van groep 7 hebben tijdens het kringgesprek waarin de kinderen hun verhalen kwijt konden, iets te horen gekregen over de relatie tussen Amerika en de Arabische wereld. De leerkracht van die groep heeft getracht uit te leggen waarom sommige inwoners van Arabische landen zo gebeten zijn op de Amerikanen en iets verteld over de Amerikaanse buitenlandse politiek.

De leerlingen van groep 6 hebben tijdens het kringgesprek uiting gegeven aan hun angst. Het beeld van mensen die uit het gebouw sprongen bleek voor veel kinderen heel naar geweest te zijn. Dat ook zoveel brandweerlieden tijdens de uitoefening van hun werk gedood zijn, maakte diepe indruk op de kinderen. Ze waren bang dat zo'n ramp ook in Nijmegen zou kunnen plaatsvinden. 'Zo'n vliegtuig kan ook op onze school terechtkomen' en 'Krijgen we nu oorlog met de terroristen?'
De kwetsbare positie van Europoort en het afsluiten van de tunnels op donderdag 28 september hebben ook diepe indruk op de leerlingen van deze groep gemaakt. Sommige kinderen vertelden dat ze bang waren om te gaan slapen.
Een jongen tekende het WTC gebouw met alleen maar woorden die met de ramp te maken hadden. Toen hij klaar was zat hij te huilen aan zijn tafeltje.

Gert Olthof

Jan van Oudheusden

'Meneer wordt het oorlog?'

Verheugde Palestijnse jongeren.

Bij het rangschikken van mijn persoonlijke herinneringen zal de datum 11 september 2001 wel terechtkomen in het vakje met onder meer 22 november 1963 (moord op Kennedy) en 21 augustus 1968 (invasie Tsjechoslowakije). Nooit vergeet je meer waar je je bevond op het moment dat je het nieuws hoorde.
Ik was op die dinsdagmiddag net thuis van school, toen mijn zoon uit Nijmegen belde*: 'Zet vlug Nederland 2 aan, want er is een terroristische aanslag gepleegd op het World Trade Center!'*
Dat was om ongeveer kwart voor vier. Vanaf dat moment zaten mijn vrouw en ik sprakeloos en verbijsterd naar het scherm te staren. Het instorten van de WTC-torens kwam live in mijn huiskamer. Nog pas enkele jaren geleden hadden we daar op het dak gestaan voor het magnifieke uitzicht. In de loop van de middag maakten de berichten van het vliegtuig op het Pentagon en de crash in Pennsylvania duidelijk dat het om een weldoordachte, gecombineerde aanslag ging op de symbolen van de militaire en economische macht van het Westen. De verdenking viel op Bin Laden en zijn Afghaanse gastheren de Taliban. De contouren van een aanstaande wereldbrand doemden al op.

Finito dus het rustige leventje van een geschiedenisleraar in het post-Koude-Oorlog-tijdperk, die wilekeurige thema's uit het verleden kalm, gestructureerd en afstandelijk aan zijn leerlingen kan presenteren. De geschiedenis was heden geworden, het heden toekomst. Dit dwong tot omschakeling.
Maar hoe moest ik het aan mijn leerlingen uitleggen?
Het komt weliswaar vaker voor dat ik het lokaal in loop en aan de eerste de beste leerling vraag: '*Wat is het laatste nieuws?*' Dan ga ik spontaan in op de actualiteit, en doorgaans spitst een aantal leerlingen de oren. Het was echter duidelijk dat we nu een onderwerp hadden dat méér vereiste dan een geïmproviseerde les.

- **Een haastige lesopzet**

Laat op die dinsdagavond bedacht ik een methode om de lessen structuur te geven. Ik had in mijn schrijfbloc al haastig allerlei gegevens en citaten zitten noteren uit de chaos van berichtgeving en commentaar op CNN en de Nederlandse zenders. Ik nam een leeg overhead-sheet, formaat a-4, en binnen een half uur stond daarop zo duidelijk mogelijk een vijftal punten genoteerd, onder de CNN-titel 'America under attack'.
Ten eerste wat de gebeurtenis uniek maakte, ook al waren er eerdere voorbeelden (Pearl Harbor, aanslagen op ambassades in 1998, de WTC-autobom van 1993). Ten tweede de namen van de getroffen gebouwen, hun symboolfunctie en het geschatte aantal slachtoffers, inclusief de 266 inzittenden van de vier vliegtuigen. Ten derde een overzicht van mogelijke daders of wie er achter kon zitten: Osama Bin Laden, Saddam Hoessein, Palestijnse extremisten. Ten vierde de directe impact in een aantal punten genoteerd, zoals de vraag: Zal Bush het benodigde leiderschap kunnen opbrengen? Hoe zal de VS reageren, wie zullen ze willen treffen, waar en wanneer? Wat voor klappen krijgt de wereldeconomie? Hoe reageerden wereldleiders heet van de naald ('een aanslag op de beschaving, de democratie')? Wat doet de aanslag met de psyche van de Amerikaan, die een vrij, onbezorgd en gerieflijk leventje gewend was?
Ten vijfde lange-termijnvraagstukken, zoals: zullen de VS zich nu meer gaan inspannen voor een vredesregeling in het Midden-Oosten, dan wel neigen naar isolationisme, zal het Star Wars-program worden gerealiseerd of juist niet?
Achteraf bekenen ontbreekt in deze haastige lesopzet merkwaardig genoeg de meest essentiële vraag: wat waren de motieven voor de aanslag?

Ik griste nog wat dia's bij elkaar, opnames die ik gemaakt had van onderop en bovenaf het World Trade Center en de skyline van Manhattan. Ik sliep slecht en stond vervolgens een uur vroeger op dan gewoonlijk om de ochtenkranten te spellen en in de docentenkamer de eerste commentaren van collega's te horen.

- **Lesgeven over de aanslagen**

'*Meneer, wordt het een wereldoorlog?*' was de eerste vraag die een leerling na de begin-bel op me afvuurde. Dit maakte duidelijk hoe de angst voor een nog veel grotere ramp sommige leerlingen toen in de greep hield. De meesten hadden net zo aan de buis gekluisterd gezeten als ik.
De lessen in de verschillende klassen – ook die in de brugklas – gingen geheel op aan de aanslagen en liepen gesmeerd. De weetgierigheid van leerlingen, speciaal ook die in de brugklas, was hoog. Het ging dan ook om niets minder dan de grootste aanslag uit de geschiedenis.
Spontaan kwamen allerlei parallellen naar voren. Neem de moord in Sarajevo in 1914. De regering in Wenen wachtte toen echt niet met oorlog, tot het sluitende bewijs geleverd was van steun van de Servische regering aan de moordenaar; zou Amerika geduld hebben met het onderzoek naar de schuldigen? Of neem de ver-

nederende psychische klap die de Amerikanen nu te verduren hebben gekregen. De parallel was gauw getrokken met de depressie van begin jaren dertig, toen het land plotsklaps vijftien miljoen werklozen telde, een rampzalige ondermijning van het typisch Amerikaanse optimistische zelfbeeld. Toen had je een Roosevelt om de Amerikaanse ziel te masseren, maar zou Bush tot een soortgelijke mentale heelmeester kunnen uitgroeien?

De overhead-sheet bewees haar diensten; deze methode voorkwam dat de conversatie met de klassen alle windrichtingen uit zou waaieren. Leve de overhead-projector! En leve mijn vaste diaprojector, die het getroffen WTC-gebouw feilloos, haarscherp en gezien vanuit vele hoeken in beeld bracht. Kun je verdriet hebben om het verlies van een gebouw, terwijl de aandacht uit dient te gaan naar de vele duizenden slachtoffers onder de puinhopen? Toch voelde ik tijdens die korte diavertoning een brok in de keel. New York zal nooit meer hetzelfde zijn, het is als Parijs zonder Eiffeltoren.
Naderhand stelde ik mezelf de kritische vraag: als de docent zo'n emotie op leerlingen over weet te brengen, zoals ook de emoties van nabestaanden en hulpverleners, is hij dan op een goede manier bezig, of maakt hij zich schuldig aan effectbejag en eenzijdige voorlichting?
Andere twijfels bekropen mij. De terreurdaad werd spontaan door regeringsleiders gekenschetst als een aanslag op de beschaving, op de democratie. Moet de docent zo'n kwalificatie als een gegeven overnemen, of juist op zo'n moment de ideologie van het Westen – democratie, bewegingsvrijheid, tolerantie, kapitalistische productiewijze – gaan staan relativeren en kritiseren, en benadrukken dat Amerika in de ogen van een groot deel van de arme wereld overkomt als een arrogante, gulzige reus?

In sommige klassen waagde ik me aan de volgende statement:
'*Zoals de twintigste eeuw de worsteling liet zien van de Verenigde Staten (en het Westen) met het fascisme en het communisme, zo zou de eenentwintigste eeuw het toneel kunnen vormen van de worsteling tussen het Westen en het islam-fundamentalisme en terrorisme.*'

Deze stelling bleek een aardige kapstok voor discussies. Alleen al omdat er de suggestie van uitgaat, dat de toekomstige vijand een taaiere tegenstander zal blijken dan de beide twintigste-eeuwse totalitaire stelsels.
Godsdienstige gevoelens trekken nu eenmaal diepere sporen in de zielen van de mensen dan politieke systemen. Nog afgezien van de vraag of het militair-technisch mogelijk zal zijn de terroristen te localiseren en uit te schakelen. Achter de televisiebeelden van juichende moslims in de straten van Oost-Jeruzalem en Beiroeth zit méér dan opgekropte woede over de Israëlische bezetting. De haat tegen het Westen zit diep.

De reacties van leerlingen op de lessen waren erg positief. Tussen de lessen door kwamen sommige nog na-discussiëren. Het was opvallend dat in alle klassen de meest heftige reacties van leerlingen werden uitgelokt door één bepaald zinnetje op mijn volgeschreven sheet: 'Palestijnen in bezette gebieden juichten'.
De verontwaardiging daarover was begrijpelijk: je zult als Amerikaan maar een familielid te betreuren hebben door zo'n aanslag, en dan die beelden op je tv zien. Slechtere pr voor de Palestijnse zaak was nauwelijks denkbaar. Geen wonder dat uit Israël stemmen klonken die zeiden: '*Begrijpen jullie nu wat wij al zo lang doormaken?*'
Israëli's worden immers bijna wekelijks geconfronteerd met zelfmoordaanslagen. Toch moet je als docent ook in de huid willen kruipen van een Palestijn op de westelijke Jordaanoever, die het genoegen smaakt dat de schijnbaar ongenaakbare bondgenoot van aartsvijand Israël nu eens op zijn bek gaat.

- **Conclusies**

De actualiteit dwong de geschiedenisdocent tot ingrijpen in het gewone programma. Proefwerken werden uitgesteld, studiewijzers genegeerd. Terecht natuurlijk. De les die ikzelf hieruit trek is: maak studiewijzers zo flexibel mogelijk, om op elk gewenst moment met je klas te kunnen reflecteren op actuele gebeurtenissen.
Hoe onmisbaar het schoolvak geschiedenis is, werd me gaandeweg die rampweek wel duidelijk. In mijn klassen 4-havo en 4-vwo was er geen enkel ander vak waar de docent lestijd had besteed aan de aanslagen. Dus als de geschiedenisdocent het niet doet, wie dan wel? Wie neemt dan de taak op zich van voorlichter, commentator, discussieleider? Niet dat ik prat ging op die rol, of dat ik het fijn vond dat mijn vak daardoor steeg op de schaal van belangwekkendheid. Duizendmaal liever had ik me nog jarenlang in de lome rust van het tijdperk na 'The End of History' gewenteld dan, zoals nu, mij verplicht te voelen om tegenover mijn leerlingen woorden te vinden om het inferno in Manhattan en zijn nasleep te duiden.

In de vaksectie werd overigens heel uiteenlopend geoordeeld over de specifieke taak van de geschiedenisdocent bij zo'n calamiteit. Sommige collega's benadrukten hoe moeilijk het sowieso is het wereldnieuws uit te leggen aan met name onderbouwklassers vmbo. Zij prefereerden snel weer over te gaan tot de orde van de dag, zeker toen bleek dat diverse van hun leerlingen het uitvallen van de soap-serie Goede Tijden Slechte Tijden op 11 september nog het vervelendste vonden. Ook klonk het argument dat het primair de taak van ouders is een dergelijke actualiteit met hun kinderen te bespreken. Zelf vrees ik echter dat slechts een deel van de ouders hier een verantwoordelijke taak voelt liggen. Verschil van mening was er ten slotte ook over de vraag in hoeverre je onrust bij leerlingen moet wegnemen, dan wel openlijk allerlei rampscenario's de revue moet laten passeren.

Na het aanhoren van commentaren van deskundigen, onder wie historici, bekroop mij het gevoel dat we een deel van de bestaande geschiedenisschoolboeken weldra zullen moeten vervangen, of moeten voorzien van een uitgebreid appendix. De ruimte die schoolboeken thans bieden voor de Amerikaanse buitenlandse politiek, of voor de problematiek van het Midden-Oosten, is vaak beperkt. Uitgevers en auteurs van de geschiedenis-methodes van nu achtten zich immers met handen en voeten gebonden aan de kerndoelen. De vraag: 'past een onderwerp wel in een subdomein?' was belangrijker dan de vraag: 'welke vragen stelt het heden aan het verleden?'
Als het waar is dat op 11 september 2001 de eenentwintigste eeuw echt is begonnen, zal een drastische herijking van de thans vigerende themata geboden zijn. Het gemis aan een blad als wijlen het tijdschrift *Reflector* wordt daarbij bovendien schrijnend gevoeld. Welke uitgever durft op korte termijn in de nieuwe behoeften van de geschiedenisles te voorzien?

Wat heeft het nieuwe geschiedenis-onderwijs straks te bieden?

Carla van Boxtel

"Als de wereld in brand staat"

De Britse BBC-journalist Mike Baker wil naar aanleiding van de aanvallen op de Verenigde Staten in september een nieuwe discussie voeren over de vraag of het verplichte curriculum niet méér geschiedenis en met name méér wereldgeschiedenis moet bevatten (zie http://news.bbc.co.uk/hi/english/education/default.stm). Het moderne geschiedenisonderwijs stelt zich immers ten doel om het heden te begrijpen in de context van het verleden.

Ook in Nederland werden dergelijke vragen zeer recentelijk nog gesteld, maar dan naar aanleiding van het rapport-De Rooy. Verschillende critici wezen op het Eurocentrische karakter van het voorgestelde programma. De reacties kunt u lezen op de VGN-website.
Vertegenwoordigers van Euroclio betreurden bijvoorbeeld het gemis aan een ruimere internationale dimensie. Bovendien zeggen zij het jammer te vinden dat de oorspronkelijke culturen van veel leerlingen zonder eigen waarde worden gepresenteerd omdat het programma de niet westerse wereld verbeeldt als kolonie of overheerst gebied, een gebied waar vluchtelingen en migranten vandaan komen en waar onafhankelijkheidsoorlogen en armoede heersen.
In de reactie van Euroclio werd ook gesteld dat het programma te overladen is om ruimte te bieden aan reflectie op gebeurtenissen in het heden: "Het gevaar dreigt dat wanneer de wereld in brand staat de leraren geschiedenis gewoon doorgaan met de Verlichting. Het programma komt anders niet af."
Ook Dalhuisen en Van der Dussen stelden dat de oriëntatiekennis die voorgesteld wordt door de commissie-De Rooy niet of nauwelijks kan functioneren, als het gaat om belangrijke gebeurtenissen in Oost-Europa, de VS en alle niet-westerse gebieden. Bovendien vragen zij zich af: "Heeft ieder belangrijk historisch verschijnsel, historische ontwikkeling etcetera niet een eigen historisch kader nodig om te kunnen worden begrepen?"

De aanslagen op de VS maken deze discussie weer actueel. Wat heeft het nieuwe geschiedenisonderwijs ons straks te bieden? Theo van Zon van de SLO reageert op een aantal vragen.

Hoe kan de docent straks vanuit het toch vrij Europese kader van tijdvakken op een zinvolle manier aandacht besteden aan (actuele) kwesties die betrekking hebben op de VS en de Arabische wereld?

'Het thema 'oorlogsvoering' voor de basisvorming plus en het diachronische thema 'westerse en niet-westerse culturen' bieden in elk geval aanknopingspunten. De vraag is natuurlijk of zo'n thema of diachronische thematiek al aan de orde is geweest als een bepaalde actuele kwestie speelt.

Een aantal kenmerkende aspecten die in het voorgestelde tijdvakkenkader genoemd worden maken het mogelijk om de gebeurtenissen in een breder kader te plaatsen. Bijvoorbeeld het ontstaan en de verspreiding van de islam en de expansie van de christelijke wereld, onder andere in de vorm van kruistochten. Zo werd het ongelukkig gevonden dat Bush sprak van een kruistocht tegen het terrorisme, terwijl veel Arabieren de westerse inmenging in termen van kruistochten zien. Verder kunnen genoemd worden de scheiding tussen kerk en staat, de democratische revoluties in het westen en moderne vormen van imperialisme, de dekolonisatie en de ontwikkeling van pluriforme en multiculturele samenlevingen.
In de berichtgeving over de gebeurtenissen in de VS en de gevolgen daarvan zie ik veel elementen die passen binnen kenmerkende aspecten. Als de wereld in brand staat kunnen leerlingen en docenten die elementen gebruiken.

Een ontwikkeld kader van oriëntatiekennis biedt wellicht een betere basis voor het aan de orde stellen van dit soort actuele problemen dan de uitputtende behandeling van bijvoorbeeld 'de opkomst van de VS'. Dat is immers maar één van de elementen die een rol spelen in de hele problematiek. In de praktijk is het onmogelijk een thema te behandelen bij alle (potentiële) brandhaarden in de wereld.
Leerlingen zouden met hulp van de docent, oriëntatiekennis en aan de hand van thema's en diachronische thematieken geoefende vaardigheden in moeten kunnen zetten bij het begrijpen en beoordelen van de informatie die via televisie en ander media tot hen komt. Dat moeten ze toch ook in meer of mindere mate kunnen als ze het onderwijs verlaten hebben? De actuele thema's van 2020 zijn toch onmogelijk te voorzien?'

Maar is het niet een te hoog gespannen verwachting om te denken dat leerlingen hun kennis, over bijvoorbeeld modern imperialisme, democratische revoluties of de scheiding tussen kerk en staat, die verworven is op basis van een zeer beperkt aantal concrete (doorgaans westerse) voorbeelden, kunnen toepassen op andere situaties? Het is in de onderwijspraktijk toch bekend dat juist een dergelijke transfer erg lastig te bereiken is en om behoorlijk wat inhoudelijke kennis vraagt.
En op de tweede plaats, zijn de geformuleerde kenmerkende aspecten die vaak sterk gebonden zijn aan een bepaalde plaats (namelijk overwegend Europa) wel toepasbaar op andere plaatsen en tijden?

'De vraag is over welk soort inhoudelijke kennis we spreken. Heel veel, heel specifieke kennis van een paar thema's draagt er toch ook niet aan bij dat er nu bijvoorbeeld een beter beeld gevormd kan worden / een beter gefundeerd standpunt ingenomen kan worden ten aanzien van vragen rond de gebeurtenissen in de VS. Het gaat om de 'oriëntatiekennis' rond kenmerkende aspecten die aan de hand van verschillende voorbeelden in verschillende contexten aan de orde komt. De oefening in het gebruik daarvan door middel van thema's, casussen en diachronische thematieken moet er aan bijdragen dat leerlingen oriëntatiekennis en vaardigheden als een instrument kunnen gebruiken, juist in andere situaties.'

Moet er in het geschiedeniscurriculum niet meer aandacht zijn voor de VS en het Midden-Oosten? Of moeten, als daar geen ruimte voor is in het kader van tijdvakken, de nu voorgestelde en zeer specifiek uitgewerkte diachrone thematieken niet meer aan de schoolboekauteurs en de scholen worden overgelaten, zodat er voor wie dat willen meer ruimte is voor bijvoorbeeld niet-westerse geschiedenis?

'Het is onmogelijk om een leerplan op te stellen dat diepgaande overzichtskennis opbouwt over alle mogelijke gebeurtenissen als nu in de VS.
Stel dat Indonesië over vijf jaar in een golf van geweld uiteen valt. Dan kan dezelfde vraag over Indonesië gesteld worden. Stel dat er een Balkanoorlog uitbreekt met grote gevolgen. Dan kan een zelfde vraag over de Balkan gesteld worden. Hier speelt ook het volgende. Programma's worden vaak als 'overladen' betiteld, maar vervolgens weet iedereen nog een aantal punten te noemen die er absoluut in zouden moeten. De oriëntatiekennis, vaardigheden en oefening in het kader van casussen en diachronische thematieken moeten leerlingen beter in staat stellen om problemen te plaatsen en zelf relevante extra kennis te verwerven.
Mensen die niet meer op school zitten moeten toch ook betekenis geven aan het gebeurde en zich een mening vormen. Er is dan ook geen docent die dat voor hen doet.
Het zou mooi zijn als geschiedenisonderwijs bij zou dragen aan relevante kennis en vaardigheden, waarvan gebruik gemaakt kan worden in dit soort situaties. Dit instrumentarium kan worden uitgebreid en verfijnd door buiten- en naschoolse kennis.

Een diachrone thematiek als 'westerse en niet-westerse culturen' kan natuurlijk op verschillende manieren ingevuld worden. Daarin zijn scholen en schoolboekauteurs vrij. De vraag is veel meer of de behandeling van een dergelijke thematiek aan de hand van bijvoorbeeld 'China en het westen' leerlingen competenter maakt om in een heel andere context betekenis te geven aan actualiteit. Of heeft zo'n thema alleen zin als er zich dramatische ontwikkelingen voordoen in China?
De commissie acht kennis 'van concrete gebeurtenissen en personen' alleen nog maar van 'didactisch' belang, ter ondersteuning en illustratie van de beeldvorming. De commissie laat het aan de scholen en de uitgevers over welke kennis zij ter illustratie van de oriëntatiekennis kiezen. De scholen mogen ook beslissen in hoeverre concrete kennis van historische gebeurtenissen, jaartallen en personen nog getoetst zal worden.'

Marjan de Groot

De lerarenopleiding basisonderwijs

Voor geschiedenis en samenleving (waaronder staatsinrichting valt) worden drie bekwaamheidseisen omschreven. De eerste gaat over het eigen niveau van de beginnende leraar, de tweede en de derde eis hebben betrekking op de vakinhoud en de vakdidactiek. Een eerste reactie hierop zou kunnen zijn: 'Drie eindtermen voor geschiedenis en drie voor samenleving: dat moet te doen zijn in vier jaar Pabo!'. Dat een en ander toch niet zo eenvoudig is wordt in dit artikel beschreven.

Op de foto's: Pabo-studenten aan het werk.

De Pabo is een vierjarige HBO-opleiding, waar studenten voorbereid worden op het beroep van leraar basisonderwijs. Na het behalen van het diploma zijn zij bevoegd om les te geven in de groepen 1 tot en met 8 van het basisonderwijs, dat wil zeggen aan kinderen van vier tot en met twaalf jaar.

Een goede leraar basisonderwijs is een duizendpoot. Hij moet beschikken over kennis, vaardigheden en attitudes op vele gebieden. Hij moet kennis hebben van het algemeen pedagogisch en didactisch handelen, van de leerpsychologie, van vakinhouden en vakdidactiek. Hij moet beschikken over pedagogische en didactische vaardigheden. Hij moet betrokken zijn bij de samenleving en vernieuwingsgezind zijn. En hij moet sociale vaardigheden hebben, onder andere om te kunnen omgaan met de steeds mondiger wordende ouders die het beste voor hun kind verwachten en eisen.
Het totaal van alle bekwaamheden, waarover een beginnende leraar basisonderwijs moet beschikken en die dus op de Pabo's worden onderwezen, is

Marjan de Groot is voorzitter van de Commissie Pa-Bo van de VGN en docent geschiedenis aan de Pabo van de Hogeschool Brabant in Breda

beschreven in het boekje *Startbekwaamheden leraar primair onderwijs*, dat in 1997 naar aanleiding van een opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen is verschenen.
Maar voordat we overgaan naar het lesprogramma van de Pabo voor geschiedenis en staatsinrichting wil ik eerst de basisschoolpraktijk aan de orde stellen, om zo een beeld te krijgen van wat we moeten verstaan onder bekwaamheidseis 1: 'een voor de basisschool relevant repertoire aan kennis en vaardigheden'.

Het vak geschiedenis in het basisonderwijs

Het onderwijs in geschiedenis op de basisschool is erop gericht dat de kinderen zich oriënteren op het heden en het verleden. Dit leidt bij hen tot een ononderbroken proces van beeldvorming: beelden van in de tijd geordende gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen.
Deze beelden zijn voor kinderen eerst nog erg onvolkomen en diffuus. Geleidelijk worden ze inhoudsvoller, completer en complexer, meer in overeenstemming met het complexe verleden. Ze krijgen besef van continuïteit en verandering in het eigen leven en in de geschiedenis van samenlevingen.
Het Nederlandse geschiedenisonderwijs wordt gekenmerkt door een sterke schoolboektraditie. De geschiedenismethode bepaalt op grote schaal inhoud, planning en verloop van geschiedenisonderwijs.
Bij de nieuwste generatie geschiedenisboeken is de kwaliteit – zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch – toegenomen.
In het laatste decennium hebben zich verschuivingen voorgedaan met betrekking tot de inhoud van de leerstof, zoals een grotere aandacht voor geschiedenisonderwijs aan jonge kinderen, het centraal stellen van personen in de geschiedenis (vaak zijn dat kinderen, waarmee de leerlingen zich kunnen identificeren), een benadering van geschiedenis vanuit verschillende invalshoeken, meer aandacht voor het gebruiken van bronnenmateriaal en de toepassing van gevarieerde didactische werkvormen. Dit laatste om tegemoet te treden aan de diversiteit in capaciteiten, leerstijlen en andere verschillen tussen kinderen.[1]
De leerinhoud van geschiedenis op de basisschool is chronologisch geordend. In groep 1/2 worden kinderen langzamerhand vertrouwd gemaakt met tijdsordenende begrippen, als: vandaag, gisteren, morgen, nu, toen, vroeger, lang geleden. Er wordt geoefend met volgordes, de dagindeling, de namen van de dagen van de week en de seizoenen. Dit gebeurt aan de hand van gebeurtenissen, die voor de kinderen betekenis hebben. Centraal staat hier het *beleven van tijd, ontluikend tijdsbesef.* Daarnaast is er in thema's spelenderwijs aandacht voor het verleden, bijvoorbeeld bij kastelen en ridders, indianen en dinosauriërs.[2]
Kinderen in groep 3 en 4 krijgen door concrete ervaringen besef van tijdsindeling; ze ervaren dat gebeurtenissen zich herhalen en krijgen oog voor de opeenvolging van geslachten. Begrippen worden verdiept, er kunnen thematische vergelijkingen gemaakt worden tussen vroeger en nu: de school(omgeving), wonen, vervoer, winkels, etcetera.

In groep 5 krijgen kinderen meer belangstelling voor de hen omringende wereld, ze maken onderscheid tussen sprookjes en de werkelijkheid, ze zitten vol vragen naar verklaringen voor de verschijnselen die ze waarnemen.
Er kan nu ook gewerkt worden met begrippen als jaartal, eeuw en jaartelling. Op deze leeftijd vindt de ontwikkeling plaats van dagelijks naar historisch tijdsbesef. Systematisch geschiedenisonderwijs, met als startpunt het heden, kan hier beginnen.
In groep 6, 7 en 8 zal meestal een methode gehanteerd worden, die de geschiedenis in perioden doorloopt, met oog voor sociaal-economische, politieke en culturele verschijnselen en ontwikkelingen. Er wordt gewerkt met tijdbalken en leerlingen doen ervaringen op met het doen van eenvoudig historisch onderzoek (informatie verwerven, selecteren en presenteren). Hier ligt het startpunt voor groei van eenvoudig historisch tijdsbesef naar historisch bewustzijn.

Uit onderzoeksgegevens van de periodieke peiling onderwijsniveau (PPON) komt ten aanzien van het geschiedenisonderwijs in de groepen 6, 7 en 8 het volgende beeld naar voren:[3]
- Op 85% van de basisscholen is geschiedenis een zelfstandig vak.
- Per week worden 65 minuten aan geschiedenis besteed.
- De belangrijkste algemene doelstellingen zijn kennisoverdracht en het kweken van interesse.
- De methode is de belangrijkste bron voor leerstofkeuze (95 %).
- Doorgaans wordt klassikaal lesgegeven (79 %).
- Bij additionele leermiddelen scoort de schooltelevisie het hoogst (50 %).

Staatsinrichting in het basisonderwijs

In de Wet op het Basisonderwijs wordt 'maatschappelijke verhoudingen, waaronder staatsinrichting' opgevoerd als een van de kennisgebieden waaraan in elk geval aandacht besteed moet worden. De wet laat daarmee de traditionele koppeling van staatsinrichting aan geschiedenis los en laat dit kennisgebied opgaan in het nieuwe kennisgebied maatschappelijke verhoudingen. Daarnaast wordt voor het eerst als apart kennisgebied 'geestelijke stromingen' opgevoerd. De bekende zinsnede uit het eerste lid van artikel 9: 'waar mogelijk in samenhang', lijkt bij deze kennisgebieden in hoge mate van toepassing.

In de Kerndoelen van 1998 zijn beide kennisgebieden ondergebracht onder 'Samenleving'. Het vormingsgebied samenleving op de basisschool is erop gericht dat kinderen kennis en inzicht verwerven van onze veranderende samenleving. Dit kan een bijdrage zijn tot de vorming van kritische kinderen van wie respectvol en maatschappelijk gedrag kan worden gevraagd.

Op basisscholen wordt voor geestelijke stromingen over het algemeen (niet alle onderwerpen zullen op elke school aan bod komen) aandacht besteed aan de volgende aspecten:
In groep 1 en 2: het verkennen van voor de kinderen bekende gebruiken en de verschillen tussen kinderen onderling.
In groep 3 en 4: aandacht voor feesten, bekende verhalen en eenvoudige vormen van liturgie.
In groep 5 en 6: Cultuuraspecten als manieren van eten (joods, islamitisch, of hindoestaans). Ook wordt aandacht besteed aan de bouw van kerken en de ontwikkeling van het geloof in de Middeleeuwen.
In groep 7 en 8: aandacht voor alle grote levensbeschouwelijke stromingen, belangrijke gedenkdagen, vaak in samenhang met de lessen geschiedenis en aardrijkskunde of omdat er een religieus feest gevierd wordt, bijvoorbeeld kerstfeest of de ramadan. Aan de ontkerkelijking wordt ook aandacht geschonken en aan de achtergronden van onze kalender en jaartelling in vergelijking met andere kalenders en jaartellingen.

Voor maatschappelijke verhoudingen zijn dat:
In groep 1 en 2: aandacht voor het werken van ouders en de verschillen ertussen. Verder komt de noodzaak aan bod tot het maken van regels voor de samenleving.
In groep 3 en 4: aandacht voor betaald en onbetaald werk, de weg van grondstof tot product. Ook de noodzaak van gemeentelijke diensten als reiniging, brandweer, groenvoorziening krijgen de aandacht. Verder kan het koningshuis aan de orde komen.
In groep 5 en 6: primaire, secundaire en tertiaire sector, landbouw en visserij, industrie. Verder komen aan bod de taken van de politie, wat een wet inhoudt, hoe vandalisme te bestrijden, de rechten van de mens, de grenzen van het land en kennis over de verschillende staten.
In groep 7 en 8: beroepsmogelijkheden, werk en werkloosheid, organisaties voor werkgevers en werknemers, spreiding van de welvaart. Aandacht voor een democratisch gedrag, hoe een wet tot stand komt, daar waar nodig is aandacht voor conflicten op de wereld.

Uit onderzoeksgegevens van de PPON komt ten aanzien van het onderwijs met betrekking tot Samenleving in de groepen 6, 7 en 8 het volgende beeld naar voren.[4]
'Maatschappelijke verhoudingen' staat op weinig scholen (24%) zelfstandig op het lesrooster of in het activiteitenplan. Op veel scholen wordt dit ondergebracht bij een of meer andere vakken. Doorgaans gaat het daarbij om geschiedenis of aardrijkskunde, of om een ongedeeld vak als wereldverkenning of wereldoriëntatie. Staatsinrichting wordt op de meeste scholen (66%) ondergebracht bij geschiedenis.

Ook geestelijke stromingen heeft op de meeste scholen niet de status van een apart vak. Bij 28% is dat wel het geval. Geestelijke stromingen wordt op bijna driekwart van de scholen geïntegreerd met maatschappelijke verhoudingen, aardrijkskunde of geschiedenis. Verder komt het voor onder de noemer van godsdienstonderwijs.

De hoeveelheid tijd die in totaal besteed wordt aan maatschappelijke verhoudingen en geestelijke stromingen bedraagt ongeveer vijftig minuten per week, waarbij er een trend is om in de hogere jaargroepen meer aandacht aan deze kennisgebieden te besteden dan in groep 6.
Specifieke methoden voor de onderhavige kennisgebieden blijken niet veel voor te komen. Voor maatschappelijke verhoudingen worden vooral geschiedenismethoden, maar ook aardrijkskundemethoden gebruikt.

Het onderwijs in deze vakken is voor 75 tot 80% klassikaal onderwijs.
De lesonderwerpen worden vooral bepaald door de actualiteit (40 tot 50%) en ook wel door de methode (40%) De interesse van de leerling en de leerkracht speelt daarnaast ook een rol.
De belangrijkste doelstelling vindt men het kweken van interesse voor het kennisgebied en, bijna even sterk, attitudevorming. Kennisoverdracht is daarna ook van belang, vooral bij staatsinrichting.

Als er al geëvalueerd wordt, is de belangrijkste evaluatiemethode het klassengesprek (36%), gevolgd door het nakijken van werkboeken en schriften en het afnemen van schriftelijke toetsen of proefwerken.

Geschiedenis en staatsinrichting op de Pabo

In 1996 hebben de Commissie Pabo van de VGN en de SLO een onderzoek gedaan naar de stand van zaken met betrekking tot het vak geschiedenis op de Pabo's. Veel van de zaken, die in het verslag genoemd worden zijn nu, vijf jaar later, nog van toepassing.[5]

Een probleem, dat op bijna alle Pabo's genoemd werd, betreft de niveauverschillen tussen studenten. Studenten met een MBO-vooropleiding hebben vaak vijf jaar, of zelfs langer, geen geschiedenisonderwijs meer gehad. Een aantal Pabo's probeert via extra contacturen, cursussen of zelfstudiepakketten deze verschillen weg te werken. Andere Pabo's zijn inmiddels van deze deficiëntieprogramma's afgestapt wegens gebrek aan tijd of aan rendement. Een aantal Pabodocenten geeft aan, dat de voorsprong van studenten die geschiedenis in hun eindexamenpakket hebben gehad, maar beperkt is. Momenteel is een groep Pabo's bezig om te onderzoeken of misschien met ondersteuning van het Cito een instaptoets met daaraan gekoppeld een studieprogramma ontwikkeld kan worden.

Op de meeste Pabo's wordt gewerkt volgens het modulair systeem, waarbinnen onder andere lineair, concentrisch, gedeeltelijk thematisch of via het probleemgestuurd onderwijs gewerkt wordt. Een module is een eenheid van veertig studiebelastingsuren (voor de student), waarvan een beperkt aantal uren, zogenaamde contacturen (lessen) zijn.
In Pabo 1 tot en met 3 worden gemiddeld drie modules geschiedenis gegeven. Dat houdt dus in, dat studenten één trimester per leerjaar gemiddeld 6x2 geschiedenislessen krijgen. In Pabo 4 vindt meestal de specialisatie jongere of oudere kind plaats en de Lio-stage. Binnen de specialisatie Oudere Kind bestaat soms de mogelijkheid het vak geschiedenis verder uit te diepen. Op een aantal Pabo's bestaan ook keuzemodules, bijvoorbeeld voor vredeseducatie.
Staatsinrichting is soms geïntegreerd in geschiedenis, op enkele Pabo's is dit

Eindtermen voor geschiedenis in het basisonderwijs

De kerndoelen voor geschiedenis maken deel uit van het Cluster "Oriëntatie op mens en wereld". Ze zijn verdeeld over twee domeinen.

Domein D: Historisch besef

Kerndoel 11
Leerlingen kunnen perioden en gebeurtenissen uit hun eigen leven en uit de geschiedenis op een tijdsbalk plaatsen en daarbij aanduidingen van tijd en tijdsindeling hanteren als: dagen, weken, maanden, jaargetijden, jaren, eeuwen, jaartelling, perioden.

Kerndoel 12
Leerlingen kunnen historische bronnen raadplegen. Bij deze bronnen gaat het in elk geval om:
a. 'verhalen van 'mensen die het meegemaakt hebben';
b. overblijfselen uit de eigen omgeving, foto's, stambomen, historische kaarten;
c. teksten en illustraties, wandplaten, jeugdliteratuur en audio-visuele middelen.

Kerndoel 13
Leerlingen begrijpen dat historische bronnen tegenstrijdig kunnen zijn of van elkaar kunnen afwijken. Ze beseffen dat bronnen elk een eigen verhaal vertellen, dat gebonden is aan tijd, plaats en standpunt.

Domein E: Historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen

Kerndoel 14
Leerlingen kennen in grote lijnen de volgende belangrijke hedendaagse en historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen in de geschiedenis:
a. familie- en omgevingsgeschiedenis;
b. nomadische samenlevingen in de prehistorie in West-Europa;
c. agrarische samenlevingen in de prehistorie in West-Europa;
d. de Romeinse invloed in Nederland;
e. de Middeleeuwse samenleving in West-Europa;
f. ontwikkelingen in de Europese cultuur vanaf de late Middeleeuwen: ontwikkeling van steden en handel, ontdekkingen op het gebied van wetenschap en techniek, Europese expansie, kolonialisme, reformatie;
g. de Tachtigjarige Oorlog; het ontstaan van de Nederlandse staat; de Nederlandse Gouden Eeuw; de Franse revolutie;
h. industriële samenlevingen;
i. de crisisjaren in Nederland en de Tweede Wereldoorlog;
j. de na-oorlogse samenleving in Nederland, waaronder in elk geval de ontwikkeling van de welvaartsstaat;
k. hedendaagse Europese en mondiale verhoudingen, waaronder in elk geval: de ontwikkeling van multiculturele samenlevingen na 1945; de Europese Unie; veranderingen in Oost-Europa.

Eindtermen voor samenleving in het basisonderwijs

De kerndoelen voor samenleving maken deel uit van het Cluster 'Oriëntatie op mens en wereld'. Het gaat hierbij om de kennisgebieden die in de WBO worden aangeduid met:
- **geestelijke stromingen**
- **maatschappelijke verhoudingen, waaronder staatsinrichting.**

Kerndoel 15
De leerlingen kunnen enkele verschijnselen van het verschijnsel arbeid beschrijven, waaronder in elk geval:
a. soorten beroepen en beroepsperspectieven in relatie tot opleiding en sekse;
b. betaalde en onbetaalde arbeid, verschillen in beloning;
c. het verschijnsel uitkering bij sociale voorzieningen.

Kerndoel 16
De leerlingen kunnen enkele aspecten van groepen in onze samenleving beschrijven, waaronder in elke geval:
a. kenmerken van leefeenheden, overeenkomsten en verschillen;
b. enkele vormen van groepsgedrag en factoren die daarvoor bepalend zijn;
c. overeenkomsten en verschillen tussen etnische groepen;
d. discriminatie en tolerantie;
e. emancipatie.

Kerndoel 17
De leerlingen kunnen overeenkomsten en verschillen noemen tussen enkele geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen. Het gaat dan met name om leefgewoonten en feest- en gedenkdagen.

Kerndoel 18
De leerlingen kennen enkele hoofdzaken van staatsinrichting en de rol van de burger daarin. Het gaat in elk geval om:
a. het gemeentelijk bestuur;
b. het landelijk bestuur;
c. de betekenis van de monarchie in Nederland;
d. het Koninkrijk der Nederlanden;
e. het Europees bestuur;
f. de politie;
g. de rechtbank.

Startbekwaamheden van een docent in het basisonderwijs

Geschiedenis

Bekwaamheidseis 1
De beginnende leraar beschikt over een voor het basisonderwijs relevant repertoire aan kennis, inzicht, attitude en vaardigheden met betrekking tot belangrijke historische en hedendaagse gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen die bekeken kunnen worden op economische, politieke, sociale en culturele aspecten.

Bekwaamheidseis 2
De beginnende leraar beschikt over vakdidactische kennis, inzicht, attitudes en vaardigheden om kinderen historisch besef en een relevant repertoire aan kennis, inzicht, attitude en vaardigheden met betrekking tot belangrijke historische en hedendaagse gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen bij te brengen.
De beginnende leraar is in staat kinderen inzicht te geven in de continuïteit en discontinuïteit in ontwikkelingen. Hij hanteert daarbij een tijdsbalk als hulpmiddel en leert kinderen aanduidingen van tijd en tijdsindeling te gebruiken. Hij leert kinderen aan de hand van vragen conclusies te trekken uit historische bronnen.

Bekwaamheidseis 3
De beginnende leraar kan vakdidactische kennis, inzicht, attitudes en vaardigheden demonstreren aan de hand van het vakoverstijgende thema 'de omgeving'. In dit thema zijn voor dit vak de volgende inhoudelijke aspecten van belang:
- onderzoek doen aan de hand van historische bronnen, zoals: verhalen van 'mensen die het meegemaakt hebben'; overblijfselen uit de eigen omgeving, gebouwen, wegen, (museale) voorwerpen, foto's, stambomen' historische kaarten; teksten en illustraties met historische context;
- het ordenen, beoordelen, interpreteren van historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en actuele gebeurtenissen vanuit het hedendaagse perspectief.

Bovengenoemde aspecten uit de eigen omgeving kunnen gespiegeld worden aan een samenleving elders in de wereld of aan een samenleving uit een andere tijd.

Samenleving

Bekwaamheidseis 1
De beginnend leraar beschikt over een voor het basisonderwijs relevant repertoire aan kennis en vaardigheden met betrekking tot het verschijnsel arbeid, groepen in onze samenleving, geestelijke stromingen en staatsinrichting. Hij is daarbij in staat om tot een genuanceerde meningsvorming te komen.

Bekwaamheidseis 2
De beginnende leraar beschikt over didactische kennis en vaardigheden om in incidentele en geplande situaties kinderen op een positieve wijze te stimuleren tot respectvol en maatschappelijk verantwoord gedrag.
Dit betekent dat hij kinderen kan stimuleren maatschappelijke verschijnselen te 'verklaren' en te 'waarderen' vanuit economisch, sociaal, cultureel, natuurlijk en tijdsperspectief.

Bekwaamheidseis 3
De beginnende leraar kan didactische kennis en vaardigheden demonstreren aan de hand van het vakoverstijgende thema 'de omgeving'. In dit thema zijn voor dit vormingsgebied de volgende inhoudelijke aspecten van belang:
- arbeid: soorten beroepen en opleidingen, betaalde en onbetaalde arbeid, verschillen in beloning en sociale voorzieningen;
- groepen: overeenkomsten en verschillen in leefeenheden, interculturele verschillen, vormen van rolgedrag, discriminatie en tolerantie, emancipatie en zorg voor de medemens;
- geestelijke stromingen: overeenkomsten en verschillen die tot uitdrukking komen in het dagelijks leven (feest- en gedenkdagen en leefgewoonten);
- staatsinrichting: functie en totstandkoming van regels, controle op naleving en sancties.

De hiervoor genoemde aspecten uit de eigen omgeving kunnen gespiegeld worden aan een samenleving elders in de wereld of aan een samenleving uit een andere tijd.

ook ondergebracht in samenwerkingsmodules met Cuma (Cultureel Maatschappelijke vorming).

Op veel Pabo's wordt samengewerkt met andere vaksecties zowel in thema's en educaties als bij de organisatie van stage, excursies en opdrachten voor de onderwijswerkplaats (een ruimte, waar zoveel mogelijk alle materialen uit het basisonderwijs voor studenten beschikbaar zijn). Vooral de "schoolomgeving" wordt vaak genoemd als thema waarbinnen aardrijkskunde, biologie, geschiedenis en natuurkunde samenwerken.
Daarnaast is er samenwerking op het gebied van de didactiek. Een aantal vakdidactische inhouden is de laatste jaren verschoven naar vakoverstijgende onderdelen binnen het totale curriculum, zoals bijvoorbeeld voorlezen en vertellen en het werken met leermiddelen.

Op de meeste Pabo's bestaat het lesprogramma voor geschiedenis ongeveer voor de helft uit vakinhoud en voor de helft uit vakdidactiek, veelal gekoppeld in exempels. Dit zijn ook de bouwstenen, die genoemd worden in het vakcurriculum geschiedenis voor de Pabo dat in 1999 door de SLO werd uitgebracht naar aanleiding van een veldaanvraag van de VGN.[6] In dit voorstel voor een curriculum wordt ervoor gepleit om in vier modulen vakinhoud en vakdidactiek te koppelen met staatsinrichting, en in iedere module ook aandacht te besteden aan de theorie van de geschiedenis en verbindingen te leggen met de stage.

Het aantal studiebelastingsuren, dat binnen de opleiding voor de verschillende vakken en dus ook voor geschiedenis, gereserveerd is, is ontleend aan het in 1998 verschenen *Gemeenschappelijk curriculum PABO* van het Procesmanagement Lerarenopleidingen, waarin een adviestabel voor de verdeling van de studiepunten over de opleiding is opgenomen.

De Eindtermen

Uiteindelijk heeft iedere Pabo de vrijheid om, op basis van het Gemeenschappelijk Curriculum en de Startbekwaamheden zelf eigen eindtermen te formuleren. Daarmee kan een opleiding zich profileren, de identiteit in het aanbod tot uitdrukking brengen en accenten leggen op belangrijke leer- en vormingsdoelen.
Voor geschiedenis zijn, in overleg met een groot aantal Pabo-docenten en docenten uit het primair onderwijs de volgende specifieke eindtermen geformuleerd.[7]

'Studenten beschikken over kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes om mens- en maatschappijonderwijs aan kinderen in de leeftijd van vier tot twaalf jaar te geven. Dit houdt wat betreft het geschiedenisonderwijs in, dat:

1. Studenten minimaal beschikken over kennis van de onderwerpen behorende bij de kerndoelen geschiedenis basisonderwijs, in staat zijn tot een methodeanalyse en zicht hebben op de doorgaande lijn voor de 4- tot 12-jarigen.

2. Studenten de essentie van geschiedenisonderwijs kunnen representeren. Die weergave is vooral gericht op biologisch en dagelijks tijdsbesef, historisch tijdsbesef en historisch bewustzijn. Dat wil zeggen, dat studenten:
– perioden, gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen uit hun eigen leven en dat van leerlingen en uit de geschiedenis op een tijdsbalk kunnen plaatsen en daarbij aanduidingen van tijd en tijdsindeling kunnen hanteren;
– zich beelden kunnen vormen van in de tijd geordende structuren, ontwikkelingen en personen; regionaal, nationaal, Europees en mondiaal;
– besef hebben van continuïteit en verandering in het eigen leven en in de geschiedenis van de samenleving;
– beschikken over historische basisvaardigheden, benodigd voor 3.

3. Studenten de essentie van het geschiedenisonderwijs kunnen demonstreren door:
– les te geven aan de hand van een geschiedenismethode;
– 'onderzoek doen' en 'verbeelden van de historische werkelijkheid' aan de hand van historische bronnen, zoals: verhalen van 'mensen, die het meegemaakt hebben'; overblijfselen uit de eigen omgeving, gebouwen, wegen, voorwerpen, foto's, stambomen, historische kaarten; teksten, illustraties, waaronder jeugdliteratuur; andere media, waaronder de computer;
– het ordenen, beoordelen en interpreteren van historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen;
– weten, dat de beoordeling van historische structuren, ontwikkelingen en personen verschillend kan uitvallen, doordat bronnen aan tijd en plaats en aan waarden en normen gebonden zijn;
– het trekken van conclusies uit historische bronnen.

4. Studenten lessen voor de basisschool kunnen ontwerpen, uitvoeren en evalueren. Die lessen hebben betrekking op belangrijke historische structuren, ontwikkelingen en personen (die bekeken worden op economische, politieke, sociale en culturele aspecten) in verschillende perioden van de geschiedenis, waar mogelijk in samenhang met andere vak- en vormingsgebieden en op basis van de vigerende kerndoelen.

5. Studenten – in die lessen – adequaat gebruik kunnen maken van, respectievelijk aandacht besteden aan beeldvorming door middel van:
– de werkelijkheid;
– afbeeldingen;
– het gesproken woord;
– het geschreven / gedrukte woord;
– doen als toen;
– computerprogramma's (ICT).'

Conclusie

Uit bovenstaande beschrijving blijkt dat het bereiken van de startbekwaamheden op de Pabo heel wat meer inhoudt, dan men op het eerste gezicht zou kunnen denken. Van een leraar basisonderwijs wordt veel gevraagd. Positief is, dat de professionele standaards de afgelopen vijf jaar in allerlei algemeen erkende documenten zijn vastgelegd, maar het behalen van startbekwaamheden en eindtermen is er de laatste jaren niet eenvoudiger op geworden. In de enquête van 1996 noemden docenten als knelpunten: tijdgebrek, versnippering van het programma, inhoudelijke verschraling, niveauverschillen van studenten en te weinig vakinhoudelijke begeleiding in de stage en daling van het aantal contacturen.

De ontwikkeling van professionele standaards is in gang gezet nadat de opleidingen bezocht waren door de visitatiecommissie. De aanbevelingen van deze commissie hebben aanleiding gegeven tot veel veranderingen in de leerplannen van de Pabo's. Op vrijwel alle Pabo's is het aantal contacturen van de schoolvakken afgenomen ten gunste van vakoverstijgende modules of thema's. Deze ontwikkeling kan voordelen hebben voor de samenhang binnen het curriculum, maar dan is het wel belangrijk, dat de vakken binnen die thema's een duidelijk herkenbare plaats krijgen. Pabostudenten moeten de middelen en de tijd krijgen om de startbekwaamheden voor geschiedenis en samenleving te bereiken, zodat zij verantwoord geschiedenisonderwijs kunnen verzorgen voor kinderen in de basisschool.

Literatuur

T. Beker en C. van der Kooij, *Geschiedenis en didactiek op de Pabo, Een vakcurriculum geschiedenis voor de Pabo* (Enschede 1999)
T. Beker en M.J. de Groot-Reuvekamp, *Verslag Enquête Pabo-docenten Geschiedenis VGN/SLO* (Enschede 1996)
F. Janssen-Vos e.a., *Thema's en projecten* (Assen/Maastricht 1990)
M.J. de Groot-Reuvekamp en A.F.M. Kösters, *Basisstructuur Geschiedenis* (Pabo Hogeschool Brabant, november 2000)
J. van Weerden, *Balans van het wereldoriëntatie-onderwijs aan het einde van de basisschool 1* (Arnhem 1993)
J. van Weerden, *Balans van het wereldoriëntatie-onderwijs aan het einde van de basisschool 2* (Arnhem 1999)
Startbekwaamheden leraar primair onderwijs, deel 1, Startbekwaamheden en situaties (Utrecht, december 1997)
Gemeenschappelijk Curriculum PABO (Den Haag 1998)

Noten

1 T. Beker en C. van der Kooij, *Geschiedenis en didactiek op de Pabo, Een vakcurriculum geschiedenis voor de Pabo* (Enschede 1999).
2 F. Janssen-Vos e.a., *Thema's en projecten* (Assen/Maastricht 1990).
3 J. van Weerden, *Balans van het wereldoriëntatie-onderwijs aan het einde van de basisschool* 1 (Arnhem 1993) en 2 (Arnhem 1999).
4 J. van Weerden, op. cit.
5 T. Beker en M.J. de Groot-Reuvekamp, *Verslag Enquête Pabo-docenten Geschiedenis VGN/SLO* (Enschede 1996).
6 T. Beker en C. van der Kooij, op. cit.
7 T. Beker en C. van der Kooij, op. cit.

Marjolijn du Jour, Hans Keissen,
Francien van der Meer, Marjan de Groot

Van Anne Frank tot Willibrord

Ook in de Commissie Pa-Bo hebben we regelmatig gesproken over de tijdvakkenindeling van de commissie-De Rooij en, waren evenals in de andere geledingen van de VGN, de meningen verdeeld. Toch zag een meerderheid de tijdvakken als een handzaam didactisch hulpmiddel, waarmee het voor leerlingen gemakkelijker zou kunnen worden gebeurtenissen en personen te plaatsen in de tijd. Vooral de Pabodocenten in de commissie benadrukten nog eens hoeveel moeite ook studenten hiermee hebben. Zo ontstond het idee om eens te kijken in hoeverre Pabostudenten erin zouden slagen om historische begrippen te herkennen en te plaatsen in de tien tijdvakken. Aansluitend zou dan gekeken kunnen worden wat leerlingen van groep 8 hiervan terechtbrengen.

Met het rapport van de commissie-de Rooij in de hand zochten we in aansluiting bij de 'kenmerkende aspecten voor het basisonderwijs' bij ieder tijdvak drie begrippen, die we daarna op alfabetische volgorde hebben gezet. De keuze van deze begrippen is natuurlijk tamelijk willekeurig en het testje is dan ook zeker niet wetenschappelijk verantwoord, wat overigens ook geldt voor de indeling van de tijdvakken.

De test is in een beperkt aantal groepen afgenomen, want toen we met het idee kwamen, liep het schooljaar al langzaam ten einde. Op de Pabo's waren er nog maar weinig lessen en ook de stage was bijna voorbij, zodat nog maar weinig studenten in de gelegenheid waren de test tijdens hun stage in groep 8 uit te voeren. Ook was dit niet altijd mogelijk, omdat veel groepen in die tijd op schoolkamp waren.
Hieronder volgen verslagen van het onderzoekje onder studenten van de Hogeschool Brabant te Breda, de Hogeschool Leiden en de Hogeschool IPABO te Amsterdam/Alkmaar en onder basisschoolleerlingen van groep 8 in Breda, Den Haag en Amsterdam en groep 7 in Assendelft.

De auteurs van dit artikel zijn grotendeels werkzaam als Pabodocenten en maken deel uit van de Commissie Pa-Bo van de VGN.

De test op de pabo's

De test werd in verschillende groepen uitgevoerd bij studenten met een uiteenlopende vooropleiding. Op de Hogeschool Brabant waren dat twee derdejaars Pabo-groepen. De eerste groep was een groep uit de zogenaamde versnelde opleiding. Dat zijn studenten met een vwo-vooropleiding, die de Pabo in drie in plaats van in vier jaar kunnen afronden. De tweede groep was een gewone derdejaarsgroep, met zowel studenten met een havo als met een mbo-vooropleiding.
De eerste groep had duidelijk minder moeite met de test dan de tweede groep. De vwo-studenten wisten tussen de tweeëntwintig en zesentwintig van de dertig begrippen correct te plaatsen.

Enkele reacties van studenten:
'Ik vond het niet zo heel gemakkelijk, ik ben toch al niet echt goed in geschiedenis, maar ik vond het wel goed. Zo wordt wel alles weer eens goed op een rijtje

gezet. Het is weer even overzichtelijk. Ik heb de meeste fouten in het midden gemaakt, dus die tijd vind ik wel het moeilijkst, denk ik. Ik vind op zich elke tijd wel belangrijk.'
'Ik vond het niet echt moeilijk, maar op het eerste gezicht dacht ik toch, dat het makkelijker was. Ik had toch nog vier dingen omgewisseld, hoewel alle dingen me bekend voorkomen. Ik vind het wel heel belangrijk, dat je dit als docent weet; je moet overzicht hebben, om de stof aan de leerlingen duidelijk te maken en structuur aan te brengen.'
'Ik had er zes van de dertig fout of niet ingevuld. Dit was voor mij een pittige test, ook al heb ik geschiedenis in mijn pakket gehad. Veel is weggezakt, ik herken het wel, maar ik weet het niet altijd in de juiste tijd te plaatsen. Het moeilijkste vond ik de Tijd van steden en staten en de Tijd van pruiken en revoluties. Het makkelijkst de eerste drie tijdvakken en de laatste drie. Ik vind wel, dat je er iets van moet weten om onze geschiedenis te begrijpen. Het is ook best een leuk vak, dat heel leerzaam is.'
'Ik vind het heel belangrijk, dat we deze dingen weten, het is goed voor onze algemene ontwikkeling.'

De tweede groep had duidelijk meer moeite met de test.
'Dit is voor mij persoonlijk echt te moeilijk. Voor kinderen uit groep 7 en 8 is dit denk ik ook zo.'
'Ik vond het moeilijk om deze begrippen bij de goede tijden te plaatsen. Vaak weet ik wel welke begrippen bij elkaar horen, maar ik weet niet in welke tijd dit heeft plaatsgevonden. Ik vind het wel belangrijk om dit goed te kunnen, omdat je er op de basisschool mee in aanraking komt.'

In deze groep hadden de mbo-studenten over het algemeen meer moeite met de test dan de havo-studenten.

Uitslagen

Op de Hogeschool Den Haag werd de test afgenomen bij eenendertig tweedejaars studenten Zij scoorden een gemiddelde van 17,4. Enkele studenten gaven aan dat sommige onderwerpen in verschillende tijdvakken kunnen worden geplaatst. Eén student noemde dan Columbus: wegens 1492 in het vierde tijdvak; wat zijn verdere leven betreft in het vijfde tijdvak. Ook voor de antwoorden met betrekking tot Gilden, Horigen, VOC, Slavenarbeid op plantages, Bataafse Republiek, Kinderarbeid en Koude Oorlog gold dit.

Uitslag van de enquête in Leiden en Den Haag

		Leiden: Pabo 2 (31 studenten)	Den Haag: Groep 8 (25 leerlingen)
1	Anne Frank	31	23
2	Bataafse Republiek	8	7
3	Berlijnse Muur	22	5
4	Columbus	24	18
5	Franse Revolutie	22	13
6	Germanen	14	3
7	Gilden	22	3
8	Gouden Eeuw	7	3
9	Hongerwinter	30	10
10	Horigen	19	12
11	Hunebedden	25	11
12	Internet	31	25
13	Johan de Witt	9	7
14	Jupiter	18	4
15	Julius Caesar	30	15
16	Karel de Grote	14	1
17	Kinderarbeid	24	6
18	Koude Oorlog	24	1
19	Luther	16	8
20	Nomaden	29	15
21	Poorters	8	7
22	Rendierjagers	29	23
23	Slavenarbeid	10	3
24	Spoorwegen	26	17
25	Thorbecke	14	8
26	VOC	5	6
27	Vrede van Versailles	10	2
28	Vroedschap	10	2
29	Willem van Oranje	1	1
30	Willibrord	17	2

Op de Hogeschool IPABO werd de test afgenomen bij vijftig eerstejaarsstudenten van de reguliere voltijdopleiding met over het algemeen een mbo- of havo-opleiding. Het gemiddelde aantal fouten was vijftien. In tijdvak 1 werden de meeste begrippen goed geplaatst, bij de tijdvakken 4, 5, 6 en 7 werden de meeste fouten gemaakt.
De studenten gaven zelf aan de genoemde begrippen belangrijk te vinden, gezien het beroep waar ze voor worden opgeleid. De tijdvakken 3 tot en met 6 bestempelden ze als moeilijk. De recente geschiedenis, de tijdvakken 9 en 10, werd als gemakkelijk beoordeeld. Dat viel bij de test echter tegen. Het Internet werd door iedereen in het juiste tijdvak geplaatst, eenentwintig studenten konden de Berlijnse Muur goed plaatsten, maar slechts acht studenten wisten de Koude Oorlog in het juiste tijdvak te plaatsen.

De test op enkele basisscholen

De test gaf in de verschillende groepen waar deze werd afgenomen een min of meer eenduidig beeld. Het gemiddelde aantal fouten varieerde van negen (in Assendelft), tien (in Den Haag) tot vijftien (in Breda) en zestien (in Amsterdam).
Items passend in de tijdvakken: jagers en boeren, Grieken en Romeinen en de tijd van wereldoorlogen scoorden het hoogst. De tijdvakken regenten en vorsten en pruiken en revoluties werden vaak leeg gelaten. De leerlingen hadden duidelijk moeite met hun beeldvorming ten aanzien van deze twee perioden. Voor veel kinderen waren Luther en Thorbecke namen die ze niet herkenden. Willem van Oranje werd wel gekend, zoals bij nabespreking bleek, maar kon niet in het juiste tijdvak worden geplaatst. Anne Frank werd door vrijwel alle kinderen gekend en ook in het juiste tijdvak geplaatst.

Enkele reacties van leerlingen:
'Ik weet niet zoveel van geschiedenis omdat ik het moeilijk vind alles te onthouden.'
'Ik vond het moeilijk, maar je moet het wel weten want later heb je het misschien nodig.'
'Het is belangrijk, dan weet je tenminste

Pabostudenten bezig met het ordenen van bronnen.

wat van geschiedenis en van de wereld.'
'Het moeilijkst vond ik de tijd van regenten en vorsten.'
'Het is wel belangrijk, dat je het weet, maar ik vergeet het toch weer.'
'Waarom moesten de spoorwegen in tijdvak acht, want er zijn nu toch ook spoorwegen?'

Opvallend was dat de leerlingen op de basisschool in Den Haag beduidend beter gescoord hadden.
In een nagesprek vertelde de stagecoördinatrice dat de school de oude versie van de methode *Bij de tijd* gebruikt en hiaten aanvult met werkbladen. Er is veel contact met het Museon, dat voor scholen op historisch gebied van alles te bieden heeft. Zo volgen de hoogste groepen verschillende museumlessen en leent de school onder andere een leskist over de prehistorie. Jaarlijks wordt er bekeken wat van het Museon-aanbod in het schoolprogramma kan worden geïntegreerd. Eén van de leraren heeft een voorliefde voor geschiedenis en besteedt er bijzondere aandacht aan.
De kinderen hebben veel interesse in geschiedenis. Dat blijkt onder andere uit de materialen die zij meebrengen naar school, zoals foto's en kleding. Dit wijst ook op belangstelling van de ouders. Enkele ouders helpen in de schoolbibliotheek en hebben daar de zorg voor de historische boeken.

Conclusies bij dit overzicht

Bij de Pabostudenten scoorden de Nomaden, Julius Caesar en de Hongerwinter heel hoog, de Hunebedden en de Spoorwegen vrij hoog; de VOC, de Gouden Eeuw en de Bataafse Republiek heel laag.
Het is voor de hand liggend dat Anne Frank en Internet in beide groepen (bijna) 100% goed werden beantwoord; ook de Rendierjagers werden vaak goed geplaatst.
In groep 8 werden Columbus en de Spoorwegen door ongeveer driekwart van de leerlingen goed geplaatst; Karel de Grote en de Koude Oorlog werden hier één keer goed ingevuld. Twee keer goed geldt voor Willibrord, de Vroedschap en de Vrede van Versailles. Misschien is hier van invloed dat deze onderwerpen achteraan op de lijst stonden.

De dertig onderwerpen waren alfabetisch gepresenteerd. Per tijdvak moesten er drie onderwerpen worden ingevuld. Dit kan een hulp zijn geweest, maar kan er ook toe geleid hebben dat na foutief invullen van de bovenste onderwerpen aan de resterende onderwerpen een totaal verkeerd tijdvak werd toegekend.
Dit zou kunnen verklaren dat Willem van Oranje zo slecht geplaatst is in beide groepen. Bij het nagesprek bleek dat hij wel door de kinderen gekend werd. '*Hij was leider in de Tachtigjarige Oorlog,*' zei een leerling en van alle kanten werd aangevuld: '*Hij is vermoord – in Delft – door Balthasar Gerards – in 1584*'. Maar om hem dan te plaatsen in de Tijd van de ontdekkers en hervormers bleek niet voor de hand te liggen. En dus werd veel gekozen voor de Tijd van regenten en vorsten.
De conclusie is, dat deze leerlingen wel een aantal bijzonderheden kennen, maar in een periode plaatsen soms moeilijk is.

Tot slot

Kerndoel 11 voor geschiedenis in het basisonderwijs luidt:
'*Leerlingen kunnen perioden en gebeurtenissen uit hun eigen leven en uit de geschiedenis op een tijdsbalk plaatsen en daarbij aanduidingen van tijd en tijdsindeling hanteren als: dagen, weken, maanden, jaargetijden, jaren, eeuwen, jaartelling, perioden*'.

Met name het plaatsen van gebeurtenissen uit de geschiedenis in de tijd, blijkt voor veel basisschoolleerlingen en ook voor Pabostudenten een lastige opgave te zijn. Hopelijk biedt de tijdvakkenindeling van de commissie-De Rooij een instrument, dat hierbij behulpzaam kan zijn, want, zoals blijkt uit dit oppervlakkige testje, dat is hard nodig.

Tijdvakkentest

Naam Opleiding / School:
Klas / Groep:

Vul onderstaande begrippen (verschijnselen, gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen) in bij de tijdvakken.

Anne Frank
Bataafse Republiek
Berlijnse Muur
Columbus
Franse Revolutie
Germanen
Gilden
Gouden Eeuw
Hongerwinter
Horigen
Hunebedden
Internet
Johan de Witt
Jupiter
Julius Caesar
Karel de Grote
Kinderarbeid
Koude Oorlog
Luther
Nomaden
Poorters
Rendierjagers
Slavenarbeid op plantages
Spoorwegen
Thorbecke
VOC
Vrede van Versailles
Vroedschap
Willem van Oranje
Willibrord

Tijd van jagers en boeren a. b. c.	– 3000 v C
Tijd van Grieken en Romeinen a. b. c.	3000 v C – 500 n C
Tijd van monniken en ridders a. b. c.	500 – 1000
Tijd van steden en staten a. b. c.	1000 – 1500
Tijd van ontdekkers en hervormers a. b. c.	1500 – 1600
Tijd van regenten en vorsten a. b. c.	1600 – 1700
Tijd van pruiken en revoluties a. b. c.	1700 – 1800
Tijd van burgers en stoommachines a. b. c.	1800 –1900
Tijd van de wereldoorlogen a. b. c.	1900 – 1950
Tijd van televisie en computer a. b. c.	1950 –

Hoeveel namen had je goed?

Schrijf hiernaast een korte reactie op dit testje. Vond je het gemakkelijk/moeilijk? Waarom vind je dat? Welk tijdvak vond je het moeilijkst? En welk het gemakkelijkst? Vind je het belangrijk dat je deze dingen weet? Waarom wel of niet?

Bedankt voor je medewerking.

Cd-rom en Websites voor basisschool en Pabo

De websites die hier vermeld worden zijn speciaal met oog op het basisonderwijs bij elkaar gezocht. Een deel ervan kwam al eerder in *Kleio* aan de orde. De nieuwe kunnen ook interessant zijn voor leerlingen en docenten in het VO.

CD-Rom

Een geschikte cd-rom voor geschiedenis in het basisonderwijs is *De Geschiedenisreeks* van ZieZoEducatief: bestemd voor de groepen 6, 7 en 8 en te gebruiken naast bestaande geschiedenismethodes.
Deze cd-rom is besproken in de VGN-Nieuwsbrief voor Pabodocenten in 1998 onder de titel 'Liever een beeldscherm dan een boek'. In 2001 is de cd-rom vernieuwd en uitgebreid. Er bestaat een netwerkversie, nu ook voor windows NT en een versie voor standalone.

Het programma bestaat uit Instructie, Oefen- en Toetsvragen bij tien onderwerpen, toegespitst op vaderlandse geschiedenis. De onderwerpen zijn: De Dinosaurussen, De Prehistorie, De Romeinen, De Franken, De Riddertijd, De Nederlanden, De Franse Tijd, De Industriële Revolutien, Oorlog en Crisis en De Tweede Wereldoorlog.
Op een aantal pabo's wordt deze cd-rom gebruikt bij eerstejaarsstudenten om hun geschiedeniskennis op te frissen.

Websites

- **Lesvoorbereiding**

Een goede site voor Pabostudenten is http://pabo.pagina.nl (geen www!). Hier vind je onder andere lessen en info over allerlei onderwerpen, ook voor geschiedenis en staatsinrichting.
Er staan ook lessen op, die zijn gemaakt door Pabostudenten, bijvoorbeeld over Ridders voor groep 7 gemaakt door tweedejaarsstudenten van de Pabo IJsselland in Deventer.
Veel van onze studenten maken ook gebruik van www.lesidee.nl.

- **Algemene sites**

www.jacobus.nl/geschiedenis/ict.htm biedt van alles; ook veel info over cd-roms en tips om zelf een website te maken.
www.archief.nl/rad/thema (Nederlandse geschiedenis in thema's)
www.geschiedenis.nl/frame1.html (handige informatie ter voorbereiding van een les)
home.wanadoo.nl/r.driedijk (Romeinen, Grieken, etcetera)
crayola.com/index.cfm (ideeën op het gebied van beeldende vorming, zoek op GS)
cultuureducatie.pagina.nl (startpagina voor cultuureducatie)
erfgoededucatie.pagina.nl (zeer uitgebreide site met veel goede links)
www.ab-c.nl (kies geschiedenis & erfgoed)
www.limburgsmuseum.nl (let vooral op multimedia)
users.belgacom.net/lessensite/links.htm (handige site met veel zoekmogelijkheden)
www.pabohaarlem.nl/chantal/index.htm (geschiedenislinks)
www.kiknet.nl (site van stichting Krant in de Klas)
www.vvlg.be (contactpunt geschiedenisonderwijs Vlaanderen)
museum.boogolinks.nl (musea gerangschikt per soort)
www.digischrift.nl/html/educatievesoftware.html (educatieve software links)
www.leerlinks.nl (zoek onder geschiedenis)
www.wijzer.wolters.nl/wijzer.html (deze site hoort bij drie methodes van Wolters Noordhoff: voor geschiedenis *Wijzer door de tijd*, voor aardrijkskunde *Wijzer door de wereld* en voor het natuuronderwijs *Wijzer door de natuur.* Heel aardig, zowel voor leerkrachten, studenten als basisschoolleerlingen.)
www.netwijs.nl (een zoekmachine voor kinderen met daarop ook links voor leerkrachten; als je 'geschiedenis' intoetst op deze zoekmachine, dan kom je op een pagina vol links (met korte toelichting) naar allerlei historische onderwerpen voor kinderen (dinosaurussen, Anne Frank, vervoer, Vikingen, Egypte, hunebedden, etcetera)

- **Websites per onderwerp**

library.thinkquest.org/22866/Dutch/frame.html (het Romeinse Rijk) - Engels
www.geocities.com/EnchantedForest/Dell/8952/viking.htm (Vikingen)
www.wilhelmus.nl (het Wilhelmus)
www.koninklijkhuis.nl (o.a. kindersite)
library.thinkquest.org/25103/nl/index/html (piramides) - Engels
www.westerbork.nl (onder andere Verhalen uit een koffer – klik op koffer)
www.azteken.yucom.be (Azteken)
www.museon.nl/1miljoen/index.html (fossielen in Nederland)
www.jhm.nl (Joods Historisch Museum - klik op interactief)
users.belgacom.net.lucos (dwalen door de middeleeuwen)
bve-server3.bvenet.nl/computer museum/framesethal.htm (educatief computermuseum)
back.to/kareldegrote (site over Karel de Grote)
www.wo2.nl (Tweede Wereldoorlog)
www.artis.nl/modules/e_mammoet_01.html (de mammoet)
users.bart.nl/~jbmeijer (hunebedden)
www.biemolt.nl/indianen/index.html (indianen)
www.bbc.co.uk/history (via for kids multimedia rond geschiedenis)
www.castlesontheweb.com (via search: Netherlands ook kastelen in Nederland)

Marjan de Groot
en Hans Keissen ■

Marjan de Groot-Reuvekamp

Groep 8 van de Sint-Jozefschool in Rijen

Dit artikel geeft een indruk van geschiedenis in het basisonderwijs. Marjan de Groot interviewde Annemarie van Heumen, leerkracht van groep 8 en was te gast bij een geschiedenisles in deze groep. Vooraf een algemeen beeld van de school en de invulling van het geschiedenisonderwijs.

De Sint-Jozefschool in de Noord-Brabantse gemeente Rijen is met ongeveer vijfhonderd leerlingen, verdeeld over negentien groepen, een vrij grote basisschool. Het is een groeiende school, die, zowel letterlijk als figuurlijk midden in het dorp staat, vlak bij de kerk. De school is oorspronkelijk opgericht door de zusters Franciscanessen uit Dongen. In 1998 is er een grote brand geweest, waardoor het oorspronkelijke pand uit 1920, waar in de loop der jaren veel aan- en bijgebouwd was, bijna geheel verloren is gegaan. Op dezelfde plek is nieuwbouw gerealiseerd, waardoor een ruim en licht gebouw is ontstaan, met veel aandacht voor behoud van oorspronkelijke elementen, zoals de grote zolder. De karakteristieke voorgevel van de oude school kon gelukkig helemaal hersteld worden.

Sinds twee jaar maakt de school deel uit van een pilot-project van het KPC voor de invoering van adaptief onderwijs. Er wordt veel waarde gehecht aan zelfstandigheid, kinderen leren een eigen mening te formuleren en respect te hebben voor elkaar. Om de zelfstandigheid te bevorderen wordt er in de bovenbouw gewerkt met weektaken. Daarnaast zijn er iedere week klassenoverstijgende circuits, waarbij de leerlingen zelf een vak of thema kunnen kiezen, dat dan verzorgd wordt door een leerkracht, die zich daarin heeft gespecialiseerd. Keuzevrijheid, samenwerking en omgaan met verschillen zijn daarbinnen belangrijke aandachtspunten.

Enkele weken voor de zomervakantie had ik een gesprek met Annemarie van Heumen, leerkracht van groep 8, over de invulling van het vakgebied geschiedenis op deze school.

Werkwijze bij Geschiedenis

In de groepen 5 t/m 8 wordt gebruik gemaakt van de methode *Bij de Tijd* van uitgeverij Malmberg, die verschenen is in het midden van de jaren tachtig. Deze methode wordt nu ongeveer zeven jaar gebruikt en het team is er in het algemeen tevreden over. De methode, zeker de docentenhandleiding, is wel erg uitgebreid. Annemarie vindt dit juist plezierig, omdat ze geschiedenis leuk vindt, maar ze kan zich voorstellen, dat het voor leerkrachten, die minder affiniteit met het vak hebben een hele kluif kan zijn.

Er is afgesproken, dat de informatieve lessen in ieder geval aan bod komen. De leerkrachten zijn vrij in hun lesopzet. Daarvoor wordt de handleiding

Annemarie geeft haar leerlingen les over de Tweede Wereldoorlog in Azië.

niet letterlijk gevolgd. Aanvullende lessen, zoals 'Erop uit', worden meestal overgeslagen.
In de onderbouw (de groepen 1 t/m 4) wordt niet volgens een methode gewerkt. Hier komt geschiedenis soms aan de orde in thema's. Verder wordt hier het dagelijks tijdsbesef ontwikkeld (een eerste begin met Kerndoel 11: *Leerlingen kunnen perioden en gebeurtenissen uit hun eigen leven en uit de geschiedenis op een tijdbalk plaatsen en daarbij aanduidingen van tijd en tijdsindeling hanteren, als dagen, weken, maanden, jaargetijden, jaren, eeuwen, jaartelling, perioden.*)
In de bovenbouwgroepen (5 t/m 8) is voor het vakgebied geschiedenis per week in het lesrooster één uur gereserveerd. Daarnaast maken de leerlingen in de circuits minimaal twee keer een werkstuk voor wereldoriëntatie, waarin altijd een deel geschiedenis moet zitten. Leerlingen kunnen hiervoor ook gebruik maken van het Internet.

In groep 5 wordt jaarlijks aandacht besteed aan de geschiedenis van de school. Regelmatig is er rondom dit thema ook wel een speciale activiteit, zoals afgelopen jaar een speciale schoolkrant, waarin de leerlingen beschreven 'hoe het vroeger was'. Er werden daarvoor ook oud-leerlingen en -leerkrachten geïnterviewd.
Groep 8 neemt sinds een aantal jaren deel aan het onderdeel Wereldoriëntatie bij de bekende Cito-eindtoets voor het basisonderwijs. In dit onderdeel, dat overigens niet meetelt voor de eindscore van de toets, worden vragen gesteld over de vakgebieden aardrijkskunde, geschiedenis en natuur. Volgens Annemarie vinden de leerlingen het onderdeel geschiedenis vaak moeilijk. Zij denkt dat dit vooral komt, doordat de stof verspreid over de leerjaren 6, 7 en 8 aan de orde komt. '*Als leerlingen in groep 8 zitten, weten ze niet meer wat in groep 6 over de prehistorie of de Romeinse tijd behandeld is*'. Het 'niet teruggrijpen op de stof van voorgaande leerjaren' noemt ze dan ook als een van de zwakke punten van de oude versie van *Bij de Tijd*.

De school doet dit jaar ook mee aan het landelijk Cito-onderzoek (Periodieke Peiling Onderwijsniveau) voor de groepen 6, 7 en 8.

Een ochtend in groep acht

Begin juni ben ik te gast in de groep van Annemarie. Het is zowel voor de leerkracht, als voor de leerlingen een drukke tijd: kamp, musical, afscheid nemen van de basisschool, kennismaking met de scholen voor voortgezet onderwijs. Toch gaat daarnaast het gewone onderwijs door. Voor geschiedenis staat een les uit een van de laatste hoofdstukken van *Bij de tijd* op het programma. Het gaat over de Tweede Wereldoorlog. De oorlog in Azië komt in deze methode slechts kort aan bod en daarom heeft Annemarie besloten dit onderdeel zelf wat uit te breiden. Doordat de grootouders van haar man elkaar aan het einde van de oorlog in Nederlands-Indië hebben leren kennen, weet ze iets meer van deze periode en ze heeft er beeldmateriaal bij.

Als ik binnenkom zitten de leerlingen in een kring. Annemarie is bezig met het voorlezen van enkele fragmenten uit het boek *Buigen in Jappenkampen* van Lydia Chagoll. Aan het bord hangt een wereldkaart, waarop vooraf gekeken is naar de ligging van Pearl Harbor, Japan en Nederlands-Indië. Na het voorlezen volgt een kringgesprek, waarin gesproken wordt over het overleven in de kampen, over de Japanse bevrijding, die niet voor iedereen een echte bevrijding was en over de atoombommen op Hiroshima en Nagasaki.

Dan vertelt Annemarie, dat de oma van haar man Ruud (de kinderen kennen hem blijkbaar) Indische is en ook in een kamp heeft gezeten op Semarang. Daar heeft ze na de bevrijding Ruuds opa leren kennen, die deel uitmaakte van een bataljon van de Stoottroepen, die van juni tot december 1946 meewerkten aan het herstel van het Nederlandse gezag op het eiland. Ruuds opa bezit nog een oude legermap uit die tijd met kaarten en verslagen van de opmars van zijn regiment. Dit is een bijzondere bron en Annemarie weet dat de leerlingen ook duidelijk te maken. Ze luisteren geboeid naar haar verhaal en enkele kaarten uit de map worden gezamenlijk bekeken. Ook leest ze korte fragmenten uit de verslagen door. Tussendoor stellen de leerlingen veel vragen.
Als afsluiting wordt gezamenlijk het betreffende stukje uit de methode gelezen en dan is het alweer tijd voor wat anders, want de leerlingen zijn al ruim anderhalf uur met geschiedenis bezig geweest.

Later op de ochtend is er nog even tijd voor het testje met de tien tijdvakken van de Commissie de Rooy. (Het is te vinden op bladzijde 23 van dit nummer.) Ook in deze groep blijkt dat leerlingen dit wel erg moeilijk vinden. De tijd van de wereldoorlogen vonden de meeste leerlingen het gemakkelijkst,

De leerlingen van groep 8 zijn hard aan het werk.

Annemarie van Heumen.

maar dat hadden ze dan ook net in de lessen gehad.
Bij Willibrord dachten vrijwel alle leerlingen meteen aan Willibrord Frequin. Enkele opmerkingen: 'Ik vond het moeilijk, vooral die Willibrord', 'Ik vond het heel moeilijk, maar ik vond de Grieken en de Romeinen het makkelijkst', 'Sommige namen wist ik niet, zoals Luther en Johan de Witt'.

Met een voorwerp verhoog je de betrokkenheid

Annemarie vertelt, dat ze geschiedenis een heel belangrijk vak vindt voor de vorming van de leerlingen, zowel met betrekking tot maatschappelijke verantwoordelijkheid als voor de algemene ontwikkeling. Ze hoopt met haar geschiedenislessen een bijdrage te kunnen leveren aan de ontwikkeling van historisch besef, waarvan ze meent, dat dit in onze huidige samenleving best sterker aanwezig mag zijn. Maar ook het leren respect te hebben voor elkaar, voor de wereld en de mensen om je heen, vindt ze erg belangrijk.

'Geschiedenis gaat tenslotte over mensen'.

Dat laatste mist ze nog wel eens in de methode, waarin het toch vaak gaat over feitelijke gebeurtenissen en waarin weinig relaties gelegd worden.
Ook constateert ze hiaten:
'Napoleon komt bijvoorbeeld niet in de methode voor, terwijl kinderen toch best mogen weten waar onze achternamen vandaan komen. Ook kun je hier prachtig vertellen over de tactiek van de verschroeide aarde en de parallel trekken met Hitlers Russische veldtocht in de Tweede Wereldoorlog'.

Zelf vindt ze het heel belangrijk, dat er naast de methode veel verteld wordt, wat ze dan ook regelmatig doet.
'En al heb je maar één voorwerp, dan is er meteen betrokkenheid'.
Ze heeft ze op de middelbare school les gehad van Jan van Oudheusden en ze denkt met plezier terug aan zijn verhalen en replica's.
Momenteel is ze in groep 8 bezig met het thema Tweede Wereldoorlog. Daarbij vindt ze het jammer, dat er zo weinig geld beschikbaar is voor excursies. Graag zou ze bijvoorbeeld met de leerlingen Kamp Vught bezoeken. Wel komt er ieder jaar een gastspreker, die in het verzet gezeten heeft en die vertelt over zijn ervaringen. Aansluitend komt er dan ook iemand uit het asielzoekerscentrum, voor de vakken aardrijkskunde en geschiedenis. Leerlingen leren dan inzien dat oorlog en vluchten ook nu nog voorkomt en wat dat voor onze huidige samenleving betekent. Ze maken dan ook de vergelijking tussen de Tweede Wereldoorlog en oorlog nu en wat dat voor mensen betekent.
'Leerlingen leren zo beseffen, dat kennis van de geschiedenis belangrijk is, ook om de hedendaagse samenleving te begrijpen'.

Ten slotte

Tot zover deze impressie van het geschiedenisonderwijs in groep 8 van de Sint-Jozefschool in Rijen.
Helaas bestaan de geschiedenislessen op veel basisscholen nog steeds alleen uit het gezamenlijk lezen van een les uit de methode gevolgd door het samen of soms individueel maken van de opdrachten uit het werkboek, die dan weer geleerd moeten worden voor een toets. Dit is een werkwijze, die voor leerlingen weinig motiverend is, maar die hen ook te weinig mogelijkheden biedt zich echt in te leven in het verleden en zich situaties voor te stellen.

Het is niet voor niets, dat kinderen geschiedenis vaak een moeilijk vak vinden. Het gaat tenslotte over ontwikkelingen, gebeurtenissen en personen, die er niet meer zijn, terwijl het – juist in de leeftijdsfase waarin basisschoolleerlingen zich bevinden – heel belangrijk is, dat het onderwijs de dingen concreet en aanschouwelijk maakt. Bezig zijn met abstracte begrippen is voor basisschoolleerlingen vaak nog (te) moeilijk. Wanneer de methode wordt aangevuld met verhalen en voorwerpen, wordt geschiedenis concreter en tastbaar. Leerlingen kunnen het horen, zien en voelen. Pas dan gaat het verleden voor hen leven.

Cees van der Kooij

'Je kon een speld horen vallen'

De ervaring heeft geleerd, dat een gast in de klas een waardevolle en leerzame bijdrage aan het onderwijsprogramma kan leveren. Zo'n gast – vertellend over eigen belevenissen ('eerstehandservaringen') – heeft meer te bieden dan de leerkracht en zo'n gastles is voor veel leerlingen onvergetelijk. Zeker wanneer het onderwerp van de gastles een integraal onderdeel is van het onderwijsprogramma.

In het schema van beeldvormers van de hedendaagse en historische werkelijkheid in het didactiekboek *Verleden, heden, toekomst* neemt de werkelijkheid zelf de eerste plaats in.
Ofwel doordat de leerlingen vanuit de school naar de werkelijkheid gaan voor een excursie of veldwerk, ofwel doordat de werkelijkheid de school binnenkomt, bij voorbeeld in de vorm van een gast in de klas.
Didactisch gezien heeft zo'n gast in de klas iets spannends. Weet de gastspreker aan te sluiten bij de beginsituatie van de groep? Weet de gastspreker de juiste woorden te vinden? Weet de gastspreker de leerlingen aan te voelen en goed op ze te reageren?
Weet de gastspreker bij het onderwerp te blijven en ook nog binnen de afgesproken tijd?
Een grondig voorgesprek van de leerkracht met de gastspreker is een belangrijke voorwaarde, maar dan nog: de spanning over de uitvoering blijft.

Het pleidooi in *Verleden, heden, toekomst* (blz. 96-97 in de vierde druk van 2001) om door middel van gasten in de klas te werken aan beeldvorming van de hedendaagse en historische werkelijkheid wordt onderstreept door de brochure *Een gast in de klas* van Marianne Schuurmans. Ook zij ziet de

Cees van der Kooij is vakdidacticus 'Geschiedenis op de basisschool' en coördinator OPDC Eemsmond

gast in de klas "*niet als een los extraatje, maar als een essentieel, leerzaam onderdeel van het onderwijsprogramma ...*".
In korte hoofdstukjes wordt in *Een gast in de klas* ingegaan op vragen als 'Waarom een gast in de klas?' en 'Welke gasten?', en er worden adviezen gegeven voor de voorbereiding en de uitvoering (met praktische lijstjes van aandachtspunten).
Marianne Schuurmans bepleit nadrukkelijk een grote rol voor de leerlingen bij het uitnodigen van de gast en bij de voorbereiding van de gastles (ook dat levert waardevolle leerervaringen voor de leerlingen op).

Gastbemiddelaars

Gastsprekers kunnen uitgenodigd worden uit de directe kennissenkring van het schoolteam of uit de directe schoolomgeving. Er bestaan echter ook enige gastbemiddelaarsorganisaties. De Stichting Schrijvers School Samenleving bijvoorbeeld vormt al jarenlang een zeer succesvolle brug tussen jeugdboekenschrijvers en het onderwijs.
Meer gastdocent dan gastspreker zijn de leden van het Junior Team Europa van de Stichting Europa Centrum, die op VO-scholen lessen verzorgen over actuele Europese zaken.

Echte gastsprekers – vertellend over wat zij zelf beleefd en meegemaakt hebben, hun eigen belevenissen – levert het Landelijk Steunpunt Gastsprekers WOII.

Gastsprekers WOII

Het aantal gastsprekers, die zelf een actieve rol in de oorlogstijd gespeeld hebben, neemt jaarlijks af. Zo stierf onlangs Bob Cahen (geboren in 1918), die als overlevende van Auschwitz jarenlang op scholen verteld heeft over zijn oorlogservaringen en -herinneringen. Zijn ervaringen met de gastlessen op scholen liet hij ons na in de vorm van een boekje, waarin hij de meest gestelde vragen van leerlingen beantwoordt: *Was u bang in Westerbork? Vragen van kinderen aan Bob Cahen, overlevende van Auschwitz.*
Inmiddels is er een nieuwe groep gastsprekers: zij die de oorlog als kind beleefd hebben en over die jeugdervaringen kunnen vertellen.

Dergelijke gastsprekers over de Tweede Wereldoorlog kunnen aangevraagd worden bij het Landelijk Steunpunt Gastsprekers WOII, dat gevestigd is in de kantoren bij het Herinneringscentrum Kamp Westerbork. Coördinator van het Steunpunt is Erik Guns. In zijn bestand zitten zo'n 250 namen.
Erik Guns bemiddelt tussen scholen en gastsprekers, maar begeleidt de sprekers ook. Verspreid over een jaar draagt hij zorg voor zo'n tweehonderd gastlessen met een piekperiode vanaf eind februari tot halverweg mei.
De meeste aanvragen komen uit het basisonderwijs voor de groepen 7 en 8. Uit het voortgezet onderwijs komen de aanvragen vooral voor de derde klas. De koppeling van gastsprekers aan examenprogramma's komt maar heel sporadisch voor.

De gastlessen op de scholen worden uitgebreid geëvalueerd en deze evaluaties zijn uitermate positief: 'heel waardevol', 'onder de indruk', 'tijdens het verhaal kon je een speld horen vallen', met zo nu en dan een kritische opmerking.
Niet alle gastsprekers houden de 'ik'-vorm vast door zich te beperken tot datgene wat ze zelf beleefd hebben omdat ze 'het verhaal' van de Tweede Wereldoorlog kwijt willen. Niet

Lidi Prins–Van der Kar op bezoek in de klas

In het eerste leerjaar van het Orthopedagogisch Didactisch Centrum (OPDC) van het Samenwerkingsverband VO/SVO Eemsmond (de voormalige SVO-LOM-school), bestuurlijk vallend onder het Noorderpoortcollege te Appingedam, besloten de leerkrachten tot een project over de Tweede Wereldoorlog rondom de *Anne Frankkrant*. Dank zij de bemiddeling van Erik Guns, de coördinator van het Landelijk Steunpunt Gastsprekers WOII, kon in het project ook een plaats ingeruimd worden voor iemand, die uit eigen ervaring over die tijd kon vertellen: mevrouw Prins-Van der Kar uit Coevorden.

Geboren in 1936 in Amsterdam behoort mevrouw Prins tot de nieuwe generatie gastsprekers: de gastsprekers, die als kind de oorlog beleefd hebben en daarover kunnen vertellen. De joodse familie Van der Kar – vader kleermaker en moeder diamantslijper – moest naar het Kamp Westerbork, maar mocht terug naar Amsterdam omdat de Duitsers diamantslijpers nodig hadden.
Weer thuis besloten de ouders hun twee kinderen onder te laten duiken. Lidi kreeg onderdak bij een gezin in het Noordbrabantse Waalwijk. Net als haar broer overleefde zij de oorlog.

Haar ouders werden ten slotte toch weggevoerd en alleen haar vader keerde terug na een vreselijke tijd in Mauthausen.

We hadden afgesproken voor het station in Groningen om vandaar gezamenlijk in de auto de reis naar Appingedam voort te zetten. Onderweg wisselden we de nodige gegevens uit voor de gastles: informatie over de leerlingen en over hun leer- en gedragsproblemen, over hun voorkennis dank zij het project en de *Anne Frankkrant*, de inhoud van de gastles en de lengte ervan.
In het lokaal zaten ze al te wachten: vierentwintig leerlingen, die extra zorg krijgen in de vorm van leerwegondersteuning met een plus, lang niet allemaal lieverdjes, veelal ongestructureerd, snel uit de band springend, kortom veel aandacht vragend.

Na een korte instructie, ondersteund door een tijdbalk op het bord, vertelde mevrouw Prins-Van der Kar haar levensverhaal uit de oorlogstijd. Daarbij las ze voor uit een poëzie-album, waarin haar vader geschreven had nadat ze elkaar in 1945 weer gevonden hadden. De leerlingen luisterden aandachtig, meer dan drie kwartier! Geen moment verslapte de aandacht. Toen mevrouw Prins-Van der Kar haar verhaal afgesloten had, kwamen de vragen: eerst wat aarzelend, maar daarna vlot na elkaar. Vragen over feiten, maar ook vragen over gevoelens en emoties. Tot slot bedankten twee leerlingen namens de klas mevrouw Prins voor haar komst en voor haar verhaal: een leerling bood een cadeaubon aan, een andere leerling gaf haar een roos.

Kort evalueerden we op school en in de auto. Het was goed geweest. Mevrouw Prins-Van der Kar was tevreden over de aandachtige luisteraars en de openhartige vragenstellers. De leerkrachten waren dankbaar voor de bijzondere leerervaring voor hun leerlingen. En de leerlingen waren diep onder de indruk van het verhaal over een joods meisje, dat de oorlog overleefd had door ondergedoken te zijn in een voor haar vreemd gezin. Zo hadden de leerkrachten het zelf niet kunnen vertellen. ■

Literatuur

Cees van der Kooij, *Verleden, heden, toekomst* (Groningen: Wolters-Noordhoof, 2001[4]) 96-97.
Marianne Schuurmans, *Een gast in de klas* (z.pl.: De Akelei 2001[2]).
Bob Cahen, *Was u bang in Westerbork? Vragen van kinderen aan Bob Cahen overlevende van Auschwitz* (Hooghalen: Herinneringscentrum Kamp Westerbork 1999).

Adressen

Landelijk Steunpunt Gastsprekers WO II,
Erik Guns,
Herinneringscentrum Kamp Westerbork,
Oosthalen 8, 9414 TG Hooghalen,
tel. 0593-592600,
fax 0593-592546,
e-mail: **hckampw@bart.nl**

Stichting Europa Centrum, Riouwstraat 137,
2585 HP Den Haag, tel. 070-3508620,
e-mail: **eurocen@worldonline.nl**

Schrijvers School Samenleving, Huddestraat7,
1018 HB Amsterdam, tel. 020-6234923.

altijd is de woordkeus afgestemd op de groep(en) en ook is er soms te weinig sprake van vertaling naar de leerlingen toe. Cruciaal is een voorgesprek over de beginsituatie: wat weten de leerlingen al en op welke kennis kan worden aangesloten? Het Landelijk Steunpunt Gastsprekers WO II stuurt de scholen een lijst met aandachtspunten voor het bezoek *Handig om te weten*. Toch gaat het wel eens mis: het voorgesprek komt er niet van en de klas blijkt onvoldoende beginkennis te hebben, waardoor het verhaal van de gastspreker in de lucht blijft hangen.
Eén van de gastsprekers rapporteert op zijn evaluatieformulier: '*Het voorgesprek ontbrak', 'geen voorkennis', 'geen afscheid: ik kon na mijn verhaal gewoon vertrekken. Geen begeleiding naar de deur ...*'

In de scholenevaluaties wordt positief gewaardeerd dat de gastsprekers hun verhaal ondersteunen met voorwerpen. Zulke aanvullende beeldvormers geven het verhaal een meerwaarde. Maar niet iedere gastspreker beschikt over dergelijke authentieke materialen. Om gastsprekers met een koffertje replica's op pad te sturen gaat de coördinator – terecht – te ver. Dan liever een authentiek verhaal zonder voorwerpen.

Een levendig beeld van het verleden

Gastsprekers brengen een beeld van het verleden in de klas op een manier, die de leerkracht moeilijk zelf kan benaderen. Een vreemdeling in de klas werkt extra motiverend voor de leerlingen.
Gastsprekers zorgen voor belangrijke leerervaringen, zulke belangrijke, dat het de moeite loont om ze structureel een plaats te geven in het onderwijsprogramma.

Liever een goede stofomschrijving dan nieuwe tijdperken

Henk Wagenaar

De Rooy en het basisonderwijs

Het rapport *Verleden, Heden, Toekomst* van de commissie-De Rooy kan ook gevolgen hebben voor het geschiedenisonderwijs op de basisschool. Daar moet het fundament gelegd worden.

Lezing van het rapport bracht mij niet in een euforische stemming.
Kort gezegd vond ik dat de commissie een nogal eenzijdig en vooringenomen standpunt heeft over de aard van het vak geschiedenis en het doel van het geschiedenisonderwijs. Ook heb ik de indruk dat het rapport stoelt op een gebrekkige en onvolledige analyse van het huidige geschiedenisonderwijs op de basisschool; die verkeerde analyse leidt tot een voorstel waarmee het vak geschiedenis zodanig wordt ontdaan van inhouden dat niet meer duidelijk is wat er nog onderwezen, geleerd en getoetst moet worden. Tenslotte meen ik dat er een aantal nieuw bedachte tijdvakken naar voren worden geschoven die leer- en ontwikkelingspsychologisch contraproductief, inhoudelijk niet adequaat en juridisch aanvechtbaar zijn.

Het zal u verbazen dat ik na al dit gesputter niettemin vind dat de leden van commissie goed werk hebben geleverd.

Henk Wagenaar is toetsontwikkelaar bij de Citogroep. Hij doet onderzoek naar geschiedenis op de basisschool en is o.a. verantwoordelijk voor de geschiedenisopgaven in de Eindtoets Basisonderwijs.

Niemand had het in de korte tijd die de commissie vergund was, volgens mij veel beter kunnen doen. Ik zeker niet. De fout ligt bij het ministerie, waar men steeds als het gaat om het doordenken van leerstof ad hoc een commissie bijeenroept en dan binnen korte tijd een voorstel wil.
Maar kun je van een fout spreken? Het is nu eenmaal de traditie in Nederland om zo te werken. Het is alleen een nogal onvruchtbare traditie. Misschien moest ze eens op de helling.

Ik weet dat kritiek leveren veel gemakkelijker is dan iets bedenken. Maar desondanks ... Mijn mededogen met de commissie mag mij er niet van weerhouden om te zeggen wat volgens mij gezegd moet worden: in dienst van het geschiedenisonderwijs mag ik hopen.

Historisch besef

De commissie hangt het doel van het geschiedenisonderwijs geheel op aan het begrip 'historisch besef'. Dat is niet alleen te mager maar ook onjuist. Historisch besef als iets algemeens, het besef dus dat gebeurtenissen of processen niet toevallig uit de lucht komen vallen, maar vooraf worden gegaan door andere, dat dingen soms heel anders lopen dan je denkt, dat toevalligheden vaak een grote rol spelen, leert iedereen in het dagelijks leven binnen en buiten de school. En naarmate men ouder wordt, wordt dat besef sterker. Historisch besef hoeft dus geen expliciete doelstelling te zijn. Door kennis op te doen over hoe ontwikkelingen zich voltrekken ontstaat historisch besef als vanzelf.
Wat niet vanzelf gaat is het verkrijgen van inzicht in concrete samenhangen van gebeurtenissen of van ontwikkelingen die zich voltrekken in de tijd.
Het doel van het geschiedenisonderwijs moet zijn: enig inzicht verwerven in de wereld waarin we leven met name vanuit de vraag hoe die zo geworden is, hoe het een uit het ander voortvloeide.

In het onderwijs zijn altijd twee zaken in het geding die elkaars complement zijn: vanuit de leerling gezien gaat het om het ontwikkelen van vaardigheden en vanuit de cultuur gezien gaat het om overdracht van kennis.
Opvallend is dat in het rapport een beschouwing over cultuur geheel ontbreekt en dat zelfs het woord cultuur maar één maal terloops voorkomt in een samenstelling 'cultuurgoed' (16). Door zo eenzijdig en abstract in te zetten op de vaardighedenkant blijft de kenniskant, de geschiedenis als cultureel erfgoed, buiten beschouwing en blijft de relatie tussen beide uiteraard onbesproken.
Het lijkt er veel op dat de commissie het geschiedenisonderwijs slechts ziet als het competent maken van individuen om op hun eigen manier beelden te vormen van het verleden aan de hand van wat aangeleerde informatievaardigheden en dat ze de mogelijkheid van een gemeenschappelijk cultureel kader binnen de samenleving ontkent. Door haar handelwijze lijkt het erop dat de commissie het begrip 'cultureel erfgoed' als een fictie beschouwt.
Het kan niet zo zijn dat de commissie en allen die over haar werk oordelen deze kwestie impliciet laten. Het gaat erom dat de commissie duidelijk maakt hoe uit een onsamenhangende hoe-

veelheid feiten, op een meer algemeen niveau structuur is te brengen, ergo hoe het mogelijk is om uit ieders verhalen algemenere verhalen te genereren, hoe over de plausibiliteit van deze verhalen iets gezegd kan worden en over de onderlinge relatie van verschillende verhalen. De plausibiliteit van verhalen wordt bijvoorbeeld bepaald door hun metaforische kracht en over de mate waarin ze gesteund worden door de geschiedvorsing) en over hun onderlinge relatie (intertekstualiteit).[1]

De canon

De commissie stelt dat het onmogelijk is, om een canon van kennis van de geschiedenis te geven, omdat iedere keuze van gebeurtenissen, ontwikkelingen, verschijnselen en ideeën in zekere of in hoge mate willekeurig is.
"Het kader van oriëntatiekennis is op het concrete niveau nogal persoonlijk, terwijl het op het meer abstracte niveau van kenmerkende aspecten toch dezelfde, of soortgelijke kennis betreffende de tijdvakken wordt bestreken."
"... het bij landelijk voor te schrijven oriëntatiekennis alleen behoort te gaan om de algemene karakteristieken van de tijdvakken" en "Het voorschrijven van bepaalde personen, gebeurtenissen, concrete verschijnselen en ontwikkelingen zou daarom misverstanden wekken over de aard van historische oriëntatiekennis." (23)
Tegen het voorstel om alleen deze algemene kaders als zinvolle kennis te bestempelen zijn verschillende bezwaren aan te voeren. Ik noem er twee.
Als iedere keuze van gebeurtenissen, ontwikkelingen, verschijnselen en ideeën in zekere of in hoge mate willekeurig is, valt niet in te zien waarom de voorgestelde karakteristieken van de tijdvakken, die even willekeurig zijn, volgens de commissie ineens wel centraal kunnen worden voorgeschreven.[2]
Een opvatting over geschiedenisonderwijs waarbij iedereen zijn eigen invulling mag geven aan het geschiedenisprogramma leidt er al snel toe dat groepen die van huis uit in een rijke culturele omgeving opgroeien beschikken over een rijker arsenaal aan beelden en dus meer historisch besef ontwikkelen dan groepen die in achterstandssituaties verkeren. Omdat iedereen recht heeft op zijn eigen invulling wordt deze status quo tussen de verschillende groeperingen in de samenleving bevestigd. Dat druist in tegen het regeringsbeleid van verkleinen van achterstanden.

De analyse van de commissie-De Rooy

De commissie-De Rooy schrijft:
"De vraag is hoe bereikt kan worden dat alle leerlingen over zo'n kader gaan beschikken. In de bestaande kerndoelen voor het basisonderwijs is de 'canon' zoals de commissie-De Wit in haar advies voorstelt, vrijwel letterlijk verwerkt. Toch kan worden betwijfeld of die regelgeving garandeert dat leerlingen het basisonderwijs verlaten met een gemeenschappelijk en operationeel kader. In de kerndoelen voor de basisvorming, zowel die van de eerste als die van de tweede generatie, is vrijwel alles wat de commissie-De Wit in haar advies als wenselijk beschrijft reeds jaren aanwezig. Ook in de in het onderwijs gebruikte geschiedenismethoden komen de door de commissie-De Wit genoemde inhouden vrijwel zonder uitzondering voor. Toch wordt daarmee niet gerealiseerd wat de commissie-De Wit beoogt. Het zou dus weinig helpen als deze commissie een vergelijkbare canon in de kerndoelen en in de examenprogramma's zou inbouwen. Het aanbieden van een overzicht van historische kennis levert kennelijk niet het gewenste doel op. Daarvoor zijn enkele redenen te geven: Eén van de problemen van het vak geschiedenis is, dat het lijkt te bestaan uit een onoverzienbare hoeveelheid weinig systematisch samenhangende hoeveelheid gegevens. Deze hoedanigheid maakt het vak voor leerlingen buitengewoon moeilijk te leren. Bijna alles komt bij geschiedenis één keer aan de orde om daarna nooit meer te kunnen worden gebruikt of toegepast. Wat niet wordt gebruikt, herhaald of toegepast, wordt niet alleen makkelijk vergeten, het is leerlingen ook moeilijk duidelijk te maken waarom ze het moeten leren."

Aldus de schets van de huidige siruatie in het rapport van de commissie-De Rooy. Waarom deugt deze analyse niet?
Ten eerste zijn de kerndoelen zo vaag dat absoluut niet duidelijk is welke kennis van welk onderwerp nu tot de canon van het geschiedenisonderwijs zou moeten behoren.
Ten tweede garanderen de inhouden in de geschiedenismethoden allerminst dat een canon goed wordt aangeboden. Belangrijke zaken worden in leerboeken vaak didactisch gebrekkig uitgelegd. In teksten worden bijvoorbeeld vaak veel overbodige details tussen zinnige informatie gezet, zodat het voor veel leerlingen en ook voor veel leraren moeilijk wordt om hoofd en bijzaken te onderscheiden.
Ten derde lijkt het in deze boeken daardoor wel eens dat het gaat om een groot aantal tamelijk willekeurig bij elkaar gezette feiten, in plaats van om een samenhangend verhaal van een ontwikkeling. Maar wie methoden goed analyseert en vergelijkt ziet ook iets anders. Wie door al deze gebrekkige informatie heenkijkt ziet in de boeken toch wel veel communale leerstof. Er is wel degelijk sprake van een canon. Alleen komt die canon vaak niet goed genoeg uit de verf. En ondanks dat kunnen we zeggen dat de leerlingen van deze canon toch wel iets opsteken, zoals blijkt uit de Eindtoets Basisonderwijs en uit het PPON-onderzoek[3].

Maar naar deze gegevens heeft de commissie-De Rooy kennelijk niet gekeken en ze heeft ook niet, zoals de Citogroep, methoden geanalyseerd. Anders zou De Rooy niet kunnen beweren (in de *NRC* van 22 februari):
'Je kunt niet kiezen tussen leerstof over Karel V en Karel de Grote, want je kunt niet zeggen wie belangrijker is en er is geen tijd om beiden te behandelen'.

Uit Cito-onderzoek blijkt echter dat in het primair onderwijs een redelijke overeenstemming bestaat over het belang van bepaalde leerstof. Karel de Grote en Karel V komen beiden in bijna alle boekjes voor en ze zijn voor kinderen van de basisschool aantoonbaar belangrijker dan Frederik de Grote en Floris V, die in geen van de nieuwe basisschoolboekjes nog voorkomen.
In de Eindtoets Basisonderwijs staan al jarenlang overzichtsvragen over geschiedenis. Deze vragen worden door een ruime meerderheid van de kinderen in groep 8 gemaakt en hebben nog nooit tot inhoudelijke discussie geleid. Dat kan alleen omdat er een impliciete canon bestaat. Natuurlijk staan niet in alle boekjes dezelfde stof en dezelfde voorbeelden, maar wel worden heel vaak dezelfde onderwerpen behandeld met dezelfde hoofdzaken.
Die algemene overzichtskennis die de commissie onmogelijk en onwenselijk acht, is er dus al lang. Het probleem is alleen dat die overzichtscanon zelden mooi evenwichtig en inzichtelijk wordt opgeschreven. Daarom kunnen de leerlingen de gebeurtenissen niet snappen zonder toelichting van hun leraar. Die geeft in de basisschool vaak niet thuis omdat geschiedenis in zijn opleiding een stiefkindje was. Daarom zou het juist heel verstandig zijn om de algemeen belangrijk geachte kennis samen-

Leerlingen van basisschool De Klokkenberg tijdens een excursie op kasteel De Doornenburg. 'Eén voor allen, allen voor één?'

hangend te beschrijven in een overzichtswerk.
Daar zouden zowel schoolboekenauteurs, als leraren en leerlingen steun aan hebben. Je zou zo'n overzichtswerk uiteraard periodiek moeten bijstellen. Maar als dat goed wordt opgezet kan er heel efficiënt belangrijke kennis aangeleerd worden. Hoe efficiënter dat gebeurt, hoe meer tijd er zelfs over blijft voor verdieping: thema's, omgevingsonderwijs, excursies, werkstukken en allerlei andere activiteiten.
En ook voor herhaling: want op zichzelf is de constatering dat er weinig herhaald wordt in het geschiedenisonderwijs, juist. Binnen het basisonderwijs wordt doorgaans weinig herhaald. Alleen de nieuwe methode *Bij de Tijd* is concentrisch van opbouw. Een deel van de stof uit het basisonderwijs komt nog eens terug in het voortgezet onderwijs, maar lang niet alles. En dat is het dan. De logische conclusie die je uit zou moeten trekken is, dat er dus wat vaker herhaald moet worden.
Die conclusie trekt de commissie merkwaardig genoeg niet. Een derde concentrische aanbieding in de tweede fase van het voortgezet onderwijs wil de commissie niet in het examenprogramma opnemen. Als we echt willen dat leerlingen met een redelijke oriëntatiekennis van school komen, moet je ook een deel van de examens daarvoor inruimen. Een eerlijk examen kan echter weer niet zonder een goede stofomschrijving van overzichtskennis. Door te ontkennen dat ze die kan maken, legt de commissie-De Rooy een bom onder de eigen doelen.

Zo degradeert de commissie De Rooy de oriëntatiekennis tot een lege huls. Het advies van de commissie De Wit en de aanbevelingen uit brede kring in de samenleving worden daarmee in de wind geslagen.

Kritiek op de nieuwe tijdvakken

Een gemeenschappelijk chronologisch kader. Prima, maar niet het kader van de tien tijdvakken die de commissie voorstelt.
Ten eerste is de nieuwe tijdsindeling van de commissie – hoe leuk ook bedacht – vanuit leer- en ontwikkelingspsychologisch oogpunt contraproductief. De Rooy wil dat iedereen van basisschool tot vwo de geschiedenis indeelt als: de Tijd van jagers en boeren, de Tijd van Grieken en Romeinen, de Tijd van monniken en ridders, De tijd van steden en staten, de Tijd van ontdekkers en hervormers, de Tijd van regenten en vorsten, de Tijd van pruiken en revoluties, de Tijd van burgers en stoommachines, de Tijd van Wereldoorlogen en de Tijd van de televisie en de computer. Als iedereen dat doet, dan zal het tijdsbesef en het historisch besef van de leerlingen beter worden.
Maar zo werkt het niet. Om te beginnen kan een gemiddelde leerling als kapstok geen twintig onbekende namen onthouden. Een handige indeling moet kort en krachtig zijn zoals bijvoorbeeld: Prehistorie; Oudheid; Middeleeuwen; Nieuwe tijd; Nieuwste tijd; Jongste geschiedenis.
Ten tweede leiden de gekozen namen tot ongewenste stereotypering.

Stereotypes zijn doorgaans contraproductief bij het verwerven van kennis en inzicht: ingewikkelde kwesties worden met stereotypen afgedaan: 'kappen met kappen!'. Wie bij aardrijkskunde leert om Holland te typeren als een land van klompen en molens en Frankrijk als een land van wijn en kaas, past nieuwe kennis over deze landen in een fout beeld in en moet eerst zijn clichés en vooroordelen weer afleren voordat hij tot inzicht komt.

Stereotypering staat ook bij geschiedenis haaks op begrip. Het aardige van geschiedenis is nu juist dat allerlei zaken die in de periodenlijst van de commissie genoemd worden, van alle tijden zijn en zich steeds in een andere vorm en samenhang voordoen. Boeren zijn er sinds de agrarische revolutie, evenals ontdekkers en hervormers. Burgers zijn er zolang er steden zijn en ook revoluties komen door de hele geschiedenis voor. Zullen de leerlingen op de vraag: "In welke periode was de Russische revolutie?", straks massaal antwoorden: "In de periode van pruiken en revoluties?", En was de ontdekking van de werking van penicilline in de periode van de ontdekkingen? Kwamen de steden in de tijd van de burgers en stoommachines? Hadden de Romeinen geen steden?
Voor zover ik weet, bezat deze commissie van historici geen speciale ontwikkelings- en leerpsychologische expertise. Ik vraag me daarom af of bij dat lijstje als 'kapstok' voor de kennis van de leerlingen niet veel te gemakkelijk aan allerlei leerpsychologische overwegingen voorbijgegaan is.

Ten derde ontbreken wettelijke mogelijkheden om zo'n lijst aan alle scholen voor te schrijven.
De overheid kan niet één ordening van leerstof aan scholen voorschrijven, zolang er ook andere deugdelijke indelingen zijn. Tot nu toe wordt de keuze in de vrijheid van leermiddelen – de passage uit artikel 23.6 van de grondwet – altijd gerespecteerd.

Problemen bij de toetsing

Wat de commissie schrijft onder 'De toetsing van geschiedenis in het basisonderwijs' is vreemd. Ten eerste komt datgene wat er getoetst moet worden (oriëntatiekennis, aan thema's gerelateerde kennis, benaderingswijzen en vaardigheden) niet overeen met wat er geleerd moet worden (historisch besef en historische thema's).

Sven, Lars en het tijdperk van monniken en ridders.

'Benaderingswijzen' en 'vaardigheden' komen hierin niet eens als expliciete doelstelling voor.
Vervolgens wordt een al jarenlang algemeen geaccepteerde en beproefde toetsing van overzichtskennis in de Eindtoets Basisonderwijs genegeerd, ja zelfs wordt de mogelijkheid van een dergelijke toetsing ontkend; hoogst merkwaardig!

Voorstellen voor verbetering

Op basis van empirisch onderzoek komt het Cito tot een heel andere analyse van het probleem van de beperkte kwaliteit van het geschiedenisonderwijs dan de commissie.
Er blijkt wel degelijk een canon van kennis aanwezig te zijn. (PPON: Balans wereldoriëntatie 1993 en 1999). Deze constatering heeft ertoe geleid dat het mogelijk was om een landelijke kennistoets voor geschiedenis te maken als onderdeel van de Eindtoets. De canon blijft in de geschiedenismethoden voor het basisonderwijs echter deels impliciet en is voor verbetering vatbaar. Soms is kennis verouderd, soms is de kennis te specifiek en wordt teveel nadruk gelegd op irrelevante feiten, soms worden verbanden slecht gelegd. De Citogroep heeft daaruit de conclusie getrokken dat zowel het onderwijs als de toetsing van het onderwijs erbij gebaat zou zijn om scherper te formuleren wat deze canon zou moeten inhouden. De Citogroep is is daarom al een tijd bezig met een project om vast te stellen hoe zo'n canon er dan uit zou moeten zien. Binnenkort zal een voorstel gepubliceerd worden.

De visie die ten grondslag ligt aan dit project is te kenschetsen als pluralistisch. Deze opvatting berust op de gedachte dat onze samenleving enerzijds niet gebaat is bij een doorgevoerd cultuurrelativisme, waarbij gemeenschappelijke kaders voor verschillende groepen onmogelijk geacht worden en begrippen als 'kerndoelen voor iedereen' en 'cultureel erfgoed' inhoudsloos worden, omdat iedere groep zijn eigen 'erfgoed' zou bezitten en rechten op zijn eigen gelijk zou hebben. Anderzijds is de samenleving ook niet gebaat bij een dictaat van één groep die de criteria bepaalt en daarbij andere groepen uitsluit.

De pluralistische visie probeert aan dit dilemma te ontsnappen en berust op twee uitgangspunten: (1) groepen zijn evenwaardig in die zin dat ze elkaar niet mogen uitsluiten en (2) groepen met verschillende culturele achtergronden kunnen in principe met elkaar communiceren en kunnen in die communicatie van elkaar leren. Daarom moet interactie tussen groepen zoveel mogelijk bevorderd worden.

Vanuit deze gedachte is volgens de procedure van de cultuurpedagogische discussie in 1993 een project opgezet om te komen tot een acceptabele canon voor het gehele Nederlandse onderwijs. Het resultaat van deze discussie zal eind 2001 worden gepubliceerd en kan naar mijn mening een bijdrage leveren aan de inhoudelijke verbetering van methoden en toetsen en biedt perspectief voor een verdere discussie over verbetering van de canon.
Deze werkwijze is volgens ons vruchtbaarder voor de bevordering van de kwaliteit van het onderwijs, dan het gehaaste overleg van een ad hoc commissie, dat onvermijdelijk moest leiden tot een gebrekkige analyse en een onvoldoende doordacht standpunt.

Noten

1 Zie hierover bijvoorbeeld F.R.Ankersmit , *De spiegel van het verleden* (Kampen 1996) hfdst 2.

2 Historische kennis wordt gevormd door breed gedeelde representaties van het verleden (gepresenteerd in verhaalvorm), waarin de resultaten van de geschiedvorsing (gepresenteerd in de vorm van feiten) zich laten ordenen. Personen, verwikkelingen spelen in deze verhalen hun eigen rol en hebben ook alle een eigen gewicht. Zo speelde Willem van Oranje in de ontwikkelingen in de opstandige Nederlanden in de 16e eeuw een hoofdrol en zijn broer Jan een bijrol. En zo leven de ideeën van Calvijn voor de reformatie in de Nederlanden sterker dan de ideeën van Zwingli.
Als de commissie echter beweert dat kennis op concreet niveau persoonlijk is, gebonden aan één subject, dan roep je de vraag op hoe het volgens de commissie dan logisch mogelijk is om vanuit die subjectiviteit tot voor allen geldige inzichten op abstract niveau te komen.
Hoe kan dat algemene kader dan nog verantwoord worden?

3 Zie: J. van Weerden, *Balans van het wereldoriëntatieonderwijs aan het einde van de basisschool*, PPON-reeks nr 5 (Arnhem 1993) en J.M. Wijnstra, *Balans van het wereldoriëntatieonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling* (Arnhem 1999).

Cees van der Kooij

Nederlandse geschiedenis in verhalen

In menige basisschool staat in de kamer van de directeur of in de personeelskamer een rijtje boeken, die met het onderwijzersvak te maken hebben: handboeken, naslagwerken, lesvoorbereidingsboeken. De realiteit is helaas – generaliserend gesproken – dat zo'n rijtje een gedateerde indruk maakt en er nogal stoffig uitziet. Enerzijds is er niet aangevuld of vervangen, anderzijds wordt er kennelijk weinig gebruik van gemaakt. Het voert te ver om hier op de oorzaken hiervan in te gaan.

In voornoemd rijtje komen relatief vaak twee kloeke boeken voor van Cornelis Wilkeshuis, ooit uitgegeven door Thieme Zutphen: *Hoe het vroeger was* en *Honderd Eeuwen*. Wilkeshuis was een rasverteller, die een hele serie kinder- en jeugdboeken op zijn naam heeft staan. De twee met name genoemde boeken zijn bundels korte verhalen, die betrekking hebben op de vaderlandse geschiedenis. Zeer geschikt om in de klas voor te lezen of na te vertellen en als zodanig nog steeds goed in de lessen te gebruiken.
Soms tref je in het rijtje de vijf prachtige delen van de *Gulden Sporen*-serie aan: de gebundelde tekstboekjes bij de Wolters-Noordhoff-geschiedeniswandplaten (een uitgave van De Vuurbaak, destijds in Groningen) met per plaat feitelijke informatie en een verhaal om te vertellen.
Heel soms staat in het rijtje het sterk verhalende, vierdelige *Geschiedenis van de lage landen* van Jaap ter Haar (Fibula/Van Dishoeck, Bussum). En bijna nooit tref je in het rijtje het mooiste verhalenboek, dat er in Nederland geschreven is, *Van rendierjager tot roofridder* van Tonny Vos-Dahmen von Buchholz (Fontein, Baarn) aan.

Al deze boeken hebben gemeen, dat ze goed te gebruiken zijn voor het geschiedenisonderwijs in de basisschool (en op de Pabo) omdat ze het verleden in verhaalvorm doen herleven.
De boeken van Jaap ter Haar duiken nog wel eens op in een ramsj-aanbieding, maar alle bovengenoemde boeken hebben gemeen, dat ze niet meer verkrijgbaar zijn. Tijd voor een nieuwe verhalenbundel?

'Van tijd tot tijd'

Educatieve uitgeverij Delubas te Drunen durfde het aan om een nieuwe verhalenbundel op de markt te brengen: *Van tijd tot tijd. Nederlandse geschiedenis en verhalen.*
De titel moet niet verward worden met een geschiedenismethode, die onder dezelfde naam in de handel is. De verhalenbundel heeft geen enkele relatie met deze methode.

Van tijd tot tijd is het project van twee auteurs: de Pabo-docent Sjef Schmiermann, die tekende voor de informatiepagina's en Ben Verschuren, die de verhalen schreef. Hij was onder meer medeauteur van de destijds zeer succesvolle publicatie voor het basisonderwijs *Van zeventien naar zeven gewesten,*

B. Verschuren en S. Schmiermann, 'Van tijd tot tijd. Nederlandse geschiedenis in verhalen' (Delubas, Drunen 1999), 263 blz., f101,50, A4 formaat.

verschenen in 1998 ter gelegenheid van de herdenking van de Vrede van Munster.
Van tijd tot tijd is een schitterend uitgevoerd, groot-formaat boek geworden. Wat direct opvalt is een vreselijk mooi, goed doordacht en consequent uitgevoerd lay-out-model, waarin kleur uitermate functioneel ingezet is om tijdsonderdeningen aan te brengen. Bijzonder fraai zijn de tijdbalken: een volledige tijdbalk op de binnenzijde van het omslag en bij ieder verhaal een tijdbalk met een duidelijke plaatsing van het verhaal.

Tijsindelingen en plaatsbepaling

In *Van tijd tot tijd* – het boek was er eerder dan het eindrapport van de commissie-De Rooy – worden tegelijkertijd twee tijdsindelingen gehanteerd. Allereerst de traditionele indeling van de geschiedenis in perioden: Prehistorie, Romeinse tijd, Middeleeuwen, Nieuwe tijd, Nieuwste Tijd en Toekomst met als respectievelijke grenzen 50 v. Chr., 500 na Chr., 1500 en 1800. (Voor de overgang van de Nieuwste tijd naar de Toekomst is begrijpelijkerwijs geen jaartal opgenomen). Iedere periode heeft een eigen kleur in de tijdbalk en die kleur komt weer terug in de lay-out van de verhalen.
Daarnaast is er een indeling in samenlevingsvormen: nomadisch, agrarisch, agrarisch stedelijk, agrarisch, agrarisch stedelijk, industrieel stedelijk. Daarmee wordt de standaardindeling voor de samenlevingsvormen gevolgd met als overgangen de agrarische revolutie, de komst en het vertrek van de Romeinen, de stedelijke revolutie en de industriële revolutie.
Opvallend in deze indeling is de koppeling van 'industrieel' aan 'stedelijk': op zich goed te verklaren, maar toch onrecht doend aan de industriële ontwikkeling op het platteland in de agrarische sector (iedere plaats een zuivelfabriek met schoorsteen!).
De vraag of we nog steeds in een industriële samenlevingsvorm leven komt niet aan de orde.
Op de tijdbalk zijn de tijdsperioden van de samenlevingsvormen af te lezen, maar ze worden niet expliciet genoemd. De namen van de hierboven genoemde revoluties komen ook niet voor bij de tijdbalken.
De jaartallen staan boven de tijdbalk, de periodenamen eronder en daar weer onder de samenlevingsvormen. En boven de tijdbalk een afbeelding met een voorwerp en een jaartal: de verbinding tussen de tijdbalk en het verhaal.
Het boek bevat bij ieder verhaal een kaartje waarop de plaats van handeling is aangegeven. Het gaat om historische kaarten met – waar nodig – een inzet met een kaartje van Nederland nu.
Op de binnenzijde van het omslag achterin het boek staan een kaart van Nederland en van de wereld, waarop alle verhalen aangegeven zijn.

Nederlandse geschiedenis in verhalen

In totaal zijn veertig verhalen opgenomen. De onderwerpen van de verhalen zijn traditioneel herkenbaar: de komst van het Christendom, de kruistochten, de moord op Willem van Oranje, Rembrandt, de VOC, de vrijheidsboom, de Belgische opstand, de wereldoorlogen. Maar er zijn ook verhalen, waarin nadrukkelijk het dagelijks leven van gewone mensen aan de orde is: jagers in de prehistorie, werken in een vuursteenmijn, kinderarbeid in de negentiende eeuw, emigratie in 1950 en asielzoekers in 1993.

Opbouw van een verhaal

Ieder verhaal begint met een informatieve pagina. In de tekst wordt de context van het verhaal verhelderd en die verheldering wordt ondersteund door een tijdbalk en een kaart, waarop de plaats van handeling aangegeven is. Daarna volgt het verhaal, steeds met één of meerdere identificatiepersonen, rijk geïllustreerd met afbeeldingen in kleur, zowel echt – de fibula van Wijnaldum bij voorbeeld – als getekend – een boerderij van de Friezen op een terp. Ieder verhaal heeft inclusief de illustraties een omvang van vijf pagina's. De illustraties zijn in heel verschillende stijlen: er werkten maar liefst twaalf illustratoren aan het boek mee.

Doelgroep en gebruik

In hun voorwoord geven de auteurs het al aan:
'*De verhalen zijn geschreven voor kinderen vanaf 10 jaar. Maar ook volwassenen zullen ze met plezier lezen ... Veertig verhalen telt dit boek. Veertig verhalen over mensen. Veertig verhalen over geschiedenis. Bedoeld om van tijd tot tijd te lezen. We wensen je veel leesplezier*'.
Dat de auteurs de nadruk leggen op lezen is begrijpelijk. De omvang van de verhalen is meer gericht op lezen dan op voorlezen c.q. vertellen.
De verhalen zijn als leesverhalen van een wisselende kwaliteit: het lukt niet steeds om de identificatiepersonen te laten leven en sommige verhalen missen de voor korte stukken hoogst noodzakelijke strakke compositie. Maar er is meer met het boek te doen dan zelfstandig erin lezen: de verhalen kunnen onderwijsgevenden en studenten op een spoor zetten voor hun lessen, dus als voorbereidingsmateriaal dienen. Daarnaast kunnen (delen uit) de verhalen voorgelezen en/of naverteld worden.
De leraar basisonderwijs, die naast de geschiedenismethode verhaalstof zoekt kan goed terecht bij *Van tijd tot tijd* en datzelfde geldt voor de Pabo-student, die lessen voor de stage moet voorbereiden.

Van tijd tot tijd verdient als een eigentijdse variant van de hierboven genoemde verhalenbundels een plaats in alle basisscholen. Niet in het stoffige rijtje, maar op een plek, waar de teamleden het boek bij herhaling kunnen pakken om er in hun lessen hun voordeel mee te doen. En voor de Pabobibliotheken is het boek gewoon onmisbaar: direct beschikbaar voor de geschiedenisdocenten en voor de studenten – al of niet doorverwezen door hun docenten – om te gebruiken in de lesvoorbereiding.

Boeken

Zojuist verschenen

Frans Kok en Tom Maas hebben een groot aantal bewindslieden en kamerleden gevraagd hoe de politiek in de wandelgangen wordt bedreven. Ze bundelden deze stukjes en voorzagen ze van een inleiding: *Wandelgangen, lobbyen in de politiek*. Uitgegeven bij Bert Bakker, *f*31,95.

Geen land ter wereld worstelt zo met de eigen geschiedenis als Duitsland. Onze Oosterburen proberen met hun verleden in het reine te komen, maar iedere stap in het heden confronteert ze weer met hun geschiedenis. In deze bundel komt een aantal brandende kwesties van de afgelopen vijftien jaar aan de orde. Ze geven een goed beeld van het sterk gepolariseerde karakter van de Duitse politieke cultuur. Patrick Dassen en Ton Nijhuis (red.), *Gegijzeld door het verleden. Controverses in Duitsland van de Historikerstreit tot het Sloterdijk-debat*, Boom, *f*45,-.

Van Mark Mazower verscheen al weer enige tijd geleden bij Contact *Duister continent. Europa in de twintigste eeuw*. Mazower laat zien hoe communisme en fascisme evenzeer bij het Europese erfgoed horen als liberalisme en democratie en dat de overwinning van de laatste twee meer het resultaat is van toevallige omstandigheden. In Angelsaksische landen al lovend ontvangen. Prijs *f*89,90.

Lijvig is *De Meridiaan van Moskou, de CPN en de communistische internationale (1919-1930)*. Gerrit Voerman beschrijft hoe de CPN, door de toenemende financiële afhankelijkheid, steeds meer een intrument van Moskou werd en hoe dat tot ontnuchtering en teleurstelling leidde bij de leiding in Nederland. Uitgegeven bij Veen, *f*75,-.

Terwijl Anne Frank ondergedoken zat, liepen buiten langs de grachten niet-joodse Nederlanders. Veel van hen hielden ook een dagboek bij. Wat schreven zij over oorlog en jodenvervolging? Anna Volstra en Eefje Blankevoort (red.), *Oorlogsdagboeken over jodenvervolging* verscheen bij Contact.

In de reeks 'Nederlandse begripsgeschiedenis' bij Amsterdam University Press verscheen *Beschaving, een geschiedenis van de begrippen hoofsheid, heusheid, beschaving en cultuur*, *f*69,50. Een historische analyse van deze kernbegrippen. Onder redactie van Pim den Boer.

Van het handboek voor het geschiedenisonderwijs op de basisschool *Geschiedenis & Didactiek: Verleden, heden, toekomst* door Cees van der Kooij verscheen onlangs een nieuwe druk. De vorige was uit 1994. De inhoud is geactualiseert en deels herschreven. (Wolters Noordhoff)

Dan *Boer en Brit, Ooggetuigen en schrijvers over de Anglo-Boerenoorlog in Zuid-Afrika*. Uit contemporaine dagboekfragmenten, memoires, romans, gedichten en foto's ('een gezin in een kamp met zieltogend kind op den schoot van den moeder') werd een bijzonder beeld van de Boerenoorlog door Ena Jansen en Wilfried Jonckheere samengesteld. Amsterdam University Press, *f*55,-.

Mannen met macht, Edellieden en de Moderne Staat in de Bourgondisch-Habsburgse landen (1475-1530) biedt een groepsportret van 270 adellijke heren die voor de hertogen en hun opvolgers sleutelposities innamen in het bestuur van de Nederlanden. Walburgpers, *f*81,43.

Bij Balans verscheen van Edward Radzinsky, *Raspoetin, de bezeten monnik*, *f*65,-. Onlangs geopende archieven werpen een nieuw licht op de op drank, macht en seks beluste geestelijke die tallozen blijft intrigeren.

Op het moment dat het CDA zich in de zoveelste crisis in zijn bestaan heeft gestort, verscheen over een der confessionele bastions *De Antirevolutionaire Partij 1829-1980*. In verschillende bijdragen die onder redactie stonden van George Harinck, Roel Kuiper en Peter Bak wordt de geschiedenis beschreven van deze invloedrijke partij. Bij Verloren, *f*55,-.

Voor de schoolbibliotheek verschenen Corona-gidsen: *Het leven van de Oude Chinezen, Het leven van de Azteken, Het leven van de Inca's*, en *Het leven van de Noord-Amerikaanse Indianen*. Bij Ars Scribendi, prijs *f*24,95 per deel. Bij dezelfde uitgever en voor dezelfde doelgroep: van Delia Pemberton *Egyptische mummies, Mensen uit een ver verleden*. Een kennismaking met zeven mummies uit verschillende tijdperken in de Egyptische geschiedenis. Prijs *f*27,95.

Hans Pols

Taliban

Ahmed Rashid, *Taliban* (Atlas, Amsterdam/ Antwerpen 2001) 373 blz., prijs *f*49,90. Vertaald door Tinke Davids.

Als een journalist een boek schrijft, zijn er grofweg twee mogelijkheden: óf zijn boek gaat in op een op dat moment hoogst actuele zaak, óf zijn boek behandelt een onderwerp dat wat minder aan het hier en nu gebonden is. In het eerste geval is er vaak sprake van haastwerk met weinig diepgang, omdat zo'n boek alleen verkoopt zolang het onderwerp in het nieuws is. In het tweede geval wordt vaak degelijk vakwerk geleverd, maar zul je zelden stapels ervan in de boekhandel aantreffen. Degelijk onderzoek staat nu eenmaal op gespannen voet met het snelle nieuws. Maar af en toe wordt zo'n achtergrondverhaal als het ware door de actualiteit actueel; dan is het ineens hét boek dat iedereen moet lezen om het nieuws te kunnen begrijpen. Louter en alleen omdat het boek er al was, toen het onderwerp het nieuws van de dag werd. Zo'n boek schreef Ahmed Rashid met *Taliban*. Eigenlijk ontbreken alleen de gebeurtenissen van 11 september en daarna, maar de aandachtige lezer kan ze als het ware voelen aankomen.

Nadat de Russen zich hebben teruggetrokken uit Afghanistan zetten de etnisch en religieus divers samengestelde moedjaheddin hun strijd tegen de regering in Kabul voort. Wanneer die stad in april 1992 gevallen is en de communistische regering verdreven, ontbrandt de burgeroorlog tussen de verschillende strijdgroepen. Van de Taliban heeft dan nog niemand gehoord. De namen van de verschillende groepen blijven ook niet hangen; ze kennen geen program, alleen maar blind geweld. Dat wordt anders als de Taliban Kabul innemen. Hun optreden wordt uitgebreid in de Westerse media beschreven: zij zouden met de strikte toepassing van de islamitische wetten voor het eerst in jaren voor rust en orde in de door hen beheerste gebieden zorgen. Voor hun slachtoffers kennen ze echter geen genade. Ondertussen sleept de oorlog zich voort en ebt de aandacht voor Afghanistan weer weg. Maar dan is het land in augustus 1998 ineens weer terug in het nieuws. En vanaf dat moment ook onlosmakelijk verbonden met een naam die niemand nog had gehoord, die van Osama Bin Laden.

Het zijn Amerikaanse kruisraketten die het land, de man en zijn beweging in het middelpunt van de belangstelling plaatsen. Een half jaar eerder had een manifest, *Het Internationaal Islamitisch Front voor Jihad tegen Joden en Kruisvaarders*, moslims opgeroepen Amerikanen en hun bondgenoten, zowel burgers als militairen, te doden in elk land waar dat mogelijk is. De rest van het verhaal is bekend.

Minder bekend zijn de etnische, religieuze en politieke achtergronden waartegen dit scenario zich afspeelt. Rashid beschrijft het onvermogen van de Afghaanse fundamentalisten en hij doelt hiermee ook op de communisten, om de traditionele samenleving te hervormen. In Afghanistan botsen, zoals in veel moslimmaatschappijen, twee tegenstrijdige structuren op elkaar: die van de clan, stam en de etnische groep aan de ene kant en die van staat en het geloof aan de andere kant. De botsing is hier alleen zo geweldig omdat sinds de komst van de Russen het land het speelbord is geworden, waar alle landen met belangen in de regio, en daar horen de Verenigde Staten nadrukkelijk ook bij, hun eigen, vaak kortzichtige, machtsspelletjes spelen. Ieder probeert de verschillende strijdgroepen, met hun snel wisselende allianties, voor het eigen karretje te spannen. Rashid noemt het grote spel om de olie- en aardgasleidingen in de regio; een gepacificeerd Afghanistan zou een ideaal terrein zijn voor het transport van olie en aardgas uit de voormalige Sovjetrepublieken naar de Pakistaanse havens. Deze republieken zouden daarmee hun afhankelijkheid van Moskou verkleinen, een vooruitzicht dat ook voor Washington heel aantrekkelijk was. Bovendien wilden de Amerikanen absoluut niet dat Iran zou profiteren van het streven naar meer zelfstandigheid van die Centraal-Aziatische republieken. Ook de Taliban is een pion in dit spel. En in dat van de Pakistani's en Saoedi's.

Tegelijkertijd speelt het ook zijn eigen spel als islamitische hervormingsbeweging, die met een jihad de roofzuchtige krijgsheren in Afghanistan aanviel om het land te zuiveren van corrupte en misdadige moslims. Maar omdat de Taliban zijn aanhang vooral rekruteert uit de Pashtun, een volk uit het zuiden van Afghanistan, zien de etnische minderheden in het land de jihad van de Taliban vooral als een middel om de niet-Pashtun uit te roeien. Ook de Taliban is dus niet in staat de oude tribale structuur te doorbreken.

In mei 1996 vestigt Bin Laden zich met zijn drie echtgenotes en dertien kinderen en een heel gevolg van lijfwachten en verdere familieleden in Afghanistan. In Kandahar laat hij een groot huis voor zichzelf, zijn gezin, bedienden en medestrijders bouwen, wat de afgunst van de plaatselijke bevolking oproept. De Taliban-regering ziet hem tot de winter van 1998 als onderpand waarmee met de Amerikanen over erkenning van hun regime valt te onderhandelen. Als die erkenning uitblijft en Bin Ladens gevolg van Arabo-Afghanen groeit, verandert zijn positie in die van iemand aan de zijlijn van het Afghaanse spel, tot die van een der hoofdrolspelers.

Achmed Rashid werkt sinds 1979 in Afghanistan. Hij is aanwezig bij de komst en het vertrek van de Russen, is met de moedjaheddin opgetrokken, heeft met krijgsheren gesproken en de opmars van de Taliban gezien. Hij geeft een ooggetuige verslag van de berechting van een moordenaar in het volle voetbalstadion van Kandahar. De beklaagde wordt tijdens zijn proces al als schuldig beschouwd en krijgt geen advocaat. Een familielid van de vermoorde schiet hem met een kalasjnikov driemaal in zijn rug. Rashid is in staat dit soort gruwelijke observaties te verbinden met verklarende beschouwingen. Daarbij kan hij putten uit een enorme kennis van de geschiedenis van Afghanistan, de regio en de Islam. Als er één boek nu actueel én leerzaam is, dat is het *Taliban* wel.

Hans Pols

De tijd van jagers en boeren

Tonny Vos-Dahmen von Buchholz, *Verjaagd door het water* (Fontein, Baarn 2000) *f*24,95.

Nog regelmatig halen vissers uit de Noordzee botten – soms bewerkte – en gereedschappen van mensen omhoog. Tekens van vroeger leven op de vlakte tussen Nederland en Engeland uit de tijd dat de Noordzee nog niet bestond. Jagers, verzamelaars en vissers trokken zomers uit de hoger gelegen winterkampen naar die vlakte met daarin een zoetwatermeer en jaagden er op de oeros. In het jeugdboek *Verjaagd door het water* beschrijft Tonny Vos-Dahmen von Buchholz het leven van een familiegroep omstreeks 6500 voor Christus, de tijd dat door smeltend ijs de zeespiegel dusdanig steeg, dat hun zomers leefgebied ingrijpend veranderde.

's Winters woonde de familiegroep in tenten op wat nu Texel heet, beschut tegen de zee en met voldoende voedsel om zich heen. In de wintertijd werden huiden bewerkt, vuurstenen wapens gemaakt en van botten allerlei voorwerpen vervaardigd. Met de komst van het voorjaar begon de voorbereiding op de trek naar de vlakte achter de Bruine Bank (een heuvelrug, die nu in de Noordzee ligt). Van tentstokken en huiden werden sleden gemaakt om alle voorwerpen, die in de zomer nodig waren te vervoeren. Onderweg werden tijdelijke tenten opgezet. De zomertenten had de groep in de vlakte achtergelaten en normaal gesproken konden ze in die tenten de zomer doorbrengen.

De groep van Arak, Orf en Kor had ongeveer zeven dagen nodig voor de reis naar het zomerkamp. Eenmaal de Bruine Bank beklommen bleek het zomerkamp verdwenen. In plaats van een vlakte met oerossen lag er voor hen een schuimende watervlakte. Uit zuidelijke richting kwamen enige stamgenoten. Zij waren op weg naar hun zomerkamp overvallen door de springvloed. Heel wat familieleden waren verdronken en al hun bezittingen waren ze kwijt. Besloten wordt de zomer gezamenlijk door te brengen en tegen het einde van de zomer naar de verzamelplaats van alle familiegroepen, de Zoutberg (nu ook nog aanwezig in de Noordzee), te gaan. Daar wisselen de familiegroepen informatie en huwelijkskandidaten uit en brengen ze gezamenlijk offers. Het onderwerp van gesprek van de zich bij de Zoutberg verzamelende familiegroepen is de verandering in de natuur: het zoete meer, dat brak geworden is, de gestegen zeespiegel en het ontbreken van oerossen. Vlak na het offerfeest dreigt een nieuwe ramp voor de familiegroepen als ook vanuit het noorden de zee bezit neemt van wat nog rest van de vlakte en het water snel stijgt. De Texelgroep weet op het nippertje een wat hoger gelegen strandwal te bereiken. Vandaar wordt de terugreis gemaakt naar het winterkamp in het besef dat er grote veranderingen plaatsgevonden hebben: geen vlakte met oerossen meer in de zomer voor hun zomerkampen en geen ontmoetingen meer met de andere stamgroepen.

Tonny Vos begint haar boek met een informatieve inleiding, die de achtergrond vormt van haar verhaal over de familiegroep van Arak, Orf en Kor. Daarin beschrijft ze de ontstaansgeschiedenis van de Noordzee. In haar verhaal probeert ze de leefwijze van de mensen omstreeks 6500 voor Christus te reconstrueren en duidelijk te maken welke enorme veranderingen het ontstaan van de Noordzee voor deze mensen met zich mee bracht. In de inleiding schrijft ze

"Het was voor mij een avontuur me in te denken en te verplaatsen in het leven van de midden-steentijdmens en te proberen dat in het volgende verhaal weer te geven". Dat is haar goed gelukt: haar personages gaan leven en de enorme invloed van de veranderende natuur op hun leefwijze wordt klemmend duidelijk. Zoals gebruikelijk in de boeken van Tonny Vos tekende haar man Frits Vos voor een tweetal kaarten: de situatie voor de doorbraak en na de doorbraak (in beide gevallen met gestippeld de huidige kustlijnen). En de voor Tonny Vos' boeken even gebruikelijke lijst van geraadpleegde literatuur ontbreekt ook nu niet. Het is niet een lijst, waar de jeugdige lezer direct naar zal grijpen, maar wel een verantwoording van de schrijfster van haar bronnen ofwel van de historische gegevens, waarom heen zij haar verhaal componeerde.

Cees van der Kooij

De tijd van Grieken en Romeinen

Mielke, Germund, *Speurneuzen in ...Pompeji. Raadsels in de oudheid* (Leopold, Amsterdam 2001) illustraties G. Mielke, oorspronkelijk: *Die verflixten Fälle aus Pompeji* (1999) vertaling Elly Schippers, *f*29,75.

Het dagelijks leven in Pompeji staat centraal in dit jeugdboek, dat door de uitgever aanbevolen wordt voor "10+". De van oorsprong Duitse uitgave kent drie hoofdpersonen: de kinderen Julia en Marcus en hun oom Antonius. Julia en Marcus zijn broer en zus. Hun vader is met het Romeinse leger in Augusta Trevorum (Trier). Oom is zojuist verkozen tot aedilis en draagt de verantwoordelijkheid voor o.m. de veiligheid, de voedselvoorziening, de thermen, de wegen, de waterleiding, de tempels en de toneelspelers. De burgers van Pompeji kunnen bij hem terecht met hun klachten. Oom Antonius moet onderzoeken wat er aan die klachten gedaan kan worden. Julia en Marcus mogen hun oom helpen bij het oplossen van allerlei zaken: sabotage bij de bouw van de thermen, diefstal van water, de uitschakeling van een gladiator, de verkoop van nep-producten, een aanslag op het toneel, diefstal van geld en een beroving op straat.

Samen met de kinderen brengt oom Antonius al deze zaken tot een goed einde, maar dat kunnen de lezers ook doen. De daders worden namelijk niet in de tekst bekend gemaakt: de lezer mag zelf conclusies over de dader(s) trekken en achterin het boek kan gecontroleerd worden of de conclusies correct zijn, want daar staan – beargumenteerd – de oplossingen van oom Antonius. Via al deze 'gevallen' (zoals ze in het boek heten) komt de lezer het een en ander over het dagelijks leven in Pompeji te weten. Bij voorbeeld over de watervoorziening, over de (bouw van de) thermen, over toneelspel en over de handel(sproducten), over garum (een lekkernij gemaakt van vis) en over loopkranen, Pompejaans brood, slaven, schrijfplanken en sestertiën.

De auteur maakte bij de tekst zelf tekeningen in een stripachtige tekenstijl, o.m. een mooie plattegrond van Pompeji. Bij ieder 'geval' zijn de hoofdpersonen getekend. Verder bevat het boek doorsneden en opengewerkte bovenaanzichten, o.m. van de waterhoofdverdeler, van de thermen, van het Odeontheater en van het Huis van de Faun. Het boek wordt afgesloten met een uitgebreide, van illustraties voorziene 'Lijst van vreemde woorden en informatie bij enkele namen'. Wie in deze lijst leest bij "Nero" komt als tijdsaanduiding tegen: "60 na Christus". In de tekst zelf is er qua tijdsaanduiding alleen maar sprake van "de tijd van keizer Nero".

Cees van der Kooij

De tijd van televisie en computer

Letterie, M., *De schaduw van het verleden* (Ellesy Jeugd, Arnhem 2001) *f*29,95.

Martine Letterie kreeg als jeugdboekenschrijfster vooral bekendheid door haar boek *Focke en het geheim van Magnus*, een verhaal, dat zich in de middeleeuwen ("de tijd van steden en staten") rondom het klooster Aduard afspeelt. Het jeudgtelevisieprogramma *Klokhuis* wijdde begin van dit jaar een aflevering aan haar en aan dat boek. Voor haar volgende boek *De schaduw van het verleden* koos ze een onderwerp uit de twintigste eeuw met als centrale thema's de doorwerking van de Tweede Wereldoorlog in de naoorlogse tijd èn de verantwoordelijkheid, die ieder mens voor zijn eigen leven heeft, op basis van de keuzes, die gemaakt worden.

De hoofdpersoon Peter verhuist in de zomer van 1970 na het overlijden van zijn opa naar het Drentse Gasseltkanaal (een gefingeerde naam). Zijn ouders willen daar de kruidenierswinkel van opa voortzetten. Peter gaat naar de brugklas van een scholengemeenschap. Hij ontdekt al gauw, dat het dorp zijn familie volstrekt links laat liggen. Er komt geen klant in de winkel en de dorpsjongens mogen van hun ouders niet met Peter omgaan, zodat hij iedere dag alleen van huis naar school en terug fietst. Hij besluit op onderzoek te gaan naar het waarom. Door te snuffelen in de vroegere jongenskamer van zijn vader ontdekt Peter zaken over de Tweede Wereldoorlog en over de rol van zijn vader in die tijd. Zijn eerste ontdekking is dat zijn vader in kamp Westerbork gezeten heeft, maar dat was toen de oorlog al afgelopen was. Stap voor stap wordt hem duidelijk dat zijn vader fout was in de oorlog: een nazi-opleiding in Duitsland, Schalkhaaragent, lid van de buitenbewaking van kamp Westerbork en ten slotte als agent bij de Grüne Polizei. Na de oorlog was hij enige tijd geïnterneerd in kamp Westerbork. Peters vader zit vol wrok over het feit, dat hij daarna in de samenleving geen nieuwe kansen gekregen heeft. Hij is verbitterd, drinkt te veel en reageert zich af op zijn gezin.

Geleidelijk ontdekt Peter dat zijn vader bij zijn keuzes alleen aan zichzelf gedacht heeft en nooit aan (de consequenties van zijn handelen voor) anderen. Dat geeft uiteindelijk de doorslag in zijn definitieve vaderbeeld. Intussen vindt Peter steun in een groepje leerlingen rondom een geschiedenislerares van zijn school. Zo krijgt hij toch nieuwe vrienden, die hem beoordelen op wie hij is en niet op grond van de rol, die zijn vader in het verleden gespeeld heeft.

Door Peters zoektocht in vader spullen – o.m. een dagboek uit de oorlogsjaren – heeft Martine Letterie een spannende reconstructie van het verleden geschreven. De informatie over wat er tijdens de Tweede Wereldoorlog gebeurd is maakt Peter duidelijk waarom zijn familie buitengesloten wordt. Maar tevens groeit het besef dat hij daarvoor niet verantwoordelijk is en dat niet hij onder dat verleden hoeft te lijden. Op sommige plaatsen in het boek heeft Peter wel wat al te zwaarwichtige gedachten voor een jongen van dertien jaar. Dan krijgt de moraal van het verhaal even de overhand, maar als geheel is de wisselwerking tussen heden en verleden en de verwerking ervan goed opgebouwd en spannend beschreven.

Voor dit boek voerde de schrijfster met kinderen uit foute gezinnen en met mensen van de Stichting Werkgroep Herkenning, een organisatie die zich inzet voor zulke kinderen, gesprekken. In een nawoord bericht de schrijfster hierover en geeft ze ook aan dat de personen in het verhaal niet echt bestaan hebben, maar dat het oorlogsverleden van de vader wel op feiten gebaseerd is. Peters vader komt er slecht af in het boek en de schrijfster vindt het in het nawoord dan ook nodig te melden dat veel kinderen van foute Nederlanders wel aardige vaders hadden...

Het boek omvat de periode van 17 juli 1970 tot en met 15 december 1970. In haar nawoord geeft de schrijfster aan dat het proces dat Peter doormaakte in werkelijkheid veelal veel langer duurde: *"voor sommigen duurde het hun leven lang"*.

Cees van der Kooij

Mannen en vrouwen in opvoeding en onderwijs

***Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs 2000* (Van Gorcum, Assen 2000) 182 blz., *f*51,20.**

Van de Belgisch Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs (BNGVOO) verscheen het eerste Jaarboek. In deze bundel wordt een breed beeld gegeven van het historisch-pedagogisch onderzoek vanuit een genderperspectief. Voor een deel zijn het lezingen, gehouden op een congres van de vereniging over vrouwelijkheid en mannelijkheid in de geschiedenis van onderwijs en opvoeding, daarnaast is er op verzoek van de redactie aanvulling geproduceerd.

Speciaal voor deze bundel schreef Mineke van Essen een overzicht van twee decennia Nederlands historisch onderzoek naar sekse in opvoeding en onderwijs. Alle literatuur die hierover verschenen is, wordt door haar becommentarieerd en is naar thema gerangschikt in een uitgebreide bibliografie opgenomen. Hetzelfde doet An Hermans voor het Belgisch onderzoek.

Naast deze historiografische bijdragen zijn er vier artikelen die handelen over uiteenlopende aspecten van de geschiedenis van opvoeding en onderwijs. De bijdrage van Greddy Huisman gaat over gouvernantes in Nederland. Aan de hand van egodocumenten van leerlingen beschrijft zij de beeldvorming over de gouvernantes in vooral de negentiende eeuw. Hans van Combrugge schrijft over het denken over het vaderschap in de reformpedagogiek aan het begin van de twintigste eeuw. De opvattingen over het vaderschap in deze moderne beweging sluiten eerder aan bij de ideeën die daarover al in de achttiende eeuw dominant waren. Ook bij Leendert Groenendijk staat het vaderschap centraal maar dan in de tweede helft

van de zeventiende eeuw. Het Calvinisme hield ouders voor dat het vaderschap een afspiegeling moest zijn van de straffe hand waarmee God de Vader het zondige volk tot de orde riep. De praktijk was vaak minder hard dan de kerk de mensen voorhield. Moeders en kinderen spelen de belangrijkste rol in het artikel van An Hermans en Ann Verheyen. Hun bijdrage gaat over de Belgische kinderkribben - een vorm van kinderopvang ten behoeve van fabriekarbeidsters – in de eerste helft van de twintigste eeuw. Annemieke Drenth schrijft tot slot een meer theoretische verhandeling over de ontwikkeling van het denken over gender als theoretisch concept aan de hand van de geschiedenis van meisjesbeschermingsactiviteiten van de Nederlandse tak van de vrouwenvereniging Union.

De bundel is bruikbaar voor de schoolbibliotheek omdat het over alledaagse onderwerpen gaat – onderwijs en opvoeding – die in historisch onderzoek niet zo vaak belicht worden. Hij biedt verrassende en vernieuwende ideeën voor een profielwerkstuk van een VO-leerling. De uitgebreide literatuurlijsten kunnen leerlingen en docenten verder op weg helpen.

Gerda Geerdink

Atlas

Michel Pierre, *Atlas van de 20ste eeuw* (uitg. Ars Scribendi / Corona, Harmelen 2000), 60 blz.

De *Atlas van de 20e eeuw* is geen gewone atlas, maar een prentenboek dat voor jonge lezers de caleidoscoop van gebeurtenissen, ontwikkelingen en levensstijlen van de afgelopen eeuw treffend wil illustreren. Net zoals de andere uitgaven van Ars Scribendi is ook dit boek een vertaling en bewerking van een buitenlands concept, in dit geval afkomstig uit Italië. De tekst is uiterst summier gehouden. Zij is onderverdeeld in zo'n 25 hoofdstukjes van ieder twee bladzijden. De hoofdstukindeling is enerzijds chronologisch (onder meer Eerste Wereldoorlog, crisis, Tweede Wereldoorlog, Koude Oorlog, val communisme), anderzijds thematisch (onder meer culturele aspecten, welvaart, levensstijl en technologie). Ook bestaan bepaalde thema's uit beschrijvingen van de geschiedenis van bepaalde landen, regio's of werelddelen, zoals de Sovjet-Unie, Latijns-Amerika, de Derde Wereld of het Midden-Oosten. Deze stofkeuze en indeling doen beslist recht aan de belangrijkste ontwikkelingen van de eeuw. Het boek begint met de T-fjord, en eindigt met aids en homohuwelijk.

Elk hoofdstukje is voorzien van een korte inleiding, en bestaat uit kleine tekstfragmenten, illustraties en de daarbij behorende bijschriften. In de marge bevindt zich telkens een rijtje blokjes met jaartallen plus uitleg; veelal met nog een verwijzing naar verwante thema's elders in het boek. Als het moet, is er een kaartje ingelast, bijvoorbeeld van de veranderingen na het Verdrag van Versailles, de troepenbewegingen in de Eerste en Tweede Wereldoorlog en de staatkundige situatie in Azië, Afrika en Latijns-Amerika.

Het zwaartepunt van het boek wordt evenwel gevormd door de vele honderden illustraties. Op elke bladzijde staan er wel minstens een stuk of zeven, alle zonder uitzondering hyperrealistisch en vervat in fraaie kleuren. Hoewel zij door vier verschillende Italiaanse illustratoren zijn vervaardigd, is er toch sprake van eenheid van stijl. Er zijn veel portretten van staatslieden en andere beroemdheden bij, maar ook is er veelvuldig met succes getracht om gebeurtenissen, ontwikkelingen en trends in illustratievorm te 'vangen': vrouwenemancipatie, drooglegging, antisemitisme, armoede, apartheid, de anticonceptiepil en honderden andere.

Vaak zijn originele keuzes gemaakt; zo symboliseren twee Sovjet-paspoorten, bij wijze van protest vastgeprikt op een metalen hek in Litouwen, de desintegratie van het Sovjetimperium rond 1990.

De lezer kan zich wel afvragen, waarom er een heel team illustratoren aan te pas moest komen, waar ook volstaan had kunnen worden met het afdrukken van de originele foto's die overduidelijk aan veel van deze illustraties ten grondslag hebben gelegen. De gekozen illustratievorm heeft een nadeel, namelijk dat bepaalde portretten (zoals die van Chroesjtsjov en van Kennedy), hoe knap ook vervaardigd, net niet honderd procent lijken, zodat zij voor de geoefende kijker onbedoeld iets karikaturaals krijgen. De meeste portretten zijn overigens wel raak.

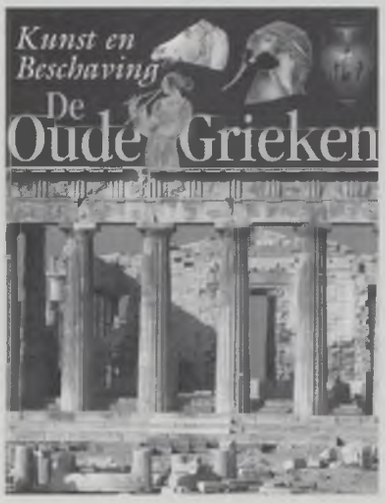
Het tamelijk complete register stelt de lezer in staat allerlei personen en zaken van zijn interesse op te zoeken. Enkele steekproeven leiden tot de conclusie dat de samenstellers met succes hebben getracht een enorme hoeveelheid relevante personen, gebeurtenissen en ontwikkelingen aan bod te laten komen. Het boek is gebonden in de royale, stevige kaft die we van de Ars Scribendi-uitgaven gewend zijn. Het is zeer geschikt voor de schoolbibliotheek. Daar kan het dienen als aangenaam lees- en kijkboek. Maar de docent kan het ook gemakkelijk benutten om er de leerling allerhande kleine opzoek-opdrachten uit te laten vervullen.

Jan van Oudheusden

Kijkboeken

Roberto Carvalho de Magelhaes, *De prehistorie*; Matilde Bardi, *De oude Grieken* (uitg. Ars scribendi/Corona, Harmelen 2000), 36 blz.

De serie 'Kunst en Beschaving' is de zoveelste reeks fraai geïllustreerde kijkboeken waarmee uitgeverij Ars Scribendi de Nederlandse markt bedient. Een team van kundige illustratoren, tekstschrijvers en vormgevers verzorgde de oorspronkelijke Italiaanse uitgave. Ook nu weer vormen de delen een lust voor het oog. Het boek over de prehistorie begint bij de afstamming van de mens, en behandelt onder meer de verspreiding van de mens over de aarde, de uitvinding van werktuigen, geloof en mystiek, kunst en handvaardigheid, behuizing, de oudste landbouw, de eerste dorpen en steden en verscheidene manieren van ouderdomsbepaling. Het deel over de oude Grieken bevat onder meer hoofdstukjes over de Minoïsche en Myceense culturen, het archaïsche tijdvak, de



godenwereld, het klassieke Athene, Sparta, kolonies en handel, oorlogvoering, Alexander de Grote, en de Griekse invloed op latere tijdperken.

Het concept en de vormgeving lijken wel afgekeken van de bekende Capitool-reisgidsen ('de gids die laat zien waar andere alleen over schrijven), wat inhoudt: een smakelijk opgediende dis van wetenswaardigheden, in de vorm van een rijkdom aan fraaie illustraties met bijbehorende summiere uitleg. Elk hoofdstukje biedt na een korte inleiding meestal de volgende ingrediënten: afbeeldingen van gebruiksvoorwerpen, kunst, architectuur, kleding, wapentuig, enzovoort. Als het moet is er een eenvoudig kaartje. Niet alleen tastbare zaken zoals tempels, ook iets meer abstracte begrippen als 'onderwijs' of 'feestdagen' komen in de illustraties aan bod, net als belangrijke historische figuren zoals Homerus of Perikles. Bij elk hoofdstuk is er telkens één iets ingewikkelder voorwerp dat in een apart kadertje door middel van genummerde details wordt beschreven, bijvoorbeeld een Griekse vaas-schildering of de stierenhal uit de grot van Lascaux. Bijzonder fraai zijn de wat grote afgebeelde, opengewerkte tekeningen, zoals die van het interieur van een Griekse tempel.

Gezien de beperkte opzet (slechts 36 bladzijden, weinig tekst) van deze boeken natuurlijk allerminst een volledig overzicht verwachten; zo ontbreken bekende kunstwerken als de Hermes van Praxiteles; ook is het register niet compleet (onder meer verwijst het niet naar de Venus van Milo op blz. 33) wat de gebruikswaarde vermindert. Niettemin zullen deze fraai uitgevoerde boeken mooi van pas komen bij diverse leerlingopdrachten.

Andere delen uit de reeks 'Kunst en Beschaving' gaan over het oude Egypte, het oude Rome, de Middeleeuwen en de Renaissance. De reeks is bij uitstek geschikt voor de schoolbibliotheek, waar de fraaie boeken naar ik verwacht menige jonge lezer in de ban van het mooie (school)vak geschiedenis zullen brengen.

Jan van Oudheusden

GRIEZELVERHAAL

Tais Teng, *Het goud van de farao* (Elzinga, Amsterdam 2001) De Zwarte Spiegel 2, *f*29,75.

Een specifiek genre binnen de historische jeugdliteratuur vormen de tijdmachineboeken, boeken waarin hoofdpersonen in de tijd kunnen reizen, zoals bij voorbeeld Dolf Wega in Thea Beckmans *Kruistocht in spijkerbroek* of Henk Vijfschacht in *De tinnen huzaar* van Alet Schouten. Met de snelle technische ontwikkelingen in onze tijd verandert het beeld van zo'n tijdmachine. In plaats van Beckmans materietransmitter bedacht Tais Teng een zwarte spiegel, die eenmaal als beeldscherm aangezet keuzemogelijkheden biedt voor reizen in de tijd. Na het invullen van een vragenlijst op het beeldscherm kan je door de spiegel stappen en naar een andere tijd en een andere plaats reizen.

Het probleem dat zo'n tijdreiziger in de tijd waarin zij of hij belandde 'verkeerde dingen ' zou doen – de dilemma's waar Dolf Wega in *Kruistocht in spijkerbroek* steeds voor stond: hij was erbij, maar wat kon hij doen? – zijn in deze nieuwe tijdmachine ook oplosbaar via de MS Tijdwijzer, versie 7.2, die gaat trillen als de tijdreiziger handelingen wil gaan verrichten, die de loop van de geschiedenis kunnen verstoren. Handig van deze tijdmachine is ook dat de tijdreiziger de taal van het gebied waarheen zij of hij reist in het hoofd meekrijgt. Het gebruik van zo'n tijdmachineconstructie biedt vele mogelijkheden om heden en verleden met elkaar te confronteren, wat op zich zeer verhelderend en zo nu en dan ook heel komisch, maar voor onervaren lezersook heel verwarrend kan werken.

Tais Teng schreef een verhaal – door de uitgever voorzien van de aanwijzing '9+' en door de bibliotheekdienst "vanaf 11 jaar" – over een Romeins edelman Apuleius en een 21e eeuwse broer en zus, Mark en Wendy. In een eerder boek – *De zwarte wolven* – zijn die hoofdpersonen via een zwarte spiegel terecht gekomen in de Romeinse tijd. *Het goud van de farao* start met de ontsnapping van het drietal uit Rome via een spiegel in het paleis van Nero zonder dat ze weten naar welke tijd en naar welke plaats ze gaan. Uiteindelijk blijkt dat het Egypte van ongeveer 1200 voor Christus te zijn, ergens midden in de woestijn. Op zoek naar de bewoonde wereld komen ze vlak bij Thebe uit en wonen een tijdje in het grafbouwersdorp vlak bij het Dal van de Koningen. Die grafbouwers blijken ook grafrovers te zijn. Omdat er veel oude ringen in omloop zijn gaat de inspecteur van de graven, Idmon, persoonlijk poolshoogte nemen. Hij blijkt echter ook een tijdreiziger te zijn, die in werkelijkheid Herman heet en afkomstig is uit de toekomst. Als archeoloog gaf hij er de voorkeur aan om tijdelijk in de tijd, die hij wilde onderzoeken, te gaan leven. Toen het drietal dat eenmaal ontdekte – de inspecteur zei 'shit' toen het hem tegenzat – wisten ze ook waar ze een tijdspiegel moesten zoeken. Het lukt Herman via zijn eigen spiegel naar een andere tijd te sturen en zelf terug te keren naar de eigen tijd.

In zijn nawoord meldt Tais Teng dat alle beschreven plaatsen werkelijk bestonden, evenals een aantal mensen, zoals de grafbouwers en de grafrovers. Toch gaat het de schrijver niet echt om de geschiedenis. Het oude Egypte is voor hem het decor voor bloedstollende passages over vervloekingen in de farao-graven, compleet met hightech-poppetjes als verdedigers van het graf. Door het hele verhaal loopt ook een weerwolf/jakhalsgeschiedenis, die duidelijk moet maken waarom dit boek onderdeel is van de Griezelbibliotheek. Tais Teng heeft een bijzonder verfijnde tijdmachine ontworpen, die vele mogelijkheden biedt voor boeiende ontmoetingen tussen verschillende perioden uit de geschiedenis, maar zijn hoofddoel was niet de geschiedenis van het oude Egypte voor te stellen. Voor hem is de geschiedenis slechts het decor voor een griezelverhaal met en passant wat historische informatie en ook heel veel non-informatie.

Cees van der Kooij

Bespreking van 'Een zee van tijd', 'Bij de tijd' en 'Wijzer door de tijd'

Commissie Pa-Bo

Geschiedenismethoden voor het primair onderwijs

Het is al weer geruime tijd geleden – de periode 1973-1988 -, dat de Commissie Pa-Bo van de VGN, toen nog Commissie Pedak, consumentenrapporten publiceerde van geschiedenismethoden voor het basisonderwijs. Met deze publicatie vat de commissie de draad weer op met een bespreking van de drie momenteel meest gebruikte methoden, die nog niet eerder besproken zijn:
Een zee van tijd van uitgeverij Zwijsen te Tilburg, *Wijzer door de tijd* van Wolters-Noordhoff locatie Houten en *Bij de tijd* – de nieuwe versie – van uitgeverij Malmberg te 's-Hertogenbosch. Hiermee is een volledig besprekingspakket van de geschiedenismethoden voor het primair onderwijs voorhanden. Met dien verstande dat de methode, die recentelijk compleet geworden is, *De grote reis* (Malmberg, 's-Hertogenbosch), een wereldoriëntatiemethode met ruime aandacht voor geschiedenis, nog niet aan bod gekomen is.

De analyse van *Een zee van tijd* is van de hand van Hans Keissen, de analyse van *Wijzer door de tijd* is van Marjolijn du Jour en Gert Olthof en *Bij de tijd (II)* is besproken door Marjan de Groot; de eindredactie is verzorgd door Cees van der Kooij.

Voor de analyse van de drie methoden heeft de Commissie Pa-Bo de volgende criteriumlijst gehanteerd
(zie ook C.G. van der Kooij, *Verleden, heden, toekomst*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 2001, hoofdstuk 4, paragraaf 4.2):

A DE HANDLEIDING
Op welke uitgangspunten voor geschiedenisonderwijs is de methode gebaseerd?
- visie op ontwikkeling van tijdsbesef en historisch besef bij 4- tot 12-jarigen
- relatie met kerndoelen voor geschiedenis en leerstofoverstijgende kerndoelen
- visie op doorgaande lijn van groep 1 t.e.m. 8
- relatie met wereldoriëntatie
- samenhang met andere vak- en vormingsgebieden

Zijn de uitgangspunten gespecificeerd in leerdoelen?
- algemene doelen
- doelen per leerjaar, per blok, per les
- betreffen de doelen kennis, inzicht, vaardigheden of attitudes (waarop ligt het accent?)
- hebben de gepresenteerde begrippen een relatie met de kerndoelen

Wordt de leerstofkeuze verantwoord?
- aandacht voor de eigen geschiedenis van het kind
- aandacht voor lokale, regionale, Nederlandse en mondiale geschiedenis
- aandacht voor de multiculturele samenleving en voor roldoorbreking

Wordt de leerstofordening verantwoord?
- cursorisch / thematisch / concentrisch / longitudinaal / progressief / regressief / lengte- c.q. dwarsdoorsnede
- aandacht voor de ontwikkeling van tijdsbegrip en de tijdbalk
- wijze van periodiseren: traditioneel en / of naar samenlevingsvormen
- de relatie tussen het verleden en het heden

Worden er concrete didactische aanwijzingen gegeven voor adaptief onderwijs?
- basisstof en keuzestof / activiteiten
- aanwijzingen voor (inter)actief en zelfstandig leren, individueel en in groepen
- aanwijzingen voor omgaan met verschillen tussen leerlingen
- aanwijzingen voor gebruik in een combinatieklas

Worden er concrete didactische aanwijzingen gegeven voor:
- de benodigde tijd voor de diverse onderdelen
- concrete historische verhalen of verwijzing naar historische jeugdliteratuur
- aanwijzingen voor functioneel gebruik van de tijdbalk
- verwijzingen naar bruikbare leer- en hulpmiddelen, waaronder ICT
- suggesties voor excursies en werk buiten de klas
- aanwijzingen voor regelmatige evaluatie, zelfcorrectie en feedback

Wordt er vakinhoudelijke (achtergrondinformatie) geboden bij de verschillende (les)onderwerpen?
Is er een register opgenomen?

B HET LEERLINGENBOEK
Zijn de uitgangspunten herkenbaar in:
- leerdoelen
- leerstofkeuze
- leerstofordening

Is de weergave van de stof historisch verantwoord en juist in:
- teksten
- afbeeldingen
- kaarten

Hoe is de aansluiting bij de ervaringen en leefomgeving van leerlingen gerealiseerd?
Hoe is de verhouding tussen tekst en beeldmateriaal?
Hoe is de verhouding tussen verhalende en informatieve teksten?
Bevatten de afbeeldingen oorspronkelijk materiaal en/of hedendaagse illustraties?
Is het taalgebruik afgestemd op de doelgroep en ook toegankelijk voor allochtone leerlingen?
Zijn de kernbegrippen duidelijk aangegeven en is daarin een duidelijke opbouw aanwezig?
Is de factor tijd in de leerstof verwerkt, gekoppeld aan levenslijnen, stambomen, tijdbalken, tijdlinten, tijdtafels?
Is de factor ruimte in de leerstof verwerkt, gekoppeld aan functionele kaarten?
Is er een register opgenomen?

C HET WERKBOEK (OF DE VERWERKINGSOPDRACHTEN IN HET LEERLINGENBOEK) EN EVALUATIE
Is de verwerking van de stof in voldoende mate gedifferentieerd?
- tempo
- interesse
- niveau
- basis- en verdiepingsstof

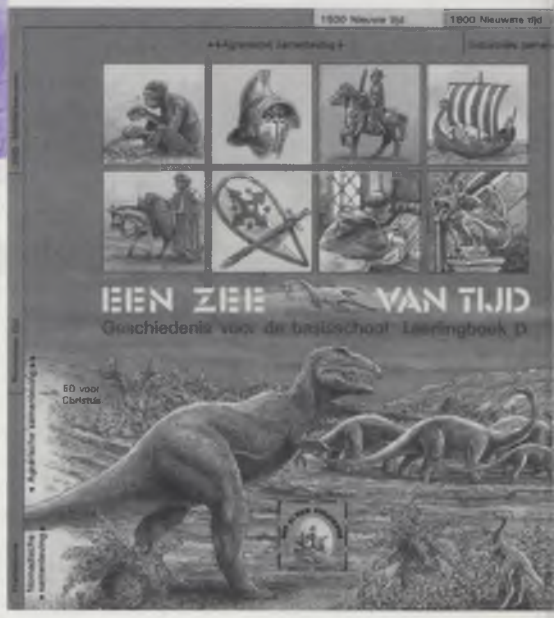
Zijn de verwerkingsopdrachten voldoende gevarieerd?
- kennis
- inzicht
- spel
- creatief werk

Worden de leerlingen gestimuleerd tot actief bezig zijn met geschiedenis in en buiten de school?
- onderzoeksactiviteiten
- doe-activiteiten

Zijn de vragen en opdrachten zinvol voor het bereiken van de leerdoelen?
Zijn er herhalingsopdrachten?
Is er toetsmateriaal bij de methode?

D VORMGEVING EN VARIA
Is de totale uitvoering zowel voor de kinderen als de leerkracht overzichtelijk?
Is de vormgeving uitnodigend?
Wordt er gebruik gemaakt van kopieerbladen en/of verbruiksmateriaal?
Is er een klassikale tijdbalk bij de methode?
Audiocassettes? Videobanden? Vertelplaten?
ICT-materialen? Overige materialen?

Een zee van tijd



Uitgeverij Zwijsen, vanaf 1992, onderdeel van het methodepakket 'Het ei van Columbus'.
Hoofdauteur: R. de Bruin, overige auteurs: H. Bijl, D. Kuyer, P. van der Naald, J. Plooy, F. Storm en H. de Zeeuw.
Kinderliteratuur: P. Mooren en J. Peijen (selectie).
Illustraties: R. Bruijn, W. Euverman, F. de Heij, L. Koopmans, H. van Lunenburg en G. Vroon.

Een zee van tijd **bestaat uit: Handleiding deel A t/m F (groep 3 t/m 8), Leerlingenboek deel C t/m F (groep 5 t/m 8), Werkboek deel C t/m F, Kopieerboek A t/m F, Vertelplaten deel A & B, Klassikale tijdbalk**

De handleidingen

Uitgangspunten

Tijds- en historisch besef 4- tot 12-jarigen
De opbouw van de methode is gebaseerd op ontwikkelingspsychologische uitgangspunten met betrekking tot tijdsbesef (Heinrich Roth). Deze uitgangspunten zijn duidelijk herkenbaar in deel A, B en gedeeltelijk in deel C.
In deel C worden de leerlingen aan de hand van een fictief kind ingeleid in het verleden. Onderwerpen als familie, archief, historisch Gouda, verzamelingen en musea worden geïntroduceerd en gevolgd door het Museum van de Tijd. In dit museum zien we de omslag in het tijdsbesef, waarbij kinderen de aandacht verleggen van belangstelling voor het 'eigen' verleden naar het 'andere' verleden.
Het is de vraag of de hoofdpersoon in deel C, het fictieve meisje Steffie, de kinderen voldoende mogelijkheden tot identificatie biedt. Je kunt je afvragen waarom de samenstellers niet volstaan hebben met het aanreiken van ideeën om de leerlingen van groep 5 (met hun geschiedenis, hun omgeving en hun verzamelingen) zelf centraal te stellen.

Relatie met de kerndoelen
De kerndoelen worden niet met name genoemd bij de uitgangspunten van de methode. De eerste kerndoelen (1993) waren bij het verschijnen van de methode nog niet van toepassing. De kerndoelen van 1998 zijn goed terug te vinden in de methode. Indien we kijken naar de nadere omschrijving van de kerninhouden van de kerndoelen dan valt op dat deze merendeels in de methode aanwezig zijn. Sommige onderwerpen worden zelfs veel uitvoeriger behandeld dan de kerndoelen voorschrijven. Deel F besteedt opvallend veel aandacht voor de Eerste Wereldoorlog.
De methode gaat veel verder dan de omschrijving in de kerninhouden: 'de positie van Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog'.

Visie op een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8: de doorgaande lijn is gekoppeld aan de ontwikkelingspsychologische uitgangspunten van de methode en de globale kennismaking, die leerlingen in groep 5 maken met onderwerpen uit de geschiedenis, waarna deze onderwerpen in groep 6 tot en met 8 nader worden uitgewerkt.

Relatie met wereldoriëntatie: *Een zee van tijd* maakt deel uit van *Het Ei van Columbus*, een methodenpakket dat is gebaseerd op het project Sociale Wereldoriëntatie (SLO). *Een zee van tijd* is vooral gebaseerd op de culturele, economische en politieke invalshoeken. De methode ziet ecologie als vierde invalshoek.

Samenhang met andere vak- en vormingsgebieden: we nemen aan dat het totale pakket *Het Ei van Columbus* (met *Land in Zicht*, *In Vogelvlucht*, *Een zee van tijd* en *De Wereld Rond*) voldoende samenhang biedt. Onderwerp van analyse is echter alleen *Een zee van tijd*. Allerlei raakvlakken met de andere methodes uit *Het Ei van Columbus* blijven hierdoor buiten beschouwing. Scholen, die alleen *Een zee van tijd* hebben aangeschaft en niet het totale pakket, besteden onvoldoende aandacht aan de staatsinrichting, aangezien dit onderdeel alleen in *De Wereld Rond* is terug te vinden.

Uitgangspunten en leerdoelen

Algemene doelen
De methode noemt een vijftal uitgangspunten: helpen bij het leren ordenen van tijd, leidend tot kennis van chronologie; inzicht geven in het functioneren van menselijke samenlevingen; stimuleren tot verwondering en zo tot een onderzoekende houding; kennis van de ontstaansgeschiedenis van de moderne multiculturele samenleving; aandacht schenken aan de relatie mens en omgeving.

Om deze uitgangspunten te verwezenlijken moeten de kinderen:
- kennis verwerven van de begrippen heden, verleden en toekomst alsmede hun onderlinge samenhang.

– kennis verwerven van sociaal- economische, politieke en culturele aspecten van historische en hedendaagse samenlevingen.
– inzicht verwerven in de relatie van deze aspecten met de ecologische omgeving.
– inzicht verwerven in de historische ontwikkeling van deze relatie.
– vaardigheden verwerven in het ordenen van tijd.
– vaardigheden verwerven in het zoeken, beoordelen, ordenen en weergeven van informatie.
– een kritisch waarderende houding ontwikkelen in de confrontatie met historische en hedendaagse culturen.
Doelen per leerjaar, per blok, per les: per les worden specifieke doelen genoemd onder het kopje: Waar gaat het om?

Kennis, inzicht, vaardigheden en/of attitudes: de algemene doelen zijn gericht op kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen, waarbij kennis het meest genoemd wordt. De lesdoelen zijn vooral gericht op: kennen, weten, begrijpen en kunnen.
Relatie begrippen – leerdoelen: er is over het algemeen een duidelijke relatie tussen begrippen en leerdoelen.

Leerstofkeuze en verantwoording

De eigen geschiedenis van het kind: in de delen voor groep 3 t/m 5 wordt hier aandacht aan bestreed. In de handleidingen bevinden zich verwijzingen in deze.
Lokale, regionale, Nederlandse en/of mondiale geschiedenis
De handleidingen bieden geen duidelijk aanknopingspunten voor lokale en regionale geschiedenis. In enkele z.g. maanopdrachten (verbredingsopdrachten) worden leerlingen aangespoord om op ontdekking te gaan in de eigen omgeving. De betreffende opdrachten geven echter te weinig houvast aan de leerkracht en de leerlingen om dit ook daadwerkelijk te gaan doen.
Onderwerpen uit de mondiale geschiedenis komen in verschillende delen aan de orde: Oud-Egypte (deel C), Arabieren en Kruistochten (deel D), Ontdekkingsreizen, Inca's en Azteken (deel E), Indië en Suriname (deel F). Het is echter de vraag of hier inderdaad sprake is van mondiale geschiedenis. Alle genoemde onderwerpen (met uitzondering van Egypte) worden pas belicht op het moment dat ze in aanraking komen met de Europeanen.
Multiculturele samenleving
In deel C wordt er in het algemene deel van de handleiding wel melding van gemaakt, maar in het leerlingenboek is hier niets van terug te vinden. In de handleiding van deel D wordt aangegeven dat er twee keuzen gemaakt zijn. Er is een gemeenschappelijk beginpunt: het ontstaan van de aarde en de oorsprong van de mens. Wat deze keuze nou precies te maken heeft met de multiculturele samenleving wordt echter niet duidelijk gemaakt. Het achterliggende idee is waarschijnlijk: "Kijk we hebben allemaal dezelfde oorsprong". Deze constatering wordt echter niet expliciet gemaakt. Ten tweede is er niet alleen aandacht voor vaderlandse geschiedenis, maar ook voor de geschiedenis van andere culturen en gebieden. Het gaat vooral om de ontmoeting van culturen.Hierbij kan aangetekend worden, dat er verschillende mogelijkheden zijn om de thema's migratie en ontmoetingen van culturen en cultuuroverdracht expliciet aan de orde te stellen. Dat gebeurt echter niet bij onderwerpen die zich hiervoor kunnen lenen: de eerste landbouwers, het Romeinse Rijk, de Grote Volksverhuizingen, Arabieren en Vikingen, de Kruistochten.

In deel E komen twee hoofdstukken voor die in ieder geval in het teken staan van de kennismaking met andere culturen: de Ontdekkingsreizen en de Nieuwe Wereld (Azteken en Inca's). Bij het laatste hoofdstuk staat vooral de verwondering over deze culturen en de hebzucht van de Spanjaarden centraal. Mogelijk dat deze benadering de auteur enigszins op een dwaalspoor heeft gebracht. Kinderen verwonderen zich nu wel over de wijze waarop in de Azteekse cultuur mensenoffers worden gebracht, maar de in onze ogen minstens zo verwonderlijke Spaanse inquisitie ontbreekt. Verder wordt In de handleiding zeer summier aandacht besteed aan de grootschalige immigratie tijdens de beginjaren van de Republiek (de komst van Joden in verband met het tolerante klimaat), terwijl hierover in het leerlingenboek helemaal niets terug te vinden is.

In deel F wordt veel aandacht besteed aan de multiculturele samenleving vanuit historisch perspectief, met name in hoofdstuk 5 Over Indië en Suriname. Het gaat wat Indonesië betreft o.a. over de VOC-periode, het Cultuurstelsel, het moderne imperialisme, de Japanse bezetting en de Indonesische onafhankelijkheidsstrijd. We vinden echter niets terug over de komst van tienduizenden Indische Nederlanders. Er wordt wel terloops aandacht besteed aan Nederlandse leenwoorden uit het Maleis. Wat betreft Suriname behandelt de methode de slavenhandel als een veelvoorkomend verschijnsel zowel in Europa als in Afrika. Het unieke karakter van de transatlantische slavenhandel wordt niet expliciet besproken. Verder komt het leven op een plantage aan de orde, het abolitionisme en de komst van contractarbeiders naar Suriname. In de methode wordt wel ingegaan op de komst van Surinamers naar Nederland na de onafhankelijkheid van dat land.

Roldoorbreking: roldoorbreking komt in de methode niet expliciet aan de orde.

Leerstofordening en verantwoording

Leerstofordening: de opzet van de methode is progressief, met doordat enkele aspecten uit de delen 3 tot en met 5 in latere delen terugkomen enige semi-concentrische accenten. De summiere algemene handleiding geeft op dit punt geen verantwoording.

Ontwikkeling van tijdsbegrip en de tijdbalk
De opbouw in deze vanaf groep 3 wordt in het algemene deel van de handleiding verantwoord.
Groep 3: ordening in perioden: vroeger/nu. Verder aandacht voor familierelaties: kinderen, ouders en grootouders (aan de hand van een fictieve familie).
Groep 4: ordening in perioden: verleden – heden – toekomst. Verder aandacht voor de levenslijn van de fictieve Meneer Tak en de eigen levenslijn van de kinderen.
Groep 5: het museum van de Tijd. Het museum omvat vijf zalen die elk een periode beslaan: prehistorie (jager/verzamelaar), oudheid (agrarisch-sedentair Egypte), middeleeuws dorp (agrarisch-sedentair Europa), zeventiende eeuw (scheepvaart, Amsterdam) en de jaren '50 van de vorige eeuw (de jeugd van de auteur?). Verder staan centraal de historische interesse van de fictieve Steffie alsmede die van haar familie.
Groep 6: introductie van de tijdbalk. Bij elke les staan in het leerlingenboek twee balken (de klassieke perioden en maatschappijtypen). Per les worden maximaal twee jaartallen boven de balk

geplaatst. De balken bevorderen nauwelijks de mogelijkheid aan de kinderen om zich visueel te oriënteren op het tijdsverloop, aangezien er geen consequente schaalverdeling m.b.t. de perioden is gehanteerd.

Wijze van periodiseren
De methode hanteert zowel de traditionele vorm van periodisering als de periodisering in samenlevingsvormen, maar deze keuze wordt niet verantwoord. De traditionele periodisering bestaat uit: Prehistorie, Romeinse Tijd, Middeleeuwen, Nieuwe Tijd en Nieuwste Tijd. De indeling in samenlevingsvormen bestaat uit: Nomadische, Agrarische en Industriële samenleving. We missen hier het onderscheid tussen de agrarisch-sedentaire en de agrarisch-stedelijke samenlevingsvorm.

Relatie tussen het verleden en het heden
De handleidingen geven op dit punt geen duidelijke verantwoording. In de delen E en F vindt bij het onderdeel Terugblik (in het leerlingenboek) een koppeling tussen verleden en heden plaats door het stellen van enkele vragen aan de leerlingen. Het is de bedoeling dat de kinderen bij deze vragen het geleerde combineren met informatie die zij hebben uit de omgeving of uit andere bron.
Enkele voorbeelden uit deel F (hoofdstuk 2): N.a.v. de oorsprong van voetbal als elitesport. "Zijn er in onze tijd nog sporten voor armen en rijken?", of uit hoofdstuk 5: "Door de komst van kolonisten naar nieuwe gebieden werd het bestaan van oorspronkelijke bewoners bedreigd. Noem daar voorbeelden van uit dit onderwerp (Indië en Suriname). Geldt dit ook in onze tijd nog?" Niet veel kinderen zullen in staat zijn deze vragen te beantwoorden.
Opmerkelijk is dat het onderdeel Terugblik in de loop van de methode van inhoud verandert. In deel D is het meer een samenvatting van het behandelde hoofdstuk, terwijl in de delen E en F een koppeling tussen heden en verleden wordt gemaakt.

Concrete didactische aanwijzingen voor adaptief onderwijs

Basisstof en keuzestofactiviteiten
Er is volgens de handleidingen sprake van basisstof, herhalings/verbredingsstof van hetzelfde niveau voor snelle kinderen (maanopdrachten) en verdiepingsstof voor kinderen die moeilijkere leerstof aankunnen (steropdrachten).
Deze wijze van differentiëren wordt niet consequent benaderd. Bij sommige lessen vinden we één van beide typen opdrachten. Verder valt op dat bij sommige maanopdrachten eerder sprake is van verdieping, dan van verbreding. B.v. in deel E, hoofdstuk 2 les 1: De leerlingen moeten op zoek gaan naar informatie over het ontstaan van hun woonplaats in een bibliotheek, in een archief of bij een historische vereniging en in les 5 moeten de leerlingen bedenken welke plaatsen in de omgeving al in de Middeleeuwen bestonden.

(Inter)actief en zelfstandig leren, individueel en in groepen: in het onderdeel lesverloop is per les te vinden hoe de samenstellers zich voorstellen hoe de leerlingen aan de slag gaan. Meestal gaat het om het uitvoeren van opdrachten die individueel of in tweetallen gemaakt moeten worden.
Omgaan met verschillen tussen leerlingen: er wordt geen aandacht besteed aan het omgaan met verschillen tussen kinderen.
Gebruik in een combinatieklas: er zijn geen aanwijzingen voor gebruik in een combinatieklas.

Concrete didactische aanwijzingen

Per onderdeel geven de handleidingen aan wat de geschatte tijdsinvestering is. Achter in de handleidingen is een boekenlijst opgenomen met korte inhoudsopgaven van historische jeugdliteratuur.

Functioneel gebruik van de tijdbalk
Deel C bevat geen tijdbalk, maar het Museum van de Tijd. In de vorm van zalen worden verschillende perioden uit de tijd en hoofdstukken uit het boek aan de orde gesteld. De kinderen kunnen met dozen dit museum namaken in de klas. Er zijn kopieerbladen met materiaal om de zalen van dit museum te vullen.
In de afsluitende les van ieder blok moet een tijdbalk op het bord getekend worden. De voorgestelde tijdbalk is proportioneel correct: 2 meter=2000 jaar, verdeeld in stukken van 10 cm=100 jaar. Ook de kopieerbladen bevatten tijdbalken.
Bij de methode is later een klassikale tijdbalk verschenen. Deze tijdbalk kent geen consequent gehanteerde schaalverdeling. Hierdoor kunnen de kinderen zich niet oriënteren op het tijdsverloop. In de bijgeleverde handleiding staat dat de tijdbalk meer is dan een getallenlijn, o.a. dankzij de illustraties op de balk. De illustraties zorgen samen met het ontbreken van een consequente schaalverdeling tot de nodige verwarring. Zo vangt de prehistorie op de balk rond 400 v.Chr aan, maar tevens is hier het huis van de bandkeramiekers (5300 v. Chr.) afgebeeld. Aangezien er op de klassikale tijdbalk geen uitvergroting van perioden plaatsvindt, wordt het dringen op de balk om gebeurtenissen uit de nieuwste tijd een plaatsje te geven. Tot slot valt op dat de benaming van de samenlevingsvormen op de klassikale tijdbalk ontbreekt.

Verwijzing naar bruikbare leer- en hulpmiddelen, waaronder ICT: dergelijke verwijzingen zijn niet aanwezig.
Suggesties voor excursies en werk buiten de klas: dergelijke suggesties komen sporadisch voor en worden dan ook nog weinig onderbouwd.
Evaluatie, zelfcorrectie en feedback: aanwijzingen hiervoor ontbreken.
Vakinhoudelijke (achtergrond)informatie: per les is onder het kopje 'Inhoudelijk ondersteuning' voldoende achtergrondinformatie voor de leerkracht te vinden.
De methode kent geen register.

De leerlingenboeken

Herkenbare uitgangspunten

Een zee van tijd is gebaseerd op de volgende uitgangspunten:
- helpen bij het leren ordenen van tijd, leidend tot kennis van chronologie.
- inzicht geven in het functioneren van menselijke samenlevingen.
- stimuleren tot verwondering en zo tot een onderzoekende houding.
- kennis van de ontstaansgeschiedenis van de moderne multiculturele samenleving.
- aandacht schenken aan de relatie mens en omgeving.

De eerste drie uitgangspunten komen op redelijke schaal aan de orde in de methode. Dat geldt niet voor uitgangspunt 4, dat over het algemeen onvoldoende aan de orde komt, doordat in de methode weinig verbanden gelegd worden tussen het verleden en heden, uitgangspunt 5 wordt in het algemene deel van de handleiding zeer belangrijk gevonden. Dit uitgangspunt komt

– overigens voornamelijk impliciet – aan de orde in deel D en is niet te terug te vinden in de overige delen.

Historisch verantwoorde en juiste stof

Teksten
Over het algemeen is de stof historisch verantwoord en juist. Enkele details die opvielen:
Deel C: opvallend is het grotendeels ontbreken van teksten in het leerlingenboek. Dit is meer een kijkboek geworden, waarbij de handleiding zorgt voor de benodigde informatie en aanwijzingen voor het gebruik van illustraties.
Deel D: merkwaardig is de grote sprong die in les twee wordt gemaakt. Aan de orde komen een skelet van een dinosaurus (65 miljoen jaar), Lucy (3 miljoen) en homo sapien sapiens (40.000). Er zijn geen duidelijke tijdbalken voorhanden om deze sprongen in de tijd voor leerlingen duidelijk te maken. Tevens roept dit de vraag op: "Waarom begint een geschiedenismethode met dinosaurussen?" De ondergang van Dorestad wordt vooral geweten aan de plundering door de Vikingen, terwijl daarvoor geen sluitend archeologisch bewijs voorhanden is.
Deel E: in de handleiding wordt uitgegaan van een vijftal verklaringen m.b.t. het ontstaan van steden in de late Middeleeuwen. (de ligging van nederzetting aan een (water)weg, bij een kasteel, kerkelijk centrum, bestuurlijk centrum, centrum van een agrarische omgeving.) Vreemd genoeg gaat het leerlingenboek vooral uit van het voor ons land wat uitzonderlijke verschijnsel van het ontstaan van een stedelijke nederzetting rond een kasteel.
Deel F: '11 november' wordt in dit deel voorgesteld als een feestdag in veel landen die deelnamen aan de Eerste Wereldoorlog. Juister is het om te stellen dat deze dag meer het karakter heeft een van herdenkingsdag.

Afbeeldingen: de methode bevat veel illustratiemateriaal: vooral getekende illustraties en daarnaast fotomateriaal. De illustraties zijn over het algemeen functioneel. In de handleidingen worden aanwijzingen gegeven om de illustraties een plek in de les te geven. Er is sprake van een duidelijke relatie tussen tekst en illustratie.
Kaarten: in deel C komt slechts één kaart voor: een schatkaart bij een les over scheepvaart in de zeventiende eeuw. In de delen D tot en met F is in de leerlingenboeken per hoofdstuk gemiddeld één kaart aanwezig. De kaarten zijn over het algemeen onduidelijk. Het zijn meer kaarten van een illustrator, dan kaarten van een cartograaf. Sommige kaarten zijn niet correct: zie b.v. deel F, de kaart m.b.t. de Duitse inval in mei '40. Hierbij lijkt het of de aanvalslijnen voor een belangrijk deel over het IJsselmeer liepen.

Aansluiting ervaringen en leefomgeving leerlingen: in deel C vindt deze aansluiting nauwelijks plaats. We vinden in de handleiding van deel C (43) wel een aanbeveling om het niet te laten bij de visuele rondwandeling door Gouda aan de hand van Steffie, maar om dit ook in de eigen gemeente te doen. Behalve de aanbeveling contact met de VVV te leggen bevat de handleiding geen aanwijzingen om deze aansluiting tot stand te brengen. In delen D tot en met F is er sporadisch aansluiting via de maanopdrachten in de handleidingen. De handleidingen hebben ook geen duidelijke aanwijzingen om deze aansluiting tot stand te brengen.

Verhouding tussen tekst en beeldmateriaal: in deel C is de tekst van ondergeschikt belang. In de delen D tot en met F is de verhouding tekst – beeldmateriaal ongeveer 1 op 1. Tekst en illustratie ondersteunen elkaar.
Verhouding tussen verhalende en informatieve teksten: in deel C is dit criterium niet van toepassing voor het leerlingenboek. De handleiding bij deel C bevat vooral informatieve teksten. De leerlingenboeken van deel D tot en met F bevatten per blok één verhalende tekst.

Taalgebruik: het leerlingenboek deel C bevat nauwelijks teksten, maar wel veel illustraties. Deze opzet maakt de methode zeer geschikt voor niet-Nederlandstalige kinderen. De handleiding maakt hier echter geen melding van en helaas bieden het eerste (Steffie) en het laatste hoofdstuk (De jaren 50) deze groep kinderen onvoldoende mogelijkheden om zich met het onderwerp te identificeren.
Naarmate de methode vordert neemt de moeilijkheidsgraad van de teksten aanzienlijk toe. De teksten zijn kort en bevatten daardoor sterk gecomprimeerde informatie. Dit kan voor NT-2 kinderen problemen opleveren. In deel E worden de kinderen geconfronteerd met voor hen zeer abstracte onderwerpen zoals de bestuursstructuur van de Republiek. Een dergelijk onderwerp wordt niet met kaartjes of schema's ondersteund. De compactheid van de verstrekte informatie zal niet veel leerlingen en leerkrachten met tevredenheid laten terugblikken op een dergelijke les.
Kernbegrippen: in de handleidingen worden de kernbegrippen duidelijk aangegeven.

Factor tijd: in deel C maken de leerlingen een stamboom. Verder vindt de oriëntatie plaats met behulp van het Museum van de Tijd. In de delen D tot en met F hebben de lessen waarin (spaarzaam gebruikte) jaartallen voorkomen een tijdbalk waarop het betreffende jaartal vermeld wordt.
Factor ruimte: in deel C wordt geen aandacht besteed aan de factor ruimte. In de overige delen bevatten de lessen bevatten verschillende kaarten. Het is echter de vraag of deze kaarten wel functioneel zijn, aangezien ze vaak onduidelijk zijn door de gekozen stijl. In de delen E tot en met F verschijnen er ook kaarten op de kopieerbladen.
Er is geen register.

De werkboeken

(of verwerkingsopdrachten in het leerlingenboek) en evaluatie

Gedifferentieerde verwerkingen: de methode bevat werkboeken in zwart-wit, waarin de leerlingen opdrachten kunnen uitwerken: tekenopdrachten, schrijfopdrachten, invullesjes. De kopieerbladen spelen hierbij ook een rol. In de handleidingen wordt aangegeven hoe met de werkboeken en kopieerbladen gewerkt kan worden. De kopieerbladen bevatten ook toetsbladen.
In de handleidingen staan nog specifieke verwerkingsopdrachten: de maanopdrachten (verbreding) en de steropdrachten (verdieping). Het is zeer de vraag of de steropdrachten ook werkelijk verdiepingsstof bieden. Het gaat meestal om tekenen of iets maken. Het blijft onduidelijk welke voorstelling de auteurs hebben van een gedifferentieerde aanpak.

Gevarieerde verwerkingsopdrachten: de basisverwerkingsopdrachten zijn vooral gericht op kennis en inzicht. Spel en creatief werk komen alleen voor in de verbredings- en verdiepingsopdrachten.

Stimulans actief bezig zijn : deze aspecten komen sporadisch aan bod in de maan- en steropdrachten. De enkele onderzoeksvraag is meestal ruim geformuleerd en biedt daardoor de leerkracht en kinderen weinig steun. Het zijn meer ideeën die door de leerkracht nader uitgewerkt dienen te worden. Zie b.v. de handleiding bij deel E blz 47 maanopdracht en deel F blz. 20 steropdracht 2.

Relatie vragen en opdrachten en de lesdoelen: de vragen en opdrachten in de werkboeken hebben over het algemeen weinig diepgang m.b.t. de behandelde stof. Ze zijn vaak erg simpel. De verbredings- en verdiepingsopdrachten brengen nauwelijks een differentiatie in de opdrachten aan. Opvallend is dat niet alle doelen d.m.v. verwerkingsopdrachten worden gecontroleerd. In deel C wordt ingegaan op de nomadische leefwijze van de Rendierjagers en op de wijze waarin het rendier voorziet in voedsel en kleding. In de verwerkingsopdrachten wordt niet ingegaan op de nomadische leefwijze.

Toetsmateriaal: per blok is er een toets, gericht op reproduceren en toepassen. De methode bevat geen aanwijzingen voor kinderen die de toets niet gehaald hebben, of materiaal voor herhalingstoetsen.

Vormgeving en varia

Door de kijkboekachtige opzet van deel C is dit deel van de methode zeer aantrekkelijk voor groep 5. Gezien de verhouding tekst en illustratie en gezien de layout zien de overige delen van de methode er op het eerste gezicht ook aantrekkelijk uit.

De methode kent twee soorten verbruiksmateriaal, allebei nodig: de werkboekjes en de kopieerbladen.
Bij de methode hoort een los verkrijgbare klassikale tijdbalk.
De delen A en B hebben als overig materiaal vertelplaten. Bij de methode hoort geen ICT-materiaal.

Educatieve Partners Nederland, later Wolters-Noordhoff, Houten/ Groningen/Houten, vanaf 1997. Redactie: P. Fenger en K. Hoekstra. Auteurs: Groep 5 – M. Thewissen en M. Baeten, Groep 6 – C. Snoek en M. van Gog, Groep 7 – T. Visser-Van den Brink en M. Huijzer, Groep 8 – G. Lautenschlager en J.W. Driessen. *Wijzer door de tijd* bestaat uit: Wegwijzer, Praktijkboek 5 tot en met 8 (handleiding), Leerlingenboek 5 tot en met 8, Werkboek 5 tot en met 8, Twee computerprogamma's.

De handleidingen

Uitgangspunten

Tijds- en historisch besef
De methode is chronologisch opgebouwd. Groep 5 is gericht op het dagelijks leven en het leven in een kasteel. In groep 5 worden het biologisch, dagelijks en historisch tijdsbesef geïntroduceerd. Groep 6 start in de prehistorie en doorloopt de geschiedenis tot het einde van de Middeleeuwen.
Groep 7 start met de Reformatie en komt tot ongeveer 1800. De geschiedenis van ongeveer 1800 tot heden staat centraal in groep 8.
Een visie op de ontwikkeling van tijds- en historisch besef wordt niet expliciet verwoord, maar impliciet is duidelijk, dat de methode werkt aan geleidelijke ontwikkeling van het historisch besef.

Relatie met de kerndoelen
In de *Wegwijzer* wordt aangegeven dat de methode voldoet aan de Kerndoelen, maar dit zijn niet de Kerndoelen 1998, omdat de methode toen al verschenen was. Zo wordt er in de methode een heel thema gewijd aan "De Tweede Wereldoorlog mede in vergelijking met oorlog en vrede nu", wordt er aandacht besteed aan standplaatsgebondenheid en aan conclusies trekken uit historische bronnen (maar niet aan voorbeelden van verschillende interpretaties). Er wordt wel aandacht besteed aan staatsinrichting, maar de parlementaire democratie komt niet tot zijn recht.

Visie op een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8
De methode geeft geen aanwijzingen voor de groepen 1 tot en met 4. In groep 5 wordt eerst aandacht besteed aan verschillende vormen van tijdsbesef en daarna komen regressief enige historische onderwerpen aan de orde met de introductie van een tijdlint. In groep 6 komen dan de nomadische, de agrarische en de agrarisch-stedelijke samenlevingsvormen aan de orde, gevolgd door de agrarisch-stedelijke Nieuwe Tijd in groep 7 en de industriële samenlevingsvorm in groep 8.

Relatie met wereldoriëntatie: bij de leerstofkeuze wordt wel verwezen naar de domeinbeschrijving Wereldoriëntatie van het Cito, maar verder wordt er niet expliciet ingegaan op de relatie tussen de methode en wereldoriëntatie. Wereldoriëntatie wordt niet genoemd bij de vormingsgebieden.

Samenhang met andere vak- en vormingsgebieden: volgens de Wegwijzer wordt de samenhang met andere vak- en vormingsgebieden beperkt tot de hoogste groep. Daardoor ontbreken in deel 5 zaken als maandnamen, werken met kalenders en rekenen in verband met tijd. Wel wordt expliciet melding gemaakt van taal, expressie en maatschappelijke verhoudingen Naast rekenen is ook aardrijkskunde afwezig.

Uitgangspunten en leerdoelen

Algemene doelen
De methode noemt de volgende uitgangspunten:
- het wekken van belangstelling, verbazing en verwondering.
- systematisch bevorderen van historisch besef aan de hand van tijdlinten.
- op basis van de kerndoelen voor geschiedenis.
- leesbare teksten.
- elke les een verbinding met het heden.

Doelen per leerjaar, per blok, per les: bij iedere les worden de doelen aangegeven.

Kennis, inzicht, vaardigheden en/of attitudes: de algemene doelen zijn gericht op kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. In de uitwerking komen de laatste twee doelen het minst uit de verf.
Relatie begrippen – leerdoelen: de begrippen worden per les aangegeven. De relatie met de leerdoelen is over het algemeen aanwezig. In de tekst cursief gedrukte woorden moeten de leerlingen kennen. Wat wel of niet cursief moet is niet altijd duidelijk. Zo is in groep 5 'jongensschool' cursief, maar 'meisjesschool' niet. Een begrip wordt in de ene les wel cursief aangegeven, in een andere niet. De samenhang tussen wat in het Informatieblok bij de doelen staat en de 'Historische begrippen en personen' is ook niet steeds helder.

Leerstofkeuze en verantwoording

De eigen geschiedenis van het kind: met name in groep 5 is er veel aandacht voor de eigen geschiedenis van het kind. In de andere delen is die aandacht veel minder of ontbreekt die aandacht volledig.

Lokale, regionale, Nederlandse en/of mondiale geschiedenis: de methodeschrijvers wilden geen methode vaderlandse geschiedenis maken, maar een methode waarin de geschiedenis van Nederland in relatie tot en in samenhang met de Europese en de mondiale geschiedenis gepresenteerd wordt, met uitstapjes naar het oude China, Egypte, Griekenland, Rome en met ook aandacht voor andere wereldgodsdiensten dan het Christendom. De aandacht voor lokale en regionale geschiedenis is beperkt tot de verwerkingsopdrachten, de Er-op-uit-opdrachten.

Multiculturele samenleving: verspreid over de methode is er aandacht voor allochtonen: feesten, de joodse en de Mohammedaanse jaartelling, maar een duidelijke koppeling naar de hedendaagse multiculturele samenleving is niet steeds aanwezig of opvallend afwezig.

Roldoorbreking: er is nauwelijks sprake van expliciete aandacht voor roldoorbreking of voor de rol van de vrouw in de samenlevingen. Er zijn wel vrouwelijke identificatiepersonen, maar leerstofinhoudelijk bevat op het gebied van roldoorbreking de methode nogal wat gemiste kansen.

Leerstofordening en verantwoording

Leerstofordening: de leerstofordening wordt in de *Wegwijzer* verantwoord. Gekozen is voor een thematische opzet in groep 5 en voor een progressieve opzet in de groepen 6, 7 en 8. Die progressieve opzet wordt aangevuld met enige thema's per groep.
Ontwikkeling van tijdsbegrip en tijdbalk: in groep 5 is er veel aandacht voor de ontwikkeling van tijdsbegrip en wordt een tijdlint geïntroduceerd, dat in latere groepen omgezet wordt in een tijdbalk. Bij de toetsen in het werkboek komt ook regelmatig een tijdbalkopgave voor.
Wijze van periodiseren: de methode kent de traditionele periodisering, maar gaat ook in op de samenlevingsvormen.
Relatie tussen het verleden en het heden: de auteurs vinden de relatie tussen het verleden en het heden erg belangrijk. Het beste komt die relatie echter uit de verf in groep 8.

Concrete didactische aanwijzingen voor adaptief onderwijs

Basisstof en keuzestofactiviteiten
Bouwstenen voor adaptief onderwijs zijn te vinden in de *Wegwijzer*: negen waardevolle aanwijzingen, maar de relatie tussen deze aanwijzingen en de rest van de methode is niet altijd even duidelijk. In groep 5 zijn er geen herhalings- en verdiepingslessen. Vanaf groep 6 is er expliciet aandacht voor basisstof, herhalingsstof en verdiepingsstof, met didactische aanwijzingen. Er zijn dan per groep achttien weken basisstof, twee weken terugblik, acht weken toetsen en twaalf weken herhaling en diverse soorten verdieping.

(Inter)actief en zelfstandig leren, individueel en in groepen: er is steeds een leerkrachtgebonden les en een les zelfwerkzaamheid. In de uitwerking is dit geslaagd te noemen. Bij de verdiepingsopdrachten wordt door middel van figuurtjes aangegeven hoeveel kinderen aan de opdracht kunnen werken.
Omgaan met verschillen tussen leerlingen: verspreid over de methode zitten wel aanwijzingen voor het omgaan met verschillen, maar die aanwijzingen hadden wel wat concreter gemogen.

Gebruik in een combinatieklas: in de structuur van de methode is rekening gehouden met de het werken in combinatieklassen. Dit is o.m. terug te vinden in de opeenvolging van een leerkrachtgebonden les en een zelfwerkzaamheidsles en verder in de themalessen.

Concrete didactische aanwijzingen

Benodigde tijd voor de onderdelen: er is per lesonderdeel een tijdsplanning aangegeven: 36 lessen van 45 minuten in groep 5 (in de tekst is aangegeven (met een asterix) waar een les verdeeld kan worden in twee lessen) en 40 lessen van een uur voor de overige groepen (die ook gesplitst kunnen worden in lessen van een half uur) Verder zijn er suggesties voor leerkrachten die meer tijd aan geschiedenis willen besteden en voor leerkrachten die minder tijd aan geschiedenis willen besteden. De tijdsaanduidingen zijn niet altijd realistisch; bij verschillende onderdelen blijkt de benodigde tijd meer te zijn dan aangegeven is.

Concrete historische verhalen of verwijzing naar historische jeugdliteratuur: in groep 5 beginnen de leerkrachtlessen meestal met een verhaal. Er wordt ook wel naar jeugdliteratuur verwezen, maar dat is zeer beperkt gebleven.
Functioneel gebruik van de tijdbalk: er worden in de methode functionele aanwijzingen voor het gebruik van de tijdbalk gegeven.

Verwijzingen naar bruikbare leer- en hulpmiddelen, waaronder ICT: in algemene zin vermeldt de Wegwijzer materialen. Incidenteel is er in de overige materialen een verwijzing naar een videoband. De software bij de methode heeft betrekking op toetsing.

Suggesties voor excursies en werken buiten de klas: er worden maar in zeer beperkte mate suggesties gedaan voor excursies en werken buiten de klas. Zo nodigt groep 5 uit tot een stadswandeling en nodigen verdiepingsopdrachten in groep 6 uit tot bezoeken aan een museum, een kerk en een kasteel en tot een onderzoek naar oude straatnamen.

Evaluatie, zelfcorrectie en feedback: de methode bevat enkele mooie voorbeelden van zelfcorrigerende opdrachten. Aan het eind van ieder hoofdstuk is er een toets. Problematisch zijn daarbij de normering ('9-10 antwoorden is goed"). Naast de toetsen zijn er de lessen 'Terugblik'.

Vakinhoudelijke (achtergrond)informatie.: bij ieder hoofdstuk in de methode hoort een vakinhoudelijk overzicht in het praktijkboek. Op de inhoud van deze informatie is op details nogal wat af te dingen.
De methode kent geen register.

De leerlingenboeken

Herkenbare uitgangspunten

In de Wegwijzer wordt beklemtoond, dat de attitude verwondering uitgangspunt is en dat gestreefd wordt naar een kritisch-waarderende attitude. Maar deze attituden ontbreken in de vertaling naar leerdoelen.

Historisch verantwoorde en juiste stof

Teksten: in de methodeteksten komen nogal wat dubieuze zinnen voor met ofwel foutieve informatie ofwel informatie, die makkelijk tot verkeerde beeldvorming kan leiden. De door de auteurs toegepaste versimpeling van de leerstof is daar mede debet aan.
Afbeeldingen: ook op de afbeeldingen is per groep bij een aantal het nodige af te dingen op de informatiewaarde. Ook hier missers met name in de bijschriften.

Kaarten: vanaf groep 6 zijn er kaarten opgenomen. Ook deze hadden op onderdelen kritischer gescreend moeten worden door de samenstellers van de methode, zoals bij voorbeeld de weergave van de reis van Marco Polo, de weergave van de Chinese Muur, de bronnen van de Rijn ...

Aansluiting ervaringen en leefomgeving leerlingen: in beperkte mate wordt aangesloten bij de ervaringen en de leefomgeving van de leerlingen. Het beste in groep 5 – al had daar de leefomgeving een nog wel nadrukkelijker rol kunnen spelen -, beduidend minder in de latere groepen.

Verhouding tussen tekst en beeldmateriaal: er is ruim gebruikgemaakt van illustratiemateriaal, veelal in een goede verhouding: vrijwel half-om-half. De methode bevat enkele originele en verhelderende doorsneetekeningen (hoewel wat moeilijk voor groep 5).

Verhouding tussen verhalende en informatieve teksten: de verhouding tussen verhalende en informatieve teksten ligt op ongeveer 40–60% in groep 5 en 25–75% in de hogere groepen.

Afbeeldingen: de methode bevat fraai illustratiemateriaal: tekeningen, foto's, schilderijen, zowel oorspronkelijk als hedendaags.

Taalgebruik: voor het taalgebruik is de Cito CLIB-leesindex aangehouden, wat geresulteerd heeft in teksten, waar de leerlingen over het algemeen weinig problemen mee hebben.

Kernbegrippen: de kernbegrippen zijn aanwezig in het informatieblok in het Praktijkboek. De opbouw is niet altijd even helder en met de cursivering van de kernbegrippen (de te leren begrippen) is zo hier en daar wat misgegaan.

Factor tijd: de factor tijd is goed gekoppeld aan de tijdlijnen aan het begin van ieder hoofdstuk in het leerlingenboek. In groep 5 wordt te vaak het begrip 'vroeger" voor alle mogelijke tijden gebruikt.
Factor ruimte: in groep 5 is de factor ruimte nog afwezig. Elders zijn duidelijke kaarten opgenomen zonder overbodige informatie.

Register: er is in de leerlingenboeken vanaf groep 6 wel een register opgenomen, maar dat is nogal onvolledig (gelet op de cursieve woorden in de tekst).

De werkboeken

(of verwerkingsopdrachten in het leerlingenboek) en evaluatie

Gedifferentieerde verwerkingen: in groep 5 zijn geen herhalings- en verdiepingsopdrachten opgenomen. In de overige groepen wel. Er is weinig differentiatie naar tempo, interesse en niveau, omdat vrijwel alle opgaven over kennis (en inzicht) gaan. De vragen naar begrippen leiden tot letterlijk overnemen uit het leerlingboek. Voor leerlingen die onvoldoende scoren zijn er herhalingslessen, vooral gekoppeld aan de illustraties van een hoofdstuk. Daarnaast zijn er verdiepingsopdrachten en de lessen 'Terugblik'.

Gevarieerde verwerkingsopdrachten: er is veel variatie in de verwerkingsopdrachten: meerkeuze, invul, mening, puzzel, "maak-de-zin-af", herhaling en tekenopdrachten. Ook veel ruimte voor "eigen mening". Er is relatief minder aandacht voor spel en creatief werk.
Stimulans actief bezig zijn: er zijn wel verspreid over de methode enige doeactiviteiten, veelal als extra opdracht, maar ontdekactiviteiten zijn maar beperkt aanwezig.

Relatie vragen en opdrachten en de lesdoelen: de indruk bestaat dat bij het samenstellen van de methode het maken van relevante verwerkingsopdrachten er bekaaid afgekomen is. De vragen zijn lang niet altijd te relateren aan de lesdoelen, hebben soms wel een heel erg 'open-deur-karakter' en zijn teveel van het type "'Wat vind jij ervan?'

Toetsmateriaal: bij de methode horen toetsbladen, opgenomen in de praktijkboeken. Voorafgaand aan de toets wordt het studieschema doorgenomen. De vraag is dan wat de leerlingen echt geleerd hebben. De normering van de toetsen is discutabel. De software biedt mogelijkheden tot registratie van de toetsresultaten.

Vormgeving en varia

De methode heeft een uitnodigende vormgeving, al kleven er wel wat schoonheidsfoutjes aan, zoals het ontbreken van hoofdstuknummers in het praktijkboek en het leerlingenboek. De term 'praktijkboek" had beter 'handleiding' kunnen zijn. Met name het vele illustratiemateriaal maakt de methodevormgeving uitnodigend.

Tot het verbuiksmateriaal behoren de werkboekjes en de kopieerbladen, die opgenomen zijn in het praktijkboek.
Bij de methode behoort geen klassikale tijdbalk.
Afgezien de al eerder genoemde toetsregistratiesoftware kent de methode geen overige materialen.

N.B. Tijdens de analyse is een lijst met verkeerd gespelde namen en met fouten in tekst en toetsen aangelegd, die ter beschikking gesteld is aan de uitgever.

Bij de tijd

Malmberg, 's-Hertogenbosch vanaf 1999.
Concept Henk Wagenaar, auteurs Frans van Baal, Adriaan Mater, Jacques van der Pijl.

Bij de tijd **bestaat uit:**
Leerlingenboeken voor de groepen 3 t/m 8, een klassikale tijdlijn voor de groepen 5 en 6,
Tijdboekjes voor groep 7 en 8,
Werkboeken voor groep 5 t/m 8,
Kopieerbladen voor groep 3 t/m 8,
Antwoordenboeken voor de leerlingen van groep 5 t/m 8, Toetsboeken voor groep 5 t/m 8, Handleidingen voor groep 3 t/m 8.

De handleidingen

Uitgangspunten

Algemene visie
De auteurs ziens het ontwikkelen van historisch besef als centraal doel van het geschiedenisonderwijs. Daarbij wordt uitgegaan van de vier volgende noties:
1. Het verleden is geen werkelijkheid meer die feitelijk bestaat.
2. Onze beeldvorming van het verleden wordt gekleurd door het heden.
3. Het heden wordt gekleurd door verleden en toekomst.
4. We ervaren in heden en verleden continuïteit en verandering.

Het inzicht krijgen in relaties tussen verleden en heden is daarmee een belangrijk uitgangspunt.
Om kinderen een genuanceerd beeld van het verleden te geven wordt gekozen voor vijf invalshoeken: economisch, sociaal-politiek, cultureel-mentaal, ecologisch, tijd en ruimte.

Tijds- en historisch besef 4- tot 12-jarigen
In groep 3 en 4 komt de ontwikkeling van het dagelijks tijdsbesef aan de orde. Het gaat hier om het benoemen en in de goede volgorde zetten van dagdelen, van dagen, seizoenen, maanden en jaren. Daarnaast wordt aan de hand van thema's een begin gemaakt met het ontwikkelen van het historisch besef. Dat gebeurt regressief: het heden wordt vergeleken met het (recente) verleden vanuit voor kinderen herkenbare contexten en voorbeelden. Groep 5 wordt gezien als 'scharniergroep'. Vanaf groep 5 wordt expliciet aandacht aan geschiedenis gegeven. In de groepen 5 en 6 wordt daarbij gebruik gemaakt van een klassikale tijdlijn, in de groepen 7 en 8 van een tijdboekje.

Relatie met de kerndoelen
Bij de tijd gaat uit van de kerndoelen van 1998. Met de leergebiedoverstijgende kerndoelen is rekening gehouden in de didactische benadering. Genoemd wordt dat de methode uitnodigend is, afwisselend en kindgericht, waardoor kinderen plezier zullen hebben in het leren van nieuwe dingen. De kinderen leren zelfstandig te werken, hoe ze relevante informatie moeten opzoeken en gebruiken en werken volgens een plan.
In de handleiding is voorts precies aangegeven hoe in de inhoud alle kerndoelen voor geschiedenis verweven zijn. Daarnaast komt een aantal kerndoelen uit het gebied 'Samenleving' aan de orde, waarbij kerndoel 18, de staatsinrichting, volledig wordt gedekt.

Visie op een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8
In de handleiding wordt stilgestaan bij de vraag welke leerstof geschikt is voor leerlingen van een bepaalde leeftijd en hoe die leerstof het beste kan worden gestructureerd en aangeboden. Vanaf de leeftijd van negen à tien jaar krijgen basisschoolkinderen een meer zakelijke instelling tot hun omgeving. Er ontstaat een 'leerhonger'. Binnen de grenzen van leerstof, die zich tot het concreet waarneembare beperkt, kunnen deze kinderen veel leren.
Omdat kinderen van tien tot twaalf jaar in het algemeen nog niet goed kunnen abstraheren is gekozen voor waarneembare beelden in combinatie met verhalen.

Vanaf groep 5 is de methode concentrisch-chronologisch, d.w.z. dat in ieder leerjaar alle zes periodes/thema's in dezelfde volgorde worden aangeboden, met steeds een eigen geografisch accent: het schelpenmodel.

Relatie met wereldoriëntatie: Bij de tijd is een geschiedenismethode. In de groepen 5 tot en met 8 kent ieder blok als afsluiting een keuzeles, waar relaties met andere vakken gelegd kunnen worden.
Samenhang met andere vak- en vormingsgebieden: Zie hierboven

Uitgangspunten en leerdoelen

Algemene doelen
De auteurs van *Bij de tijd* gaan uit van vier algemene doelen, die elkaar ondersteunen en samen bijdragen tot de ontwikkeling van het historisch besef.
1. beeldvorming. Ze willen kinderen een beeld bijbrengen van het leven van mensen in verschillende perioden van de geschiedenis.
2. tijdsbesef. Kinderen moeten een idee krijgen van de chronologie van tijdsbeelden.
3. spreiding van ontwikkelingen. Hier gaat het om het ruimtelijk beeld: de plaatselijke bepaaldheid van ontwikkelingen, waarbij vanuit het referentiepunt Nederland ook het Europese en mondiale perspectief serieus genomen worden.
4. bronnen. Kinderen leren hoe kennis over het verleden wordt opgedaan.

Doelen per leerjaar, per blok, per les: in de handleidingen zijn bij iedere les duidelijke lesdoelen geformuleerd. Meteen daarna staan de inhouden en begrippen, die in de betreffende les aan de orde komen.

Kennis, inzicht, vaardigheden en / of attitudes
Groep 5: De lesdoelen bij de lessen 1 en 2 van ieder blok hebben vooral betrekking op kennis: leerlingen weten... In de lessen 3 en 4 komen daar ook vaardigheden bij: benoemen, vergelijken, verklaren, gebeurtenissen plaatsen op een tijdlijn, een stamboom maken, indelen en vergelijken. Een enkele keer wordt hier ook "inzien" genoemd en "beseffen".
In de keuzelessen is veel ruimte voor met name creatieve vaardigheden, zoals onder meer het maken van een kom van klei, verhalen naspelen,en puzzels maken.
Groep 6: Hier komen ook in de lessen 1 en 2 meer vaardigheidsdoelen aan bod. Kennis en vaardigheden zijn hier aardig in evenwicht. Naast weten en leren worden hier genoemd: benoemen, beschrijven, verklaren, aanwijzen, uitleggen en kunnen vertellen. Een enkele keer worden 'doorzien' en 'begrijpen' genoemd. Ook hier weer veel (creatieve) vaardigheden in de keuzelessen.
Groep 7: Het accent ligt hier op kennisdoelen. Per les worden ook meer lesdoelen genoemd. Meestal gaat het hier om 'weten' en 'leren'.
Vaardigheidsdoelen worden ook een aantal keren genoemd, het gaat dan vooral om beschrijven, verklaren, uitleggen. Een enkele keer worden attitudedoelen genoemd: beseffen, zich inleven in, keuzes maken. Ook hier weer veel (creatieve) vaardigheden in de keuzelessen.
Groep 8: Zowel kennis als vaardigheidsdoelen. Ook inzichtsdoelen, zoals het kunnen aangeven van oorzaken, redenen kunnen noemen en het kunnen lezen van grafieken. In de keuzelessen komen weer een groot aantal vaardigheden aan bod. Ook kunnen leerlingen hier hun kennis verdiepen door het maken van werkstukken en verslagen, o.a. met gebruik van internet.

Relatie begrippen – leerdoelen: de onder de doelen genoemde inhouden en begrippen staan in directe relatie tot de doelen. Per les worden 6 tot 10 nieuwe begrippen geïntroduceerd.

Leerstofkeuze en verantwoording

De leerstofkeuze is gemaakt aan de hand van de volgende vragen: welke kennis is maatschappelijk gezien het meest relevant?, welke kennis is vanuit het vakgebied met meest interessant?, wat zijn de ontwikkelings- en leerpsychologische mogelijkheden en beperkingen van de doelgroep wat betreft hun leer- en ontwikkelingstempo?
Vanuit de eerste vraag komt men terecht bij allerlei praktijkvelden van het maatschappelijk leven, zoals economie, politiek en rechtspraak, kunst en levensbeschouwing en omgang met de natuur.
Vanuit het vakgebied gaat het om het ordenen van verschijnselen met behulp van de chronologie. Daarbij bestaat er overeenstemming dat de van een periode te behandelen leerstof een evenwichtig samenstel behoort te zijn van economische, politieke en overige culturele aspecten. Nader toegelicht:
economie – Arbeid, Landbouw, mijnbouw en industrie, Handel en verkeer, Techniek.
politiek – Informele sociale verhoudingen, Bestuur, Rechtspraak.
overige cultuur (in een multicultureel kader): Kunst, Onderwijs, Levensbeschouwing, waaronder religie, Verhouding tot de natuur.
Vanuit de derde vraag wordt gesteld dat bij het geschiedenisonderwijs op de basisschool kinderen sterk afhankelijk zijn van waarneembare beelden in combinatie met verhalen.

De eigen geschiedenis van het kind: in groep 5 krijgen de leerlingen opdrachten zoals het maken van een tijdlijn met belangrijke gebeurtenissen uit hun eigen leven. Ook moeten ze een stamboom van hun eigen familie maken. In de laatste keuzeles kunnen ze hun eigen geschiedenis beschrijven en vertellen aan de hand van foto's die ze zelf meebrengen.
Verder wordt in les 2 van ieder blok een vergelijking gemaakt van de eigen tijd met het historisch verhaal uit les 1 via een 'spiegelverhaal'. Hierin wordt het regressieve aspect van de groepen 3 en 4 nog enigszins doorgezet in groep 5.
In groep 6, 7 en 8 komt de eigen geschiedenis niet meer aan de orde.

Lokale, regionale, Nederlandse en mondiale geschiedenis?
In de groepen 5 tot en met 8 wordt steeds gewerkt met 6 thema's, in de vorm van blokken. In elk jaar komen dezelfde periodes terug. In elk leerjaar heeft de stof een ander geografisch accent. De accenten zijn:
Groep 5: Mensen in de geschiedenis;
Groep 6: Ontwikkelingen in Nederland;
Groep 7: Het Europese perspectief;
Groep 8: Het mondiale perspectief.

Multiculturele samenleving en roldoorbreking: volgens de handleiding wordt de stof inhoudelijk zodanig gepresenteerd dat de kinderen respect wordt bijgebracht voor andere levensbeschouwingen en culturen.
In groep 7 komen bij blok 3, Christendom, de begrippen 'allochtonen' en 'discriminatie' aan de orde. In de handleiding staan aanwijzingen om in deze les relaties met het heden te maken. Bij een les over Anne Frank en het Achterhuis (groep 7, blok 6) wordt in de handleiding de suggestie gedaan te zoeken naar actuele voorbeelden van discriminatie en racisme.
In groep 8 wordt in blok 3, De wereld van de Islam, aandacht besteed aan de relatie tussen christendom en islam en respect voor andere godsdiensten en culturen.
Roldoorbreking komt in de handleidingen niet aan de orde.

Leerstofordening en verantwoording

Als belangrijke uitgangspunten voor de selectie en fasering van leerstof worden genoemd: de vigerende kerndoelen, PPON en domeinbeschrijving van de Citogroep, ontwikkeling van het historisch (tijds)besef.

Leerstofordening: uitgangspunt is een constructivistische opvatting van leren. Daarom is ervoor gekozen een onderwerp regelmatig te laten terugkeren en het vanuit een steeds breder perspectief opnieuw te bekijken. Deze opvatting heeft geleid tot een concentrische opbouw voor de groepen 5 t/m 8.
De aanpak voor groep 3 en 4 is regressief van aard, vanuit het heden en de directe belevingswereld van de kinderen wordt teruggekeken naar het (recente) verleden.

Ontwikkeling van tijdsbegrip en de tijdbalk: zie onder visie op ontwikkeling van tijdsbesef en historisch besef bij 4- tot 12- jarigen.
Wijze van periodiseren: in een afweging van de klassieke en de maatschappijtypologische indeling is gekozen voor een gecombineerde periodisering,

waarbij de traditionele periodisering de leidraad is. De klassieke periodes worden ingedeeld op basis van samenlevingstypen, b.v. de vroege Middeleeuwen als agrarisch en de late Middeleeuwen als agrarisch-stedelijk.
Er is gekozen voor een onderverdeling in zes tijdvakken, te weten: Prehistorie, Romeinse tijd, Middeleeuwen, zestiende en zeventiende eeuw, achttiende en negentiende eeuw, twintigste eeuw.

Relatie tussen het verleden en het heden: dit wordt genoemd als een belangrijk uitgangspunt van deze methode. In groep 3 en 4 worden aspecten van het heden en het (recente) verleden vanuit vijf invalshoeken belicht. Vanuit het heden en de directe belevingswereld van de kinderen wordt teruggekeken naar het (recente) verleden. Bovendien wordt uitgebreid stilgestaan bij het ontwikkelen van tijds- en volgordebesef. In de groepen 5 tot en met 8 is het door de concentrische opbouw mogelijk om ontwikkelingen in verschillende delen van de wereld met elkaar te vergelijken.

Concrete didactische aanwijzingen voor adaptief onderwijs

Basisstof en keuzestof activiteiten: in de groepen 5 tot en met 8 zijn de lessen 1 tot en met 4 van ieder blok de basisstof. Wanneer men dit programma op de voet volgt blijft er per leerjaar een aantal weken over. Eventueel kan hierin een project worden gedaan, maar ze kunnen ook worden gebruikt om de basisstof te herhalen of te verrijken. Hiervoor zijn opdrachten opgenomen in de keuzelessen. Per leerjaar zijn er 30 basislessen en 6 keuzelessen.

(Inter)actief en zelfstandig leren, individueel en in groepen: *Bij de Tijd* maakt voor alle groepen een bewuste keuze voor zelfstandig werden om drie redenen:
– zelfstandig werken is een belangrijke vaardigheid;
– zelfstandig werken stelt de leerkracht in staat extra aandacht te geven aan kinderen die daar behoefte aan hebben;
– gestructureerd gebruik van zelfstandig werken maakt het mogelijk de methode in combinatiegroepen in te zetten.
Het zelfstandig werken wordt aangestuurd vanuit het werkboek. In de groepen 5 tot en met 8 zijn de lessen 1 en 3 van ieders blok leerkrachtgebonden, de lessen 2, 4 en 5 zijn geschikt voor zelfstandig werken. Tijdens de leerkrachtgebonden lessen ligt het accent op interactie. Interactieve momenten – waarin een aantal zogenaamde praatvragen is opgenomen – worden afgewisseld met (zelfstandige) verwerkingsopdrachten.
Bij de opdrachten voor zelfstandig werken staat niet expliciet aangegeven of deze opdrachten individueel of in groepjes gemaakt moeten/ kunnen worden. Bij de keuzelessen is een aantal opdrachten wel duidelijk gericht op groepswerk.

Omgaan met verschillen tussen leerlingen: de methode kent een afwisseling van leerkrachtgebonden momenten en momenten zelfstandig werken. Hierdoor zou het beter mogelijk moeten zijn het onderwijs af te stemmen op de behoeften van (individuele) leerlingen. Hierdoor wordt bijvoorbeeld verlengde instructie mogelijk. Ook in de verwerking van de leerstof wordt gedifferentieerd gewerkt. De methode maakt een onderscheid in reproductieve, toepassings- en inzicht- of oordeelsvragen, waarbij de laatste van een hoger abstractieniveau zijn dan de eerste. Bovendien is er een onderscheid in vragen en opdrachten die tot de basis- of tot de keuzestof behoren. De extra vragen zijn bedoeld om de verschillen in tempo en niveau op te vangen. Ze zijn herkenbaar aan een bloemetje. Deze vragen zijn veelal verdiepend van aard en moeilijker.
Ze hoeven niet door alle kinderen gemaakt te worden. Daarnaast is er bij ieder lesblok een keuzeles, waarbij kinderen uit een aantal opdrachten kunnen kiezen. Zo wordt rekening gehouden met de verschillende interesses van leerlingen.

Gebruik in een combinatieklas: de keuze voor zelfstandig werken maakt het mogelijk met deze methode te werken in combinatiegroepen. In de groepen 5 tot en met 8 begint elke leerkrachtgebonden les met een moment van zelfstandig werken – de startopdracht – zodat de leerkracht de werkinstructie kan geven in de andere groep (zelfstandig werken). In de groepen 3 en 4 worden zelfstandige en leerkrachtgebonden werkvormen afgewisseld. In de handleidingen van iedere groep staan concrete uitwerkingen voor het werken met gecombineerde groepen.

Concrete didactische aanwijzingen

In de handleiding wordt per les de opbouw en de daarvoor benodigde tijd aangegeven. In groep 3 en 4 zijn er twaalf thema's. Elk thema beslaat twee lessen van een half uur. De eerste zes thema's in groep 3 bestaan uit één les van een half uur. In de groepen 5 tot en met 8 duren de leerkrachtgebonden lessen 60 minuten, de lessen zelfstandig werken 50 minuten.

Concrete historische verhalen, of verwijzing naar historische jeugdliteratuur: er wordt veelvuldig gebruik gemaakt van de verhaalvorm (gewone verhalen, stripverhalen, een dag uit het leven van...). De verhalen worden kort geïntroduceerd met een paar regels cursieve tekst als toelichting. Vaak staan leeftijdsgenootjes centraal. Bij het begin van ieder blok wordt verwezen naar literatuur en jeugdliteratuur. Tevens wordt verwezen naar de cd-rom *Boekwijzer* van Malmberg, waarop 5000 titels uit de kinder- en jeugdliteratuur zijn opgenomen.

Functioneel gebruik van de tijdbalk: in de groepen 5 en 6 neemt de klassikale tijdlijn een belangrijke plaats in. In groep 5 worden alleen globale termen, zoals 'lang geleden' en 'nu', gebruikt om de geschiedenis te duiden. Vanaf groep 6 wordt er met aanduidingen gewerkt die aangeven dat een gebeurtenis 'zoveel jaar geleden' is. Omdat het christendom in groep 7 aan de orde komt wordt nog geen gebruik gemaakt van de aanduidingen 'voor' en 'na' Christus. In de handleidingen staat aangegeven bij welke lessen afbeeldingen aan de klassikale tijdlijn worden gehangen. Nadeel van deze tijdlijn is, dat hij niet op schaal is (alle tijdvakken zijn even groot) en dat er geen jaartallen op staan. Dat laatste zou zeker voor groep 6 wel moeten. Voor de groepen 7 en 8 is er een tijdboekje voor iedere leerling. Ook hiernaar wordt in de handleiding bij veel lessen verwezen. Daarnaast wordt aanbevolen voor een klassikale tijdlijn te zorgen en ook hiervoor staan verwijzingen en suggesties bij een aantal lessen in de handleiding.

Verwijzing naar bruikbare leer- en hulpmiddelen, waaronder ICT
Er wordt verwezen naar de klassikale tijdlijn voor groep 5 en 6, die bij de methode hoort.
Voor groep 5 wordt een enkele keer

verwezen naar kinderboeken, boeken uit b.v. het documentatiecentrum, informatiemateriaal (over de politie en de NS), Postbus 51 en kranten. Ook wordt verwezen naar videobanden van de NOT, waar kopieerbladen voor de keuzelessen bij gemaakt zijn. Bij de keuzelessen zijn ook vaak verkleedkleren nodig voor de drama-opdrachten en bij een keuzeles wordt verwezen naar oude school- en klassenfoto's.
Voor groep 6 wordt verwezen naar dezelfde NOT-banden. Er wordt verwezen naar kranten, foto's van oude gebouwen in de eigen omgeving. In de keuzelessen wordt verwezen naar plattegronden van (middeleeuwse) steden, een wandkaart van Nederland, de tekst van het Wilhelmus, met evt. een videoopname van het volkslied bij een sportevenement, kranten en ook hier weer verkleedkleren.
Voor groep 7 wordt regelmatig verwezen naar het genoemde tijdboekje en naar een eventueel aanwezige klassikale tijdlijn. Andere materialen worden alleen genoemd bij de keuzelessen: videos van *Leven in de Steentijd, Rembrandt, Bontekoe* en *Wat een vondst*, een globe, atlassen, kruiden en specerijen, knutselmaterialen en verkleedkleren.
Voor groep 8 gelden ook de verwijzingen naar het genoemde tijdboekje en naar een eventueel aanwezige klassikale tijdlijn. Verder wordt een aantal malen aangeraden gebruik te maken van een wereldkaart, een globe en atlassen (bij Ontdekkingsreizen en Europa's macht in de wereld). De video *De Nederlandse Antillen en Aruba* wordt genoemd. Bij een aantal keuzelessen krijgen de leerlingen de opdracht een verslag, werkstuk of spreekbeurt te maken met behulp van gegevens van het internet. Er wordt niet verwezen naar dia's of wandplaten of andere bruikbare leer- en hulpmiddelen. Ook verwijzingen naar ICT ontbreken, m.u.v. de genoemde CD-rom *Boekwijzer* en de verwijzingen naar Internet bij groep 8.

Suggesties voor excursies en werk buiten de klas: in de handleiding voor groep 5 wordt de suggestie gedaan om een bezoek aan een prehistorische nederzetting te brengen (er worden vijf mogelijkheden genoemd). Bij het blok over de Romeinen is er aandacht voor het Rijksmuseum van Oudheden en musea in de nabijheid van de eigen woonplaats. De suggestie voor een bezoek wordt hier niet expliciet gedaan. In een van de keuzelessen kunnen leerlingen een stadwandeling maken, n.a.v. een wandelroute van de VVV.
In de handleiding van groep 7 wordt bij de laatste keuzeles over de Tweede Wereldoorlog in de eigen woonomgeving de suggestie gedaan een museum in de buurt te bezoeken.
In de handleiding van groep 8 staan suggesties voor een bezoek aan een scheepswerf en een asielzoekerscentrum (keuzelessen).

Evaluatie, zelfcorrectie en feedback:
evaluatie van de lessen vindt in *Bij de Tijd* op vier niveaus plaats:
– directe toetsing van de beheersing van de leerstof tijdens de leerkrachtgebonden lessen door middel van vragen, die o.a. in de handleiding zijn opgenomen.
– tijdens de les zelfstandig werken is er een overstapmoment, waar de leerkracht door het stellen van vragen kan nagaan of de leerlingen de inhouden van de les hebben begrepen. Bij het afsluiten van de les zelfstandig werken heeft de leerkracht de mogelijkheid het zelfstandig werken te bespreken.
– een derde mogelijkheid tot evaluatie bieden de opdrachten in de werkboekjes en op de kopieerbladen die door de kinderen worden gemaakt. Deze informatie geeft de leerkracht een goed inzicht in de mate waarin vragen en opdrachten door de kinderen begrepen worden.
– tenslotte zijn er toetsen beschikbaar voor de jaargroepen 5 t/m 8. Deze toetsen hebben steeds bestrekking op de lessen van een blok.
Over zelfcorrectie en feedback wordt in het algemeen deel van de handleiding niet gesproken. Wel wordt bij een aantal kopieerbladen van de keuzelessen aangegeven dat ze zelfcorrigerend zijn, b.v. een invulpuzzel waar een woord uitkomt.

Vakinhoudelijke (achtergrond)informatie
Iedere lesbeschrijving in de handleidingen start met inhoudelijke achtergrondinformatie. Dit is zelden meer dan één bladzijde.

Register
De leerlingenboeken van groep 5 tot en met 8 hebben achterin een register.

Het leerlingenboek

Herkenbare uitgangspunten

In de leerlingenboeken voor alle leerjaren zijn deze uitgangspunten herkenbaar terug te vinden. Alleen bij het deel voor groep 7 (geografisch accent Europa) is voor de hoofdstukken 4 en 6 sprake van een vooral Nederlandse invalshoek. (De Gouden Eeuw en De Tweede Wereldoorlog). De invulling van de kerndoelen voor staatsinrichting blijft vrij summier.

Historisch verantwoorde en juiste stof

Teksten: in de teksten zijn geen historische onjuistheden aangetroffen. Soms wel vrij stellige uitspraken, b.v. bij groep 7: *Karel de Gemene of Karel de vechtersbaas* in een les over Karel de Grote. Het verhaal bij de les over het Romeinse Keizerrijk "*Voor de leeuwen*", over een christenmeisje, dat voor de leeuwen gegooid wordt, is behoorlijk aangrijpend.

Aansluiting ervaringen en leefomgeving leerlingen: dit wordt vooral gerealiseerd door verhalen en afbeeldingen die aanspreken bij de leeftijdsgroep.

Verhouding tussen tekst en beeldmateriaal: in alle deeltjes is dit fifty-fifty. In de deeltjes voor groep 7 en 8 wordt een kleiner lettertype gebruikt.

Verhouding tussen verhalende en informatieve teksten: in alle deeltjes 6 blokken van ieder 6 lessen. Les 5 is steeds de samenvatting, les 6 de keuzeles.
In groep 5 bevatten 2 van de 4 overige lessen per blok verhalen (een historisch en een hedendaags verhaal). De andere 2 lessen bevatten informatieve teksten. In de groepen 6, 7 en 8 bevat les 1 een verhaal, in de andere 3 lessen zijn de teksten meer informatief van aard.

Afbeeldingen: de methode bevat zowel oorspronkelijk materiaal als hedendaagse illustraties. Bij de verhalen zijn veel illustraties opgenomen; bij de bronnenlessen veel oorspronkelijk materiaal. Ook zijn er foto's van meer recente archeologische vondsten opgenomen.

Taalgebruik: teksten zijn duidelijk naar de kinderen toe geschreven. In de deeltjes voor groep 5 en 6 komen veel korte zinnen voor. De toegankelijkheid van de teksten voor allochtone leerlingen is twijfelachtig.

Kernbegrippen: alleen in de lessen 5, de samenvattingen, zijn begrippen vetgedrukt, maar daar is dan weinig logica in te ontdekken. Er is heel veel vet, waardoor kinderen in verwarring gebracht kunnen worden. Een duidelijk overzicht van kernbegrippen ontbreekt in de leerlingenboeken.

Factor tijd: in groep 5 wordt consequent gewerkt met de begrippen: *heel lang geleden, lang geleden, niet zo lang geleden, nu* en *toekomst*. In iedere samenvatting komt dit terug. Er worden nog geen jaartallen gebruikt. Verder zijn er lessen over de tijdbalk van je eigen leven en over stambomen. Ook in groep 6 wordt nog niet met jaartallen gewerkt. Hier wordt steeds gesproken van *zoveel jaar geleden*. Wel worden hier de tijdvakken Prehistorie, Romeinse tijd, Middeleeuwen, 16e/17e eeuw, 18e / 19e eeuw en 20e eeuw geïntroduceerd. Les 5 wordt steeds afgesloten met een tijdlijn. In de groepen 7 en 8 wordt gewerkt met dezelfde tijdvakken, maar nu met jaartallen. Leerlingen gebruiken hier naast het leerlingenboek en het werkboek ook een apart tijdboekje met een doorlopende tijdbalk. Ook hier in ieder samenvatting een tijdlijn.
De tijdlijnen in de leerlingenboekjes zijn niet op schaal en laten steeds maar een gedeeltelijk overzicht zien, alleen van de behandelde periode. In de tijdboekjes van groep 7 en 8 staat steeds wel een tijdbalk op schaal, met daaronder een uitvergroting van de betreffende periode.

Factor ruimte: voor een methode, die sterke geografische accenten legt, valt het gebruik van kaarten en plattegronden tegen. Groep 5: geen kaarten. Groep 6: alleen kaarten in hoofdstuk 4: De opstand. In de vierde les kunnen leerlingen kaarten van Europa en Nederland uit de zestiende eeuw vergelijken met kaarten van nu. Groep 7: een kaartje van het Romeinse Rijk en een kaartje van het rijk van Karel de Grote, verder niets. Groep 8: hier bevat ieder blok wel een of meerdere kaarten, behalve het blok over China.

Register aan het eind van ieder leerlingenboek.

Begin Hoofdstuk 2 'Europeanen ontdekken de wereld'; koopliedenkaravaan en de producten die zij hadden.

De werkboeken

(of verwerkingsopdrachten in het leerlingenboek) en evaluatie

Gedifferentieerde verwerkingen: de werkboekjes van alle leerjaren bevatten opdrachten bij de lessen 2, 4 en 5. De opdrachten bij les 5: de samenvatting, *Wat heb ik geleerd?*, moeten alle leerlingen maken. Dit zijn vooral opdrachten die studievaardigheden oefenen, b.v. het samenvatten van een stukje tekst. De bloemetjesopdrachten in de lessen 2 en 4 (zelfstandig werken) zouden moeten zorgen voor opvang van verschillen in niveau en tempo. Niet alle leerlingen hoeven deze te maken. Dit zijn er meestal een of twee per les. Maar er zijn ook lessen die geen bloemetjesopdrachten hebben. Vooral bij groep 5 is de verdeling van deze opdrachten over de lessen tamelijk willekeurig. Soms zijn er zelfs helemaal geen bloemetjesopdrachten. Er is bij deze opdrachten ook niet altijd sprake van echte verdieping. (b.v. zelf een vingerafdruk maken – groep 5).

Gevarieerde verwerkingsopdrachten: er is wel sprake van verschillende soorten opdrachten: invullen, opzoeken, verklaren, puzzels, meerkeuzevragen, vergelijken, rubriceren. Een enkele keer een tekening maken. Het zijn voornamelijk kennis en inzichts-vragen. Soms ook vaardigheden, bijvoorbeeld: groep 5 tijdlijn en stamboom maken, groep 6 kaarten van vroeger en nu vergelijken. Studievaardigheden vooral in les 5: tekstverklaren, hoofd- en bijzaken onderscheiden, vragen maken en samenvatten.
Spel en creatief werk zitten vooral in de kopieerbladen bij de keuzelessen.

Stimulans actief bezig zijn: alleen bij de kopieerbladen, die bij de keuzelessen horen, is er sprake van ontdek- en doeopdrachten. Hierbij zitten veel gevarieerde opdrachten, waarbij leerlingen actief met geschiedenis bezig kunnen zijn.

Relatie vragen en opdrachten en de lesdoelen: deze relatie is duidelijk aanwezig.

Toetsmateriaal: bij de methode horen toetsboeken, die ontwikkeld zijn door de Cito-groep.

Vormgeving en varia

De vormgeving van de methode is zowel voor de leerlingen als de leerkrachten overzichtelijk. De vormgeving is zeer uitnodigend.

Verbruiksmateriaal : kopieerbladen voor de keuzelessen en voor de toetsen. Werkboekjes dienen ieder jaar nieuw te worden aangeschaft.
Klassikale tijdbalk: er zijn klassikale tijdbalken voor de groepen 5 en 6 met bijbehorende kaartjes om eraan te hangen. Hierop staan afbeeldingen uit de lessen van het leerlingenboek. Voor de groepen 7 en 8 zijn er individuele tijdboekjes.
Alle overige materialen zijn reeds ter sprake gekomen.

Kleiokrant

Septembermededeling van de Cevo

Examen 2002: Stelopdracht en casus

De examenmakers gebruiken als uitgangspunten bij het samenstellen van het examen geschiedenis:
- Er wordt één stelopdracht gemaakt. Over het algemeen wordt deze geconstrueerd binnen het onderwerp dat voor het tweede examenjaar meedoet.
- Er wordt één casus gemaakt. Deze wordt geconstrueerd binnen het onderwerp waarover geen stelopdracht is opgenomen in het examen.

De stofomschrijving over de Sovjetunie bevat geen van te voren vastgestelde casusonderwerpen.

Ten gevolge van deze uitgangspunten is voor het jaar 2001-2002 de volgende mededeling van belang:
1. de stelopdracht zal gemaakt worden aan de hand van het onderwerp Nederland en Indonesië. Over dit onderwerp zal dus geen casus in het examen worden opgenomen. Het is dan ook niet nodig de casusonderwerpen, die in de stofomschrijving te vinden zijn, te oefenen.
2. De casus zal geplaatst worden in het examenonderdeel Sovjet-Unie. De casusonderwerpen zijn niet van te voren in de stofomschrijving vermeld, maar worden gekozen door de Cevo. De kandidaten moeten dus wel de vaardigheden beheersen die voor een casus vereist zijn, maar de vereiste kennis valt binnen de grenzen van de stofomschrijving.

In november volgt weer een mededeling van de Cevo op dit gebied. U vindt deze in *Uitleg*, op de website: **www.eindexamen.nl** (doorklikken naar septembermededeling, resp. novembermededeling) en op de website van de VGN.

Bericht van de penningmeester

Willen de commissieleden die in het kader van hun activiteiten voor de VGN onkosten gemaakt hebben, deze voor het einde van het jaar declareren bij de penningmeester.

Johan Raven

Aanslagen op verdraagzaamheid

Per Expresse Lesbrief over 11 september

Naar aanleiding van de aanslagen op 11 september jl. heeft het Centrum voor Mondiaal Onderwijs in Nijmegen een lesbrief *Aanslagen op verdraagzaamheid* uitgebracht waarin achtergronden van deze tragische gebeurtenissen belicht worden in het kader van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens.
Aanvullend op de lesbrief gaat de website **www.cmo.nl**

dieper in op de geschiedenis van het terrorisme, onderzoekt de dunne scheidslijn tussen terrorisme en vrijheidsstrijd en besteedt aandacht aan de vredesinitiatieven.
De lesbrief is voor leerlingen van 10+ tot 15 jaar.

De lesbrief met handleiding kost €3,50 en is te bestellen bij het Centrum voor Mondiaal Onderwijs, Postbus 9108, 6500 HK Nijmegen.
Tel. 024-3613074.
Lesbrief en handleiding zijn ook gratis te downloaden vanaf **www.cmo.nl**/ en vanaf **www.kennisnet.nl/perdagwijzer/docent/**

Rectificatie
In *Kleio 5* werd een berichtje afgedrukt over informatiepakketten voor jongeren van 10 tot 15 jaar betreffende de Molukken voor scriptie of spreekbeurt. Het betreft hier één pakket, waarin zowel de Molukken als Molukkers in Nederland zijn opgenomen. Voor €4,- koop je dus alles. Zie voor bestellen hierboven.

NIWI Historische cd-rom collectie

NIWI-KNAW heeft de afgelopen jaren een collectie historische cd-roms opgebouwd en zal deze in de toekomst nog verder uitbreiden. Er zijn thans ongeveer zeventig cd-roms beschikbaar voor het publiek.
Een korte beschrijving van de cd-roms is te lezen op de NIWI-website **www.niwi.knaw.nl/nl/navigate/dishist.htm**
De cd-roms kunnen gratis geraadpleegd worden op de leeszaal van NIWI (ma.-do. 10.00-16.00 uur).

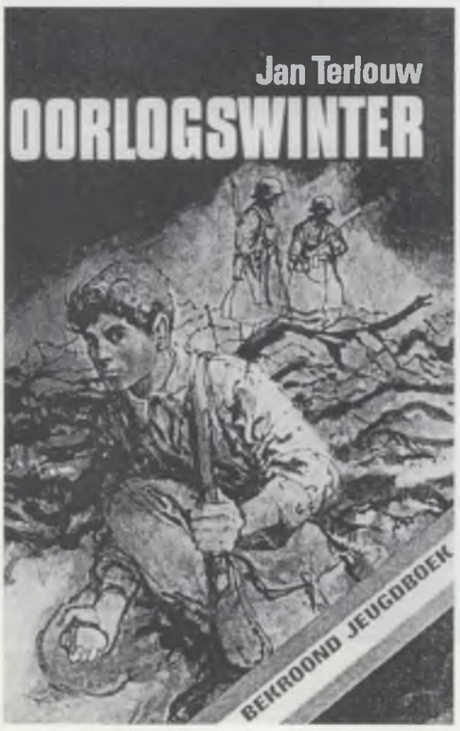
De collectie varieert van cd-roms met een wetenschappelijke inhoud tot schijfjes geschikt voor onderwijsdoeleinden op het VO. Er is geen beperking in tijd en plaats: er zijn cd-roms die de hele wereldgeschiedenis behandelen en een aantal, dat een bepaalde tijd of gebeurtenis belicht.
Bijvoorbeeld een *Atlas of the ancient World*, *Complete public statements 1945-1990 van Margaret Thatcher*, cd-roms met resultaten van verkiezingen en volkstellingen, verzamelingen teksten als de *Monumenta Germaniae Historica*, digitale versies van manuscripten als het Utrechts Psalter.
Voor vragen (bijvoorbeeld waar deze rijke leeszaal is, want dat staat niet in het NIWI-bericht) kunt u mailen met:
info.nhda@niwi.knaw.nl

VGN Commissie Basisvorming

'Ik denk dat mijn boek zo'n succes is geworden, omdat het echt is gebeurd!'

Historische Jeugdboekenprijs voor Jan Terlouw

Onder belangstelling van regionale pers, jeugdjournaal en 44 middelbare scholieren kreeg Jan Terlouw op 5 oktober de Historische Jeugdboekenprijs uitgereikt voor zijn jeugdroman *Oorlogswinter*. Terlouw is, na Thea Beckman, de tweede Nederlandse schrijver die deze eer te beurt valt. Dat *Oorlogswinter* werd uitgekozen door honderden onderbouwleerlingen is niet verwonderlijk. Het in 1972 verschenen boek ontving in het verleden onder andere ook al de Gouden Griffel (1973) en een vermelding op de Honor List Hans Christian Andersen Jury (1974) in Rio de Janeiro. Afgaande op de talloze herdrukken en vertalingen spreekt *Oorlogswinter* spreekt nog steeds een groot publiek aan. Schrijver Jan Terlouw toonde zich overigens wel verrast over de VGN onderscheiding, bestaande uit een oorkonde en een plastiek van kunstenares Godelieve de Groot.



Veel leerlingen hadden hun eigen 'Oorlogswinter' meegenomen om te laten tekenen door Jan Terlouw.

Manon van Bijlevelt (15) leerlinge van het St. Odulphuslyceum in Tilbrug, las het juryrapport voor, waarin *Oorlogswinter* vooral geroemd wordt vanwege de directe en aansprekende wijze waarop het historische verhaal tot leven komt.

'Oorlogswinter is een spannend boek dat speelt tijdens de laatste winter in de Tweede Wereldoorlog. Het geeft een goed beeld hoe het er in die tijd aan toe ging. Je leert ervan. Het is een periode in de geschiedenis die nog altijd erg belangrijk is. Michiel, een jongen van zestien jaar, verliest zijn vader en helpt en verzorgt een Engelse piloot. Hij moet beslissingen nemen die zelfs voor volwassenen nog moeilijk zijn. Michiel leeft daarbij ook nog in een wereld waarin je niemand kunt vertrouwen. Het boek vertelt over angst en moed, gevaar en het hebben van verdriet. Het is aangrijpend geschreven zodat je je goed kunt inleven in de gevoelens van de verschillende personen. Het verhaal is goed opgebouwd zonder moeilijke woorden en ingewikkelde zinnen. Het is interessant, vlot verteld en humoristisch, kortom keigaaf. Het is bovendien dik en je kunt er dus lekker lang in lezen. Oorlogswinter is een echte aanrader.'

Decor voor de uitreiking van de Historische Jeugdboekenprijs vormde het pas heropende Bevrijdingsmuseum in Groesbeek. Voorafgaand aan de officiële uitreiking verzorgden Marie-Jes Boonekamp van de VGN, Wiel Lenders directeur van het Bevrijdingsmuseum en enkele vrijwilligers een middagprogramma voor de aanwezige scholieren, waaronder een vertoning van originele filmbeelden van Operatie Market Garden. Deze twintig minuten durende film is afkomstig uit de National Archives in Washington en toont indrukwekkende beelden over de desastreuze luchtaanvallen op Nijmegen en Arnhem. Opstijgende Dakota's met daarachter Waco-gliders, vergezeld van het Air van J.S. Bach en citaten als 'Mam er vallen mensen uit de lucht' en het Amerikaanse 'There's confetti in the air', getuigen van een grootscheepse, maar mislukte geallieerde operatie. Een rondleiding langs de speelse vitrines met maquettes van Hell's Highway, een reconstructie van de Waal oversteek op 20 september 1944 en inventieve oorlogsuitvindingen als de canvasvouwboot, vouwfiets en scooter, completeerden voor de leerlingen het beeld van de grootste geallieerde luchtaanval uit WOII die aan zoveel Gelderse mensen het leven kostte.

Ellen Cattenstart (13): *'Door die film en de rondleiding maak je de oorlog een beetje mee. Er was een echte schuilkelder in het museum, waarin je de muffe lucht kunt ruiken en ook een vliegtuig waarin de parachutisten hebben gezeten. Maar het hoogtepunt van de dag was natuurlijk wel Jan Terlouw, die we mochten interviewen.'*

Voordat de VGN overging tot overhandiging van de prijs mochten tien 'juryleden' de schrijver aan de tand voelen over zijn boek. In een geanimeerd gesprek werd Terlouw gevraagd naar de persoonlijke achtergronden en autobiografische kenmerken in het boek.
Ellen: *'De juryleden wilden Jan Terlouw geen standaardvragen stellen, maar ook meer over hem persoonlijk te weten komen. Dus vroegen we of Erica uit het boek ook echt op een zus van hem leek en of hijzelf de hoofdpersoon Michiel of het jongere broertje Jochem was.'*

Volgens Jan Terlouw gaat het boek niet over hemzelf, maar in het verhaal komen wel autobiografische elementen voor.

Bijvoorbeeld het feit dat Michiels vader wordt gegijzeld en doodgeschoten. Zijn eigen vader is twee keer gegijzeld en de hele familie leefde in grote angst. Die angst en de andere emoties in het boek zijn dus in feite autobiografisch. En de jongen die in het boek uit een rijdende trein springt, is de echte buurjongen van Terlouw. Schafter, die ervan wordt verdacht een verrader te zijn, bestond ook echt, maar volgens de schrijver wist niemand in de omgeving wie er nu precies mee werd bedoeld.

Als intermezzo droegen leerlingen ook nog verzetsverzen voor en lazen fragmenten uit het bekroonde boek.
Ellen: *'Daarna heb ik nog de kans gegrepen om mevrouw Terlouw een paar vragen te stellen. Zij vond het hartstikke fijn dat de jeugd het boek heeft uitgekozen en niet één of andere instantie. Ze was ook helemaal niet jaloers op haar man. Als je iemand aardig vindt en iemand anders vindt dat ook dan is dat volgens haar alleen maar leuk. Ook die aandacht vond ze prima.'*

Jan Terlouw bedankt Manon van Bijlevelt.

Toen Manon de oorkonde aan Jan Terlouw gaf en hij haar zoende, zei zijn vrouw: 'Kijk, dat vind ik nou leuk!'

Terlouw signeerde na afloop van het officiële gedeelte meegebrachte exemplaren van *Oorlogswinter* en praatte gezellig na. Terlouw: *'Ik was erg verrast door de prijs, te meer omdat ik niet eens van het bestaan ervan wist. Dat 29 jaar na verschijnen van het boek nog steeds behoefte is aan het verhaal is opmerkelijk, want iedereen beleefde zijn eigen oorlog. Waarom ik denk dat het boek zo'n succes is geworden? Omdat het echt is gebeurd. En ik ben trots op de Historische Jeugdboekenprijs, maar het maakt me wel erg oud, want ik was in de oorlog net zo oud als jullie.'*

Maria van Haperen

(Met dank aan Ellen Cattenstart en geschiedenisdocent Jac. Van Trier, want zonder hun gedetailleerde aantekeningen had dit verslag niet tot stand kunnen komen.)

NIEUWE SCHOOLTV-SERIE OVER EXAMENONDERWERP:

SOVJET-UNIE
1928-1941 en 1964-1982

Met ingang van dinsdag 13 november 2001 om 11.00 uur (Nederland 3) kunt u kijken naar de nieuwe schooltv-serie 'De Sovjet-Unie 1928-1941 en 1964-1982', bestemd voor leerlingen in de examenklassen vmbo, havo en vwo. De nieuwe schooltv-serie sluit aan bij het examenonderwerp geschiedenis voor 2002 en 2003.

Attentie! Schakel uw videorecorder(s) in
De programma's worden achter elkaar uitgezonden op donderdag 20 december 2001 van 10.40 t/m 11.40 uur. Duur: 60 minuten.

SCHOOL TV
TELEAC/NOT

Elke uitzending bestaat uit twee aaneengesloten programma's van elk tien minuten. De serie bevat veel authentieke filmbeelden over het leven in de Sovjet-Unie onder Stalin en Breznjev.
De serie gaat vergezeld van een goedverzorgde docentenhandleiding (20 pagina's) waarin ook kopieerbare leerlingenbladen zijn opgenomen.
De prijs bedraagt fl. 22,90 (€ 10,39). Te bestellen via 0900-1344 (44 ct/min) of via internet: www.teleacnot.nl

TELEAC/NOT. ZO KOM JE MEER TE WETEN.

Focke en de verborgen schatten uit het Noorden

Middeleeuwenproject

In het voorjaar konden de basisscholen in de drie noordelijke provincies meedoen aan een project regionale geschiedenis van de Stichting Oude Groninger Kerken. Centraal stond Focke, een jongen van twaalf, die door zijn vader in het klooster was gedaan. In het Fockepakket dat de scholen konden aanschaffen zat het leesboek *Focke en het geheim van Magnus* van Martine Letterie, werkboekjes en een video en docentenhandleiding. Leerlingen van groep 7 en 8 konden zo meer te weten komen over het leven van monniken en anderen in het noorden in de Middeleeuwen.
Musea hadden speciale Fockeafdelingen, er was een Fockedag en een Focke website.
Al met al was het een groot succes. Scholen die het fraaie werkboekje voor leerlingen nog willen gebruiken, want je hoeft echt niet per se de deur uit voor dit project Middeleeuwen: het is nog te koop voor *f*15,- bij de Stichting.

Voor het volgende voorjaar staat een tweede project op de rol, nu voor lagere groepen en rond het thema ridders. Ook dan staat Focke weer centraal: hij kreeg een opvoeding die voorbereidde op zijn latere ridderschap.
De website **www.focke.nl** houdt u op de hoogte.
Bel voor het bestellen van materiaal met Monique Kremer, tel. 050-3181433 van de Stichting Oude Groninger Kerken.E-mail: **groninger.kerken@fmog.nl**

Zorg dat je erbij komt!

100 Jaar werving en selectie bij de krijgsmacht

Tot en met 10 maart wordt in het Mariniersmuseum der Koninklijke Marine, Tromphuis, Wijnhaven 13 in Rotterdam een tentoonstelling gehouden over de krijgsmacht en haar wervingscampagnes. Werden aanvankelijk mensen van te voren betaald om dienst te nemen en was 'een weinig kunnen schrijven ..' voldoende, na de Tweede Wereldoorlog ontwikkelde zich een professionele selectie voor de ontwikkeling van een moderne krijgsmacht.
Drie eeuwen geschiedenis komen aan bod. En de kreet 'Zorg dat je erbij komt' zorgt voor velen voor een stukje nostalgie.

De stamboom in de klas

Lespakket familiegeschiedenis en stamboomonderzoek

Het Centraal Bureau voor Genealogie wil de jeugd interesseren voor familiegeschiedenis en heeft daarom al in 1999 een lespakket uitgebracht voor de basisschool, waardoor leerlingen wat idee kregen van historisch onderzoek en het samenstellen van een stamboom.
De geschiedenisdocenten Lisette Andeweg en Eva Poley hebben nu een pakket samengesteld voor de leerlingen in de basisvorming. Aan de hand van gegevens over Vincent van Gogh en zijn familie oefenen leerlingen in het samenstellen van een stamboom en alles wat daarmee te maken heeft. Ze leren bronnen zoeken in hun directe omgeving, interviewen en werken met het genealogische computerprogramma Pro-Gen-Kids, dat gratis te downloaden is van de website van het CBG. Ze maken uiteindelijk hun eigen familiegeschiedenis.

In de docentenhandleiding worden tips gegeven wat te doen bij problematische familieomstandigheden, zowel bij de niet-allochtone als allochtone leerlingen. Als je familie van ver komt, is het vaak moeilijker aan gegevens te komen, en wat doe je met alle samenlevingsvormen die er nu zijn? Met wat ingrepen is het lespakket te gebruiken voor alle leerlingen van vmbo t/m vwo.

Leuk voor 'geschiedenis van de eigen omgeving', samenwerking met Nederlands, ICT en aardrijkskunde is ook voor te stellen.

(Tekening Rob Zandvliet)

De docentenhandleiding kost *f*18,-.
Het leerlingenboek kost *f*21,50; voor lesdoeleinden mag het gekopieerd worden. Maar het is ook gratis beschikbaar via de website.
Er zijn nu verschenen deel 1, bovenbouw basisonderwijs, en deel 2, basisvorming. Deel 3, tweede fase, komt eraan.
www.cbg.nl

Spelenderwijs kennis van de Europese Unie opdoen?

Europa Aktueel is hét praktijkboek voor docenten om met jongeren zelf de Europese Unie te ontdekken

*Bezoek **www.europacentrum.nl** om de nieuwe Europa Aktueel te bekijken en gratis te printen*

*Vraag het antwoordvel aan door een mail te sturen naar **werkboek@europacentrum.nl** of bel 070-3508620*

europa centrum

Stichting Europa Centrum
Riouwstraat 137
2585 HP Den Haag

VGN Didactiekconferentie 2002

Geschiedenis, de fictieve werkelijkheid

vrijdag 25 en zaterdag 26 januari 2002 Conferentiecentrum Huize Bergen in Vught

Openingslezing door dr. Ed Jonker, auteur van *Het zoet en het zuur* en werkzaam aan de Rijksuniversiteit Utrecht.

Workshops en presentaties over o.a.:
- strips in het onderwijs over de late Middeleeuwen
- speelfilms in het geschiedenisonderwijs
- het Zuiderzeemuseum
- historisch besef bij leerlingen
- fotomateriaal in het geschiedenisonderwijs
- Nederlands Indië in filmbeelden
- Verbeelding van de geschiedenis in het Amerikaanse onderwijs

Leermiddelenmarkt van en met o.a. educatieve uitgeverijen

Het avondprogramma:
het Ruslandbeeld in de film Dr. Strangelove

Afsluitende lezing door Willem Post, collega leraar Geschiedenis, maar landelijk meer bekend via radio en tv als Amerikakenner. Hij zal spreken over het zelfbeeld van de VS voor en na 11 september 2001.

De kosten bedragen €250,- (VGN-leden) of €300,- (niet-leden) voor deelname, logies, maaltijden, koffie/thee en de conferentiemap. Wie zich tevens aanmeldt als lid van de VGN betaalt €250,-.
Aanmelding kan via het formulier en de eenmalige machtiging in de folders, die rond half november aan alle vaksecties worden toegestuurd. Heeft u geen folder op school ontvangen? Op de website van de VGN is hij vanaf dat moment te vinden, evenals de aanmeldingsformulieren. Na downloaden kunt u deze invullen en opsturen. U kunt voor extra folders ook bellen naar Louis Nolet, tel. 024 – 3550749 (na 20.00 uur, overdag 024 - 3459827) of mailen: Louis.Nolet@edu.han.nl
Bij hem kunt u ook terecht voor nadere informatie over het programma.

De Didactiekconferentie wordt georganiseerd door de Didactiek- & activiteitencommissie van de VGN.

VGN Startersconferentie 2002

'Alle begin is moeilijk'

donderdag 24 en vrijdag 25 januari 2002 Conferentiecentrum Huize Bergen in Vught

Speciaal voor leraren en leraressen die sinds kort werkzaam zijn in het onderwijs

Gezamenlijk elkaars problemen bespreken,ervaringen uitwisselen, een beetje uithuilen in een kring van mensen met dezelfde problemen, vakdidactische ideeën opdoen hoe het ook of hoe het anders kan. Dat is de gedachte die sinds jaren ten grondslag ligt aan deze conferentie.

Inleiding
Uitwisseling van ervaringen. Hoe ging het tot nu toe? Hoe verliepen je lessen en op welke problemen ben je gestuit?

Workshops o.a.
- Jeugdliteratuur
- Orde en wanorde
- Het gebruik van spelen

Lezing
Openingslezing van de didactiekconferentie.

Pik de didactiekconferentie mee!
Starters kunnen deelnemen vanaf vrijdag 16.30 uur aan de Didactiekconferentie:
- Presentaties en workshops
- Leermiddelenmarkt
- De afsluitende lezing door Willem Post.

Dankzij subsidie van de VGN en ondersteuning van de vakgroep geschiedenis van de KPC Groep bedragen de kosten €160,- voor VGN-leden. Niet-leden betalen €210,-. Wie zich tijdens de conferentie meldt als lid van de VGN krijgt €50,- terug. In de prijs zijn inbegrepen: logies, maaltijden, koffie/thee. Voor €50,- extra kunnen starters (leden VGN) ook aan een groot deel van de Didactiekconferentie deelnemen. Niet-leden betalen €70,- extra.

Aanmelding kan via het formulier en de eenmalige machtiging in de folders, die rond half november aan alle vaksecties worden toegestuurd.
Heeft u geen folder op school ontvangen? Kijk op de website van de VGN, rond half november vind u daar de folder en een aanmeldingsformulier. Na downloaden kunt u dit invullen en opsturen.
U kunt voor extra folders ook bellen naar Louis Nolet, tel. 024 – 3550749 (na 20.00 uur, overdag 024 - 3459827) of mailen: Louis.Nolet@edu.han.nl.
Bij Will Bouwman (tel. 0492 – 534709) kunt u terecht voor nadere informatie over het programma.

VGN-studiereis West-Turkije

meivakantie 2002: 29 april t/m 10 mei

De VGN organiseert in samenwerking met SRC-Cultuurvakanties een 12-daagse studiereis naar Istanbul en West-Turkije.
Istanbul, de culturele schatkamer op het kruispunt van twee werelden, biedt sprookjesachtige beelden van paleizen, moskeeën en bazaars. De rondreis door West-Turkije voert door het gebied waar Griekse, Hellenistische, Romeinse, Byzantijnse en Osmaanse overblijfselen worden afgewisseld met hedendaagse Turkse cultuurelementen. Het prachtige, afwisselende landschap is voor natuurliefhebbers een attractie.

Programma
- de highlights van Istanbul/Constantinopel: Hagia Sophia, de Blauwe Moskee, de Cisterne, de Gamlica-Heuvel, het Topkapi-paleis, de Suleymaniye Moskee, de Egyptische bazaar, het Dolmabahce Paleis, een boottocht over de Bosporus;
- opgravingen van Troje;
- Athene-tempel van Assos, Pergamon (Zeus-altaar, bibliotheek, theater, Asclepion);
- stadsrondrit door Izmir, Aphrodisias;
- Pamukkale: de Romeinse kuurstad Hierapolis en Travertens;
- Ephesus en Selcuk (Johannes-basiliek en huis van Maria);
- Priene/Miletus en Didima;
- Bursa (Groene Moskee, sultangraven, Ulu Cami Moskee, Muradiye Complex)
- 30 april - Koninginnedag op het Nederlandse consulaat in Istanbul;
- ontvangst bij iemand thuis;
- bezoek aan een school voor voortgezet onderwijs en het bijwonen van een geschiedenisles;
- bezoek aan een archiefinstelling of lerarenopleiding.

Reissom
De reissom (op basis van een tweepersoonskamer) bedraagt €841 (*f*1850,-); niet-VGN-leden betalen €50 (*f*110,-) meer. Toeslag eenpersoonskamer €108 (*f*239,-).

In de prijs is inbegrepen:
11 overnachtingen in driesterrenhotels, verzorging op basis van halfpension, KLM-vlucht Amsterdam-Istanbul v.v., alle transportkosten met luxe airco-touringcar en ferry's, alle excursies en entrees, Nederlandssprekende reisleiding, luchthavenbelasting en heffingen, calamiteitenfonds, administratiekosten en kofferservice.
Niet inbegrepen zijn:
annuleringskosten en/of reisverzekering, de lunches.

Aanmelding
Aanmelding is mogelijk tot 1 februari 2002 door een berichtje te sturen aan Johan Raven, penningmeester VGN, Kinkhoarn 8, 9051 MJ Stiens, onder gelijktijdige overmaking van een aanbetaling van €100 (*f*220,-) per persoon op postgiro 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag.

Reageer meteen, omdat voor deze schitterende en aantrekkelijk geprijsde reis maar een beperkt aantal plaatsen beschikbaar is.

Conférence Permanente Européenne des Associations de Professeurs d'Histoire
European Standing Conference of History Teachers' Associations

EURO CLIO

Rich and Varied Diversity
The Learning and Teaching about Ethnic, Religious and Linguistic Minorities in History

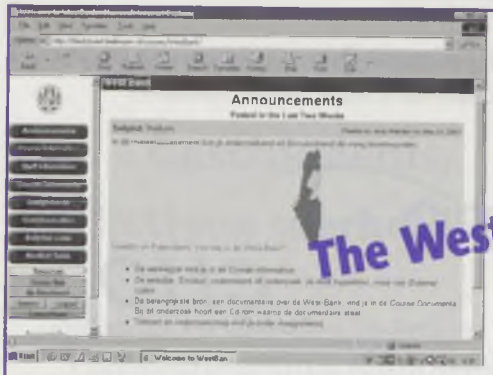
Praag, 12- 17 Maart 2002

Van 12 tot 17 maart 2002 zal voor de negende maal de jaarlijkse conferentie van EUROCLIO plaatsvinden. Deze conferentie is samen met de lidorganisatie in de Tsjechische Republiek, ASUD, georganiseerd en zal plaatshebben in Praag. De president Mr Vaclav Havel zal waarschijnlijk de conferentie openen.
Het thema van de conferentie is deze keer The Learning and Teaching about Ethnic, Religious and Linguistic Minorities in History.
Tijdens deze conferentie zullen ongeveer 120 geschiedenis-docenten en didactici uit alle landen van Europa samen-komen voor lezingen en om praktijkvoorbeelden, lesmaterialen en ideeën over dit onderwerp uit te wisselen en te bediscussiëren. Ook staan er inhoudelijke excursies in het programma, onder andere naar het voormalige ghetto Theresienstadt.

Wilt u deelnemen aan deze conferentie?
De conferentiekosten bedragen inclusief 5 overnachtingen, maaltijden en de excursies voor een één persoonskamer 650 EURO en voor een twee persoonskamer 500 EURO.
Voor deze conferentie zijn Plato-beurzen beschikbaar.
Aanvraagformulieren op de website:
www.europeesplatform.nl

Wilt U meer informatie over het programma, of een inschrijvingsformulier?
Dan kunt U contact opnemen met het secretariaat van EUROCLIO.
Danielle Heerens
Secretariaat EUROCLIO
Juliana van Stolberglaan 41
2595 CA Den Haag
Tel&fax: 070-35-853669
E-mail: danielle@euroclio.nl

ASUD



The West-Bank Story

ICLON

Doe mee met een pilot en ondervind samen met leerlingen de (on)mogelijkheden van getelematiseerd geschiedenisonderwijs

Dit is een uitnodiging om deel te nemen aan een pilot: een getelematiseerde Praktische Opdracht, rond de vraag: ***'Van wie is de West-Bank?'***

Leerlingen van verschillende scholen en hun docenten krijgen toegang tot de Blackboard-teleleeromgeving 'West-Bank', de bijbehorende website en een CD-rom met filmfragmenten en interviews. Gestuurd en gesteund door de mogelijkheden van de computer, bestuderen de leerlingen zelfstandig bronnen over de geschiedenis van Israëli's en Palestijnen, maken vragen en nemen zichzelf een diagnostische toets af die door de computer wordt nagekeken.
Vervolgens bestuderen de leerlingen de film-fragmenten en maken een document op dat zij via 'bestanduitwisseling' en 'het virtuele schoolbord' aan elkaar en de docenten presenteren. Het slot van het experiment is een interscholaire tele-discussie in de virtuele klas over de vraag 'Van wie is de West-Bank'. De docent kan achteraf het leerproces controleren, want toets, discussie en documenten worden gearchiveerd. De docent kan ook actief discussiërend deelnemen.

Deelnemende leerlingen en docenten krijgen de sleutel (een password) tot Blackboard, het Knooppunt Leidse Geschieddidactiek en de CD-roms. De voor de pilot verantwoordelijke docent van het ICLON, J. Walhain, coördineert de samenwerking en verzorgt de nodige training van docenten en leerlingen. Leerlingen, liefst van verschillende scholen, krijgen in groepjes van 4 of 5 een werkruimte in Blackboard toebedeeld.
De leerlingen krijgen acht weken (en een vakantieweek) de tijd om de Praktische Opdracht uit te voeren, daarna vervalt hun password.

De bijbehorende scholing bestaat uit:
- leren binnenkomen in de teleleeromgeving (username en password)
- openen en gebruiken van cursusdocumenten (course documents)
- openen en gebruiken van cursusinformatie en verbindingen (course info en external links)
- gebruiken van de a-synchrone discussiemogelijkheid (discussion-board)
- plaatsen, uitwisselen en lezen van documenten (file-exchange)
- hanteren van het schoolbord (whiteboard) in de virtuele klas (virtual class)
- spelregels van de synchrone discussie, het kaatspraten (chatregels)
- het maken van een toets in Blackboard (assignments, alleen voor docenten)

De deelnemers hoeven geen kosten te betalen voor de coördinatie van netwerkverbindingen en cursusinstallatie, voor de training en scholing van leerlingen en voor alle bijbehorende materialen. Voor de training en scholing van de docenten wordt *f* 1.675,- / € 760,- in rekening gebracht.

Informatie en opgave bij:
walhain@iclon.leidenuniv.nl of 071-5273385
ICLON
t.a.v. J. Walhain
Postbus 9555
2300 RB Leiden

Universiteit Leiden

ICLON

Muziek in de geschiedenisles.
De optiek van zangers en cabaretiers.

Geschiedenis in de optiek van cabaretiers, chansonniers, dichters en schrijvers van strijd-, volksliederen en smartlappen. Voor derde klassen Basisvorming en de Tweede Fase. Klankbeelden vervaardigd voor en door geschiedenisdocenten (-in-opleiding) van het ICLON.

– Muziek, (vertaalde) teksten, vragen en antwoorden bij **'Een systeem onder spanning' De Sowjet-Unie onder Stalin en Brezjnev**. Playreading, toneel en satire van Majakowski. Chansons van Visotsky en Okoudjava. Liederen uit de Goelag. Gedichten van Mandelstam, Achmatova en Pasternak. Proza van Solzjenitsyn. De Stalin-symphonie van Shostakovitch. Strijdliederen van het Rode Leger en de Komsomol. Bespreking van, kijkvragen en antwoorden bij de films 1984, Dokter Zjivago, Oktober en Fotograaf onder Stalin. Bijbehorende website en hyperlinkservice

- ❍ Syllabus Klankbeeld Sowjet-Unie (98 pagina's) *f* 25,00/€ 11,35
- ❍ Bijbehorende geluidscassette met 17 geluids-fragmenten *f* 15,00/€ 6,80
- ❍ CD-rom met website en geluidsfragmenten *f* 15,00/€ 6,80

– Muziek, poëzie vragen en antwoorden bij **'Nederland en Indonesië. Vier eeuwen contact en beïnvloeding'.** Zeemansliedjes van de VOC. Gamalanmuziek. Hella Haasse. Krontjong. Arm Den Haag. Terang Boelan. Indonesia Raja. Hallo Bandoeng. Chansons van Eduard Jacobs, Iwan Fals en Willem Wilmink. Nationalistische gedichten van Chairil Anwar. Liederen en teksten over Ajeng Kartini. Een quiz met teksten en afbeeldingen van hoofdpersonen. Het beeldverhaal 'Rampokan Java' van Peter van Dongen. Website en hyperlinkservice.

- ❍ Syllabus Klankbeeld Nederland -Indonesië (81 pagina's) *f* 25,00/€ 11,35
- ❍ Bijbehorende geluidscassette met klankbeeld (12 fragmenten) *f* 15,00 € 6,80
- ❍ CD-rom met website en geluidsfragmenten *f* 15,00/€ 6,80

– Muziek, (vertaalde) teksten, vragen en antwoorden bij de geschiedenis van het na-oologse **Duitsland en de Koude Oorlog**. Chansons van Wolf Biermann, Udo Lindenberg en Reinhard Mey over Berlijn, de Muur en de Wiedervereinigung. Oost-Duitse satire en strijdliederen. De verschillende volksliederen. De tragiek van de Trabant. Een uitgeschreven onderwijsleergesprek over de Duitse deling. Quiz met uitspraken van o.a. Kennedy, Brand, Adenauer, Ulbricht e.a. Website en hyperlinkservice.

- ❍ Syllabus Klankbeeld Duitsland&Koude Oorlog (60 p) *f* 25,00/€ 11,35
- ❍ Bijbehorende geluidscassette met klankbeeld (13 fragmenten) *f* 15,00/€ 6,80
- ❍ CD-rom met website en geluidsfragmenten *f* 15,00/€ 6,80

– Playreading, chansons, vragen en antwoorden bij **Nederland en de sociale kwestie rond 1900**. Socialistische strijd- en stakingsliederen. Eduard Jacobs. Pisuisse en Koos Speenhoff. 'Het broekie van Jantje' 'Werkmanskind' Playreading van Herman Heijermans. Strijdliederen van suffragettes. Satire op de Spoorstaking, de vrije vrouwen en de liberale burgerman. Cabaret over de schoolstrijd door dominee Jan de Liefde. Bespotting van de zedelijkheidswetgeving van 1911. Keukenmeidengezang. Website.

- ❍ Syllabus Klankbeeld Nederland&sociale kwestie (86p) *f* 25,00/€ 11,35
- ❍ CD-rom met website en geluidsfragmenten *f* 15,00/€ 6,80

De prijzen zijn exclusief BTW en *f* 7,50/€ 3,40 verzendkosten.

Materiaal bestellen bij:
walhain@iclon.leidenuniv.nl
of ICLON t.n.v. J. Walhain
Postbus 9555
2300 RB Leiden.
U ontvangt het bestelde en een rekening.

Universiteit Leiden

werken aan

Vrede & Veiligheid

Aanvullend lesmateriaal Geschiedenis

Binnenkort verschijnt *Werken aan Vrede & Veiligheid*, een lespakket geschiedenis voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Dit lespakket is een vernieuwde editie van het lespakket Vechten voor Vrede en Veiligheid. In Werken aan Vrede & Veiligheid staan de ontwikkelingen ten aanzien van vrede en veiligheid sinds de Tweede Wereldoorlog en de veranderende rol van de Nederlandse krijgsmacht centraal. Het complete lespakket *Werken aan Vrede & Veiligheid* kent twee edities: één voor het vmbo (leerwegen) en één voor het havo/vwo (tweede fase). Een lespakket bestaat uit leerlingenboekjes, een docentenhandleiding en een inleidende video. Naast het complete lespakket kunt u ook aanvullingspakketten bestellen.

Inhoud
De leerlingenboekjes en de video behandelen het onderwerp vrede en veiligheid aan de hand van drie concrete conflicten: de Korea-oorlog, de Golfoorlog en de Joegoslavische burgeroorlog.

Kosten
Het lespakket is **gratis**, u betaalt alleen de administratie- en verzendkosten. Eén volledig lespakket (fl. 29,50 per pakket) bestaat uit 20 leerlingenboekjes, 2 docentenhandleidingen en 1 video. Eén aanvullend lespakket (fl. 17,50 per pakket) bestaat uit 20 leerlingenboekjes.

Bestelbon

Ja, ik bestel het lespakket Werken aan Vrede & Veiligheid.

Stuurt u mij

_____ volledig(e) lespakket(ten) *Werken aan Vrede & Veiligheid* **editie vmbo** (fl. 29,50)

_____ volledig(e) lespakket(ten) *Werken aan Vrede & Veiligheid* **editie havo/vwo** (fl. 29,50)

_____ aanvullend(e) lespakket(ten) *Werken aan Vrede & Veiligheid* **editie vmbo** (fl. 17,50)

_____ aanvullend(e) lespakket(ten) *Werken aan Vrede & Veiligheid* **editie havo/vwo** (fl. 17,50)

Hierbij machtig ik Bureau DST bv om van onderstaande bank-/girorekening eenmalig het totaalbedrag van fl _____[invullen s.v.p.]
(aantal lespakketten x fl. 29, 50 en/of fl. 17,50) af te schrijven.

Naam school: _____

Straat / Postbus school: _____

Postcode en Plaats school: _____

Telefoonnummer school: _____

Naam besteller / contactpersoon: _____ de heer / mevrouw*

Bankrelatie: _____

Bank/gironummer: _____

T.n.v.: _____

Plaatsnaam: _____

Handtekening:

_____

* s.v.p. doorstrepen wat niet van toepassing is

Bestelbon uitknippen of kopiëren en opsturen naar:

Bureau DST bv
Postbus 56
3740 AB Baarn

U kunt uw bestelling ook faxen: 035 - 541 56 90

Koninklijke Landmacht

Om de administratiekosten tot het minimum te kunnen beperken is het noodzakelijk dat u een eenmalige machtiging verstrekt. Indien u niet akkoord gaat met het afgeschreven bedrag, dan kunt u dit binnen 5 dagen door uw bank/giro terug laten boeken. Zonder ingevulde machtiging kan uw bestelling niet in behandeling worden genomen.

Een kwestie van opbouw

De nieuwe **Sfinx**-examenkaternen zijn verschenen:

**"Sovjet-Unie.
Dwang en overtuiging"** (vmbo)

en

**"Sovjet-Unie.
Een systeem onder spanning"** (hv)

Beide edities onderscheiden zich door:
- een glasheldere structuur
- integratie van bronnen, tekst en opdrachten
- de cd-rom met een ruime keuze aan toetsvragen en bijbehorend bronnenmateriaal

Meer weten?
Bel onze Docentenlijn (0575) 59 48 80.

www.thiememeulenhoff.nl
info.avo@thiememeulenhoff.nl

thiememeulenhoff

Wij maken leermiddelen, u maakt er onderwijs van.

Nu verkrijgbaar: De Nieuwe Studiegids, Sovjet-Unie

- boeiende opdrachten voor zowel vmbo-mavo als havo-vwo
- vertrouwde hoofd- en deelvragenstructuur
- uitstekend geschikt voor een zelfstandige voorbereiding op het examen
- extra bronnenmateriaal op www.thiememeulenhoff.nl

Meer weten? Bel onze Docentenlijn (0575) 59 48 80.
www.thiememeulenhoff.nl _ info.avo@thiememeulenhoff.nl

vmbo

thiememeulenhoff

hv

Wij maken leermiddelen, u maakt er onderwijs van.