

27 JUNI 1994

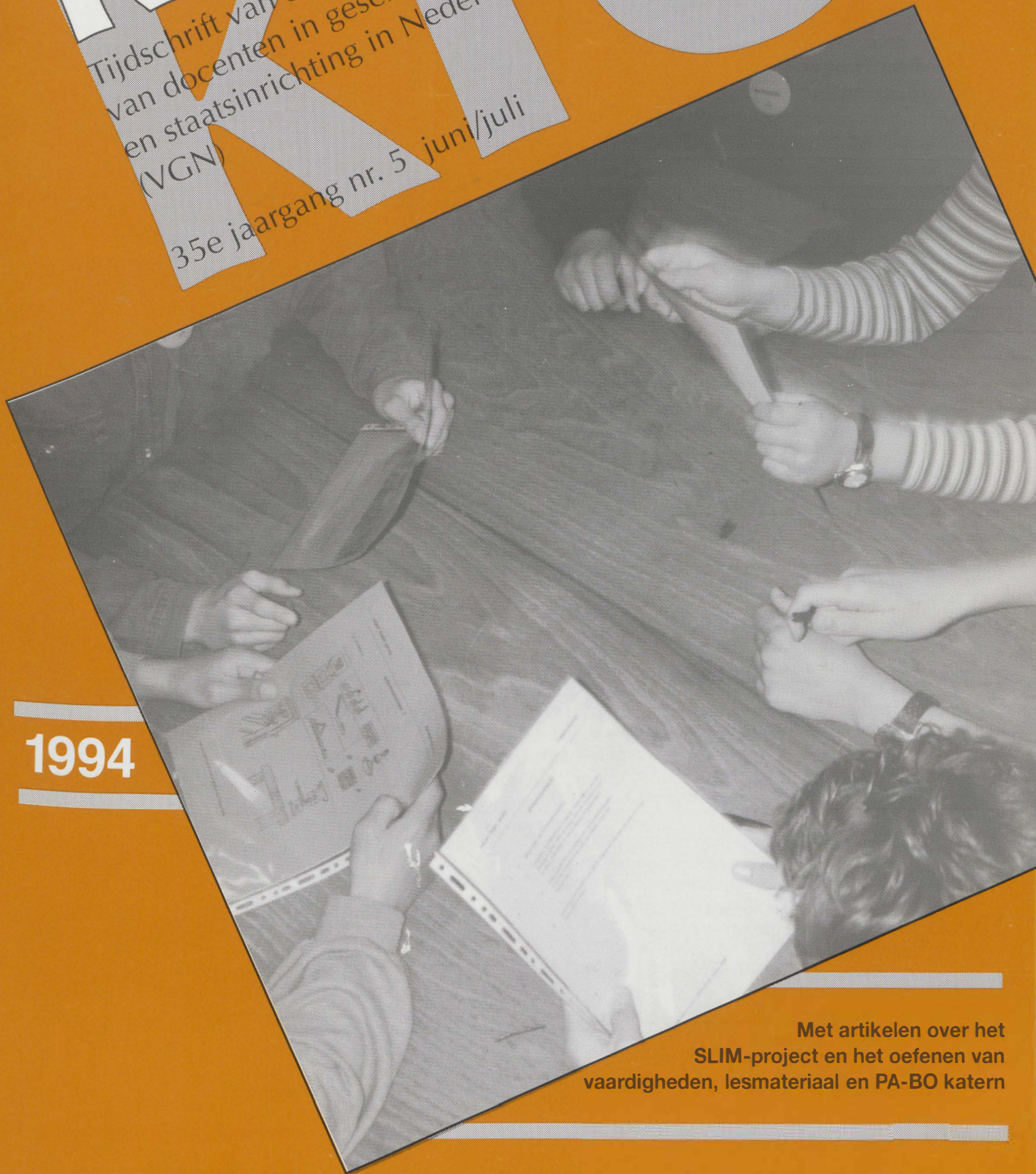
H.l.n. ✓

kleioe

Tijdschrift van de vereniging
van docenten in geschiedenis
en staatsinrichting in Nederland
(VGN)

35e jaargang nr. 5 juni/juli

1994



Met artikelen over het
SLIM-project en het oefenen van
vaardigheden, lesmateriaal en PA-BO katern

VGN

Vereniging van docenten in geschiedenis en staatinrichting in Nederland

Algemeen Bestuur

Mw. H. Budé-Janssens, *voorzitter (externe en buitenlandse contacten, Platform VVVO, examenbureau/CEVO, intercommissie, werkgroep Suriname, publiciteit)*, Patrijslaan 12a, 2261 ED Leidschendam, Tel. 070-32 77 923, Fax. 070-3201298

M. Otten, *vice-voorzitter (volwasseneneducatie, beroeps-onderwijs, Cliomatica, PR)*, Deventerweg 60, 7203 AM Zutphen, Tel. (privé) 05750-42 160, (werk) 05700-70 825.

L.M.I.V. Nolet, *1e secretaris (externe correspondentie, didacticiteit, lerarenopleidingen, nascholings)*, Reestraat 32, 6531 JM Nijmegen, Tel. (privé) 080-55 07 49, (werk) 080-45 98 27.

Mw. H.J.C. van Herwaarden-Rijlaarsdam, *2e secretaris (interne correspondentie, Pabo)*,

Postbus 360, 2920 AJ Krimpen a/d IJssel, Tel. 01807-12 298.

J. Schopman, *penningmeester (financiën, ledenwerving, OAC, contacten Kleio)*, Jozef Israëlsstraat 58, 6521 MZ Nijmegen, Tel. 080-22 47 69.

Mw. M.E. Hielkema (*havo, internationalisering, contacten met historische verenigingen*), Titiaanstraat 34[1], 1077 RJ Amsterdam, Tel. 020-66 44 060.

Mw. E. Marrenga (*havo, vwo, vrouwengeschiedenis*), Lange Leidsedwardsstraat 212[1], 1017 NR Amsterdam, Tel. 020-27 71 26.

H. Kurstjens (*navo/vbo*), Nijenkamp 13, 6651 HG Druten, Tel. (privé) 08870-13 119, (werk) 085-52 13 20.

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

U kunt zich opgeven als lid van de VGN bij de administratie Vreeswijkstraat 329, 2546 AK Den Haag. Wilt u daarbij aangeven tot welke categorie van leraren u behoort en op welk schooltype u werkzaam bent.

Voor 1994 bedragen de contributies:

1. Bij bezoldiging tot en met HOS-schaal 10 f 90.-
2. Bij bezoldiging vanaf HOS-schaal 11 f 105.-
3. Buitengewone leden (zij die niet meer in het onderwijs werkzaam zijn of zich nog bekwamen voor het leraarschap): f 75.-
4. Partnerlidmaatschap f 130.-

Leden die minder dan 16 uur per week les geven kunnen in aanmerking komen voor een korting. Hiertoe moet u jaarlijks voor 1 december een verzoek indienen bij de penningmeester met vermelding van het aantal lessen, de school en de categorie waartoe u behoort.

kleio

Het blad van de VGN, verschijnt tien maal per jaar, incidenteel met katern voor leerlingen

Redactie

W.G.J. Rongen, *voorzitter*, Antillen 4, 3524 EZ Utrecht, Tel. 030 - 892580
J.A. de Ruiter, Almelo, B. Engbers, Utrecht, I.D. Verkuil, Hilversum, R.P. Slotboom, Utrecht, J.L.G. van Oudheusden, Waalwijk, Mw. C.L. Peucker-Martin, Zeist, H.S.J. Jansen, Nijmegen.

Secretariaat: J.A. de Ruiter, Parkweg 5, 7602 JC Almelo, Tel. 05490 - 60 987, Eindredactie: Mw. T. Bogaerts-Stoopman, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein, Tel. 03408 - 8 35 76.

Alle leden van de VGN hebben een abonnement op Kleio. Niet-leden kunnen zich abonneren, maar reglementair komen alleen diegenen in aanmerking voor een abonnement zonder lidmaatschap, die niet werkzaam zijn als docent. Over uitzonderingen beslist het bestuur.

Voor 1994 kost een abonnement:
Binnenland f 90,-
Buitenland, binnen Europa f 120,-
Buitenland, buiten Europa (luchtpost) f 130,-
Losse nummers f 9,50

Informatie over het leerlingenmateriaal in de serie Kleio-Didactica en andere uitgaven van de VGN vindt u in de Kleio-krant achter in het blad. U kunt bestellen door het betreffende bedrag over te maken op Postbanknummer 12 87 01 t.n.v. Penningmeester VGN te Den Haag. Wilt u op het girobiljet aangeven om welke nummers het gaat.

In Kleio kan geadverteerd worden.
Prijzen:
1 pagina f 410,-
1/2 pagina f 325,-
1/4 pagina f 225,-
Voor informatie over andere formaten en inleverdata van de opnamemodellen kunt u zich wenden tot de eindredactie.

ISSN 0165-6449

In maart verscheen het Kleio-themanummer 'Jong zijn in de sixties' met

KLEIO-DIDACTICA 19

Hiervan zijn overdrukken te bestellen als boekje met een stevige (rode) omslag voor leerlingen.

Prijzen: 1 exemplaar f 5,50, 2 t/m 10 stuks f 4,50 en meer dan 10 f 3,50 per boekje, inclusief verzendkosten.

U kunt bestellen door het betreffende bedrag over te maken op postgiro 128701 t.n.v. Penningmeester VGN in Den Haag. Vergeet niet aan te geven hoeveel exemplaren en welk nummer didactica u bestelt.

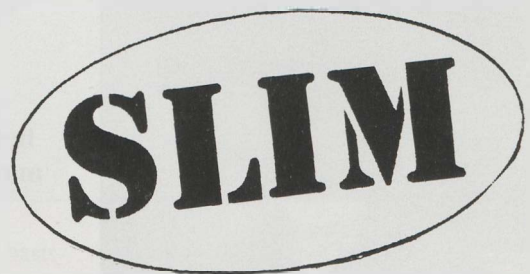
Ook leverbaar voor deze prijs zijn nog Didactica:

- nr. 6, *Overleven. Arbeidersgezinnen in Nederland rond 1900*,
- nr. 8, *Suriname, schepping van Nederland*,
- nr. 11, *De strijd om het Algemeen Kiesrecht in prenten*,
- nr. 15, *Honderd jaar landbouwgeschiedenis 1880-1980 en*
- nr. 18, *Water en vuil, fris gezelschap*, lessen over milieugeschiedenis.



U krijgt de boekjes per ommegaande toegezonden, maar heeft u enorme haast, bel dan Tineke Bogaerts, tel. 03408-835 76.

In dit nummer



Wilt u artikelen voor Kleio toesturen aan de secretaris van de redactie. Berichten voor de Kleiokrante (verenigingsnieuws, aktualiteiten, aankondigingen) kunnen rechtstreeks naar de eindredacteur.

Voor overname van artikelen, lesmateriaal e.d. dient u contact op te nemen met de eindredacteur.

4 **Bart Engbers - Wordt wakker, doe SLIM**

Grote groepen leerlingen krijgen door de invoering van de basisvorming voor het eerst geschiedenis, scholen fuseren en klassen worden heterogener ... Op deze veranderingen moet ook het geschiedenisonderwijs inspelen. Hoe? Een andere didactiek, blokuren, een aangepaste leerstofkeuze?

10 **Pieter Batelaan en Carla van Hoof - SLIM in geschiedenis**

Het SLIM-project komt uit de USA, waar aan de universiteit van Stanford (CA) op basis van uitgebreid onderzoek een strategie van 'complex instruction' is ontwikkeld speciaal voor onderwijs aan multiculturele groepen leerlingen. Als SLIM-project introduceert de Hogeschool Midden Nederland in Utrecht deze werkwijze.

Ook voor geschiedenis en staatsinrichting is lesmateriaal ontwikkeld.

28 **Kees Bogaerts - Vaardigheden kun je leren**

De structuurbegrippen voor de basisvorming en het nieuwe examen brengen het werken met een aantal historische vaardigheden met zich mee. Je kunt die leren! Controlelijstjes helpen bij het consequent oefenen ermee.

En verder:

- 34 **In 't kort en recensies**
- 37 **Kleiokrante**
- 50 **PA-BO katern**

Wordt wakker, doe SLIM

Bart Engbers



Op de foto's bij dit en het volgende artikel staan leerlingen van De Witte Raaf in Utrecht

Wat verandert er eigenlijk met de basisvorming? Niet veel ... Dat had u gedacht. Als het vak geschiedenis en staatsinrichting op school in vergelijking met de andere vakken een behoorlijke positie wil houden, moet het ook iets te bieden hebben. Nóg mooier vertellen en de invoering van een nieuw boek zijn niet voldoende om de heterogene groepen van de grote gefuseerde scholengemeenschappen zinnig bezig te houden.

In dit artikel laat de auteur, redacteur van KLEIO en verbonden aan het Spectrumcollege in Utrecht, een scholengemeenschap van VBO tot en met gymnasium ontstaan uit de fusie van een aantal gemeentescholen, zien met welke problemen je te maken kunt krijgen. Als een mogelijke oplossing experimenteerde de sectie geschiedenis met SLIM.

Met dank aan Arjan Huisman, verbonden aan de OSB Amsterdam ZO.

De oorlog over de kerndoelen c.q. eindtermen in de basisvorming is voorbij. Even, heel even, kwam op het hoogtepunt van de vijandelijkheden de wereld van geschiedenisleraren in beroering. Maar toen de algemene indruk ontstond dat er eigenlijk niet zoveel veranderde met de basisvorming, konden de geschiedenisleraren weer hun favoriete nijlpaardhouding aannemen. Slechts een enkele wetenschapper of algemeen maatschappelijke geïnteresseerde burger knorde nog een enkele keer in de favoriete avondkrant over niveau en cultuur, en in het bijzonder over het verlies daarvan.

Vooral de docenten werkzaam op het Havo/Vwo waren gerust gesteld. In kringen van deze leraren heeft men de basisvorming als volgt samengevat:

invoering van een nieuwe variant van handvaardigheid, het vak techniek, het modieuze vak verzorging, een zoethoudertje voor de emancipatiebeweging en enkele rituele gezangen over vaardigheden om de pijnlijke aftocht van alles wat ooit middenschooladept was af te dekken.

Bij een ander deel van het lerarenkorps ligt de zaak wat gecompliceerder. De Mavo-docenten zijn verdeeld in hun interpretatie van de consequenties van de invoering van de

basisvorming. Hun belangen worden bepaald door de omstandigheid waarin de betreffende Mavo-afdeling verkeert. De positie van een Mavo-docent verbonden aan een Vwo/Havo/Mavo-scholengemeenschap is van een andere orde als die van een docent op een VBO/Mavo-school.

Klassikale homogenisering per schoolsoort, soms een minimale dakpanconstructie, in het eerste geval is regel en garandeert rust (roest); in het tweede geval zijn heterogene klassen bijna gebruikelijk en slaat de basisvormingskoorts echt toe.

Hoe het onderwijs op een bepaalde school ook geregeld is (we komen daar nog op terug) in het algemeen kan men het verheugend noemen dat met de invoering van de basisvorming alle leerlingen minimaal twee jaar geschiedenis en staatsinrichting of mens/maatschappij ontvangen. Dat was voor de basisvorming niet het geval voor leerlingen in het voormalige LBO. Het betekent echter wel voor de collega's die het onderwijs aan deze leerlingen verzorgen een nieuw vak en geen of nauwelijks ondersteuning vanuit de praktijk.

Hoezo een minimale verandering van het onderwijs met de invoering van basisvorming?

kleio

nummer 5/94
pagina's 4 en 5

Oude wijn in nieuwe zakken

Voor het overgrote deel van de scholen betekent de invoering van de basisvorming voor het vak geschiedenis en staatsinrichting een soort grote schoonmaak. Oude boeken worden verwijderd, nieuwe aangeschaft, in de sectie worden nieuwe afspraken gemaakt over centrale toetsen, en dat is het dan.

Zeker, de nieuwe boeken zien er beduidend aantrekkelijker uit, meer plaatjes, ze zijn overzichtelijker. Ook als de uitgever aan de veilige kant heeft ingezet in de ontwikkeling van een methode of op tijd een bijstelling van de oude methode heeft verzorgd, zijn de kerndoelen aardig terug te vinden.

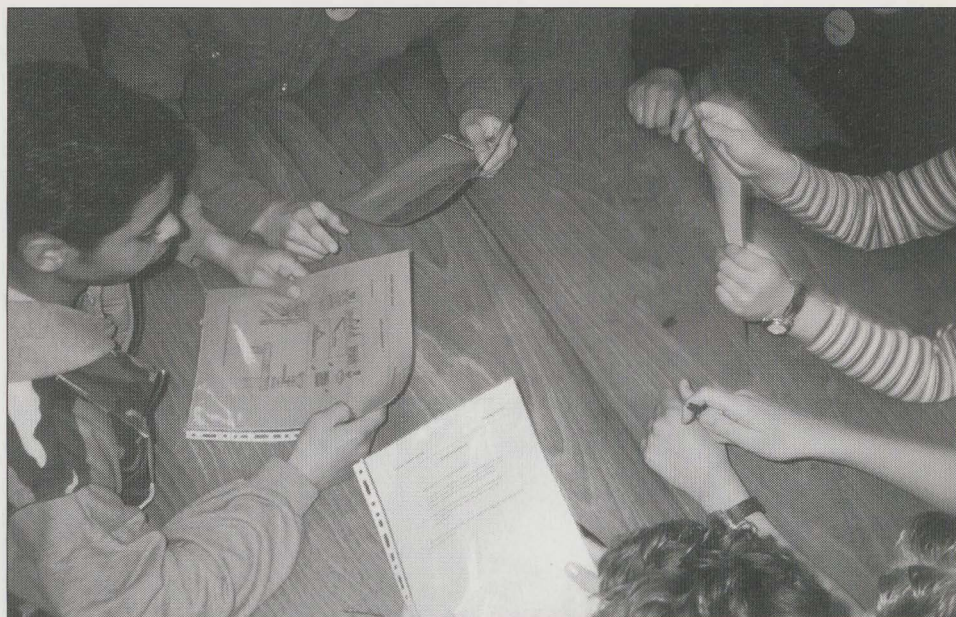
Daarmee is de vaksectie op een zeer eenvoudige wijze van een nieuw vakleerplan voorzien en de Nederlandse uitgeverijen van een aardig financieel meevallertje.

Het is jammer voor alle collega's die denken op deze wijze de zaak afdoende geregeld te hebben, maar de invoering van de basisvorming staat niet op zichzelf. Er zijn twee andere ontwikkelingen gaande die tezamen met de basisvorming hun stempel op het voortgezet onderwijs zullen zetten, namelijk de schaalvergroting binnen het onderwijs, door veel collega's aangeduid met het emotionele woord fusie, en de herinrichting van de tweede fase van het VO (Havo/Vwo).

Fusie-ellende

Bijna iedere collega is op dit moment op een of andere wijze betrokken bij een proces van fusie, integratie of onderhandeling daarover. Uitkomst van het proces is onherroepelijk schaalvergroting en de onvermijdelijke afstemming van de vakwerkplannen en, in geval van een milde vorm van samenwerking tussen verschillende scholen, minimaal een doorstroomgarantie voor leerlingen.

Schaalvergroting in het onderwijs heeft een niet te onderschatten neveneffect. In de kof-fiekamer en op de gang wordt een fusie afgedaan met een verkapte vorm van bezuiniging in de schalen BBRA 13 en hoger. Toch heeft het ook onderwijskundige veranderingen binnen de school tot gevolg. De school-leiding van een grote school neemt het onderwijskundige management ter hand en is daarop voorbereid. Het Nederlandse schoolmanagement is de laatste jaren volgepompt met na- en bijscholing over de basisvorming. Bovendien heeft ook het Proces Management Basisvorming een zeer nadrukkelijk



rol bij de uitvoering van de wet op de basisvorming.

De gang van zaken in een aantal scholen illustreert dit.

Integratie van vakken

Globaal is de adviestabel van het PMB op het overgrote deel van de scholen overgenomen. De consequentie van deze tabel kan zijn, zeker in geval van lesuren van 45 minuten, een zodanige versnippering van de lesuren over 14 vakken plus mentor/studie-/keuzeuren dat het belang van de leerlingen in gevaar komt, zeker bij de Mavo/Vbo-leerlingen. Want juist voor deze groep is het van groot belang om een rustig werkklimaat te scheppen.

Immers deze leerlingen zijn niet gebaat bij een grote variëteit van leraren, vakken en verschillende manieren van lesgeven.

Hierdoor komt het voor dat secties, bijvoorbeeld geschiedenis en aardrijkskunde, door de schoolleiding gevraagd worden tot een intensieve samenwerking over te gaan.

De uitkomst van dit overleg kan verschillende vormen hebben: enerzijds volledige integratie in het vak Mens en Maatschappij, anderzijds een afstemming van onderwerpen en vaardigheden.

Samenwerking

Wat is er onderwijskundig in te brengen tegen?

- een minimaal versnipperde lesdag?
- een beperkt aantal vertrouwde leerkrachten?

- de mogelijkheid tot het hanteren van verschillende werkvormen?
 - de mogelijkheid van projectmatig werken?
- En bovendien, hoe denkt een geschiedenisleraar met twee lesuren van veelal 45 minuten zijn kerndoelen te realiseren?

Om een oplossing te vinden voor deze vragen, zal in de school intensieve samenwerking gezocht moeten worden. Wat te denken van het volgende voorstel?

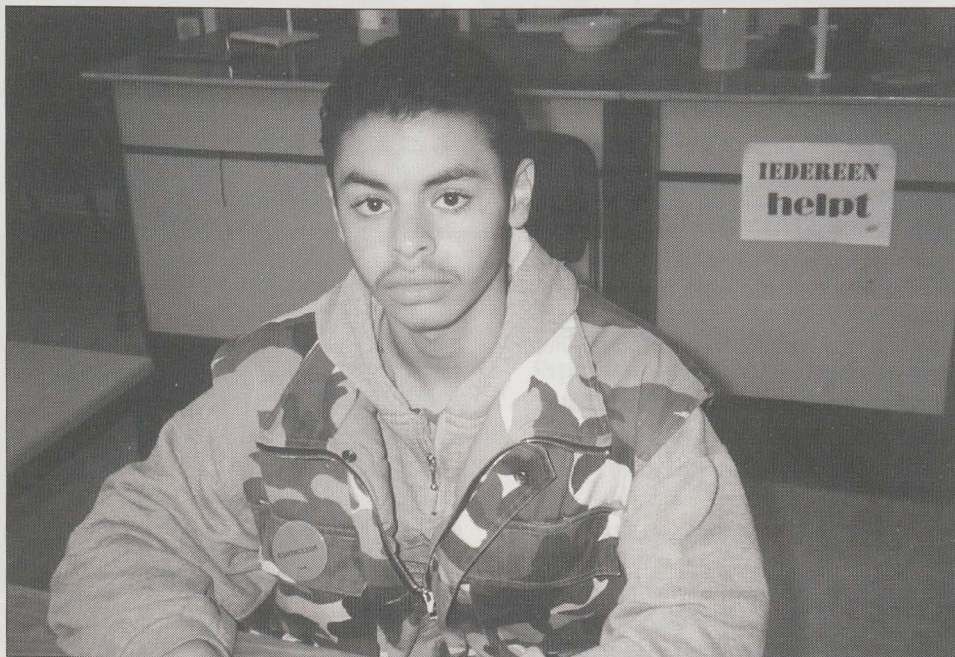
1. Geschiedenis/staatsinrichting en aardrijkskunde werken nauw samen, maar de vakken blijven in tact.
2. Het schooljaar wordt verdeeld in periodes van 6 weken; een schooljaar bestaat uit 6 periodes.
In een periode wordt of aardrijkskunde of geschiedenis gegeven.
In een periode staan twee blokken van tweemaal 45 minuten ter beschikking.
3. Tussen de vakken aardrijkskunde en geschiedenis/staatsinrichting worden strikte afspraken gemaakt over de behandeling van onderwerpen en de aandacht voor algemene en vakspecifieke vaardigheidsdoelen.

Een creatieve sectie geschiedenis kan natuurlijk vele andere oplossingen bedenken. Een voorwaarde is echter: de durf traditioneel gegroeide structuren ter discussie te stellen.

Bandbreedte

Eén van de belangrijkste aspecten van de vernieuwing van het onderwijs door de basisvorming is de centrale plaats die de algemene vaardigheidsdoelen innemen.

De schoolleidingen zullen binnen korte tijd (of zij hebben dat reeds gedaan) de secties en ook de sectie geschiedenis de vraag voorleggen wat zij bijdragen aan de realisering van de algemene doelen. De natuurlijke reactie van secties zal zijn: als naast de realisering van de kerndoelen ook nog eens ruim aandacht aan de algemene vaardigheidsdoelen besteed moet worden, is de voor ons gereserveerde hoeveelheid uren (75% van 5 uur) onvoldoende.



Intussen is vanuit het PMB het antwoord op deze tegenwerping gegeven. De term 'bandbreedte' is ook op het vak geschiedenis van toepassing.

Met bandbreedte wordt bedoeld dat de kerndoelen niet aangeven hoe diepgaand de stof behandeld en beheerst dient te worden.

Inspectie

De kerndoelen zijn voor alle leerlingen in dezelfde termen geformuleerd.

In het verlengde hiervan mag verwacht worden dat de, niet-centrale (tot nu toe is dat de keuze van het hogere, Nederlandse onderwijsmanagement), toetsing zich zal beperken tot een schoolspecifieke toetsing en een algemene toetsing van vaardigheidsdoelen. Immers, hoe is anders een afsluitende toetsing mogelijk? Toetsing is bedoeld om te evalueren wat geleerd is en is niet bedoeld als een spelletje triviant tot algemeen vermaak. Een onbedoeld effect hiervan is dat veel scholen kiezen voor een afsluiting van de basisvorming na twee leerjaren. Op deze wijze kan er meer tijd vrijgemaakt worden voor

profilering en examentraining, welke wel centraal wordt getoetst.

De inspectie heeft intussen laten weten (zie KLEIO 5, mei 1994) dat zij verwacht dat de kerndoelen voor de basisvorming gerealiseerd worden en zij er nauwkeurig op zal toezien, dat dit ook daadwerkelijk gebeurt. De wijze van inrichting van het vak geschiedenis in de basisvorming die een sectie kiest, zal derhalve goed onderbouwd moeten zijn. Maar de beoordeling van de inspectie zal toch in de context van de schoolpopulatie en van de algemene schooldoelen geplaatst dienen te worden.

Een voorbeeld: een school met 60% allochtonen, die gekozen heeft voor basale doelen als vaardigheden van taal en rekenen, kan bij een succesvolle afsluiting op deze zaken, slechts een pluim krijgen van de inspectie.

Veel zekerheid is in deze materie niet te geven. Ook de bevoegde autoriteiten kunnen (nog) geen uitsluitsel geven. Deze onzekerheid verhoogt de spanning die te constateren is tussen enerzijds de realisering van de kerndoelen in de basisvorming en de druk vanuit de tweede fase om te komen tot de ontwikkeling van leertrajecten, waarbij de basisvorming in tijd en kwantiteit geminimaliseerd is.

De tweede fase

Naast ontwikkelingen en verwickelingen rond fusie en integratie, is een andere belangrijke ontwikkeling in aantocht, de vernieuwing van de tweede fase van het onderwijs.

Voorzover het nieuwe examen geschiedenis en staatsinrichting en de ideeën van de stuurgroep Visser 't Hooft hier zicht op geven, sluiten kerndoelen en structuurbegrippenlijst naadloos op elkaar aan. Vergelijkt u de lijst maar met domein A, benaderingswijzen en vaardigheden van de kerndoelen. Ook vanuit het vak zal het derhalve noodzakelijk zijn de inhoud van het onderwijs op fundamentele wijze aan te passen.

De huidige situatie

Het wordt tijd dat ook het vak geschiedenis en staatsinrichting zich serieus op de veranderingen voorbereidt.

Hoe hangt op dit moment de vlag erbij? Het vak geschiedenis heeft in vergelijking met de andere vakken in een school een bijzondere positie. Het is, meer dan andere

kleio

nummer 5/94
pagina's 6 en 7

vakken, voor veel leerlingen afhankelijk van de docent. Een goede verteller kan zich als geschiedenisleraar onsterfelijk maken. Toch onderscheidt het vak zich in de toetsing niet van andere vakken. De cognitieve verwerking en de reproductie daarvan maakt nog steeds een belangrijk onderdeel uit van het vak.

Er zijn in het geschiedenisonderwijs ontwikkelingen geweest, die een waardevolle bijdrage tot vernieuwing hebben geleverd. Een aantal voorbeelden hiervan zijn: de standplaatsgebonden interpretatie van feiten en meningen rond historische items, de consequente actualisering van de lesstof (ook uit de oudheid), de onderzoeksmatige verwerking van bronnen bij de beeldvorming van historische kennis en een problematisering van onderwerpen.

Deze vernieuwingen zijn ondertussen reeds enige decennia oud.

Het educatief-industrieel complex

Van een integratie van deze verschillende ideeën kan anno 1994 niet gesproken worden als we de golf van huidige basisvormingsmethodes onder de loep nemen. De lijst van auteurs van de diverse methodes wekt op zijn minst de indruk dat men zich vooral op het incasseren van oude investeringen gericht heeft. De uitgeverwereld kan beschouwd worden als een educatief-industrieel complex. Iedere methode heeft een kleine marge van vernieuwing en de uitgever beschouwt de marge als zijn commercieel bezit.

Deze stellingname blokkeert een verdere vernieuwing van het geschiedenisonderwijs in Nederland vanuit deze hoek en een adequaat antwoord van de kant van de uitgevers op de vragen van de basisvorming.

Een laatste hoop: de vakdidactische centra

Waar kan een leraar geïnteresseerd in basisvorming en geschiedenis, in geschiedenis voor heterogene groepen, stimulerende ideeën vinden om aan het vak enige dynamiek te geven? Hebben de vakdidactische centra deze leraren iets te bieden?

Wat een teleurstelling. Voor zover de centra in alle golven van bezuinigingen en fusies nog bestaan, zijn de meeste didactici reeds

blij dat ze het leven houden. De verschooning van de hogescholen en de universiteiten betekent het verdwijnen van onderzoek en ontwikkeling. Juist op dit moment van implementatie van onderwijsvernieuwing op grote schaal zou een wetenschappelijke ondersteuning ook op vakniveau zo nuttig zijn. Maar niets van dit alles. De vakondersteuning aangeboden vanuit het KPC, is in dit verband niet substantieel te noemen.

Het SLIM-project

We waren zeer geïnteresseerd toen de Hogeschool van Utrecht onze scholen benaderde om mee te werken aan het SLIM-project.

SLIM is een afkorting voor 'Samen Leren In een Multiculturele samenleving', een niet fraaie Nederlandse benaming voor wat in de Verenigde Staten 'Complex Instruction' genoemd wordt. Het gaat hier om een werkwijze, die samenwerking tussen leerlingen als uitgangspunt heeft en die bruikbaar is voor alle vaklessen.

De begeleiding en verdere ontwikkeling ervan is in Nederland in handen van een groepje onderwijskundigen aan de Hogeschool van Utrecht (geen historici), die voor vakspecifieke onderdelen vakhistorici bij hun werk betrekken. Zij verzorgen trainingen aan docenten in de SLIM-methodiek en zijn verantwoordelijk voor de ontwikkeling van lesmateriaal. Zo zijn er ook voor geschiedenis lessenseries ontwikkeld.

Samenwerkend leren

Natuurlijk is het samenwerkend leren geen nieuw verschijnsel in het Nederlandse onderwijs. Zeker in het vernieuwend onderwijs van de jaren 70 en 80 was iets als Sociaal Leren een populair onderwerp. In dit verband is het boeiend om het artikel 'Differentiatie, sociaal leren en geschiedenis op het Ashram' van C. Bogaerts c.s. te lezen uit het jaar 1981 (KLEIO 1981/7).

Van deze stroming is weinig terug te vinden in het huidige onderwijs en helemaal niets in de huidige methodes. De vermoedelijke reden is de onvoldoende wetenschappelijk uitwerking van het leren in groepen in het algemeen, en hierin vormt geschiedenis geen uitzondering. Voor zover ons bekend is er in de Nederlandse wereld van de geschiedenisdidactiek nooit onderzoek gedaan naar de voorwaarden en/of eisen van een samenwerkingsopdracht.



Stanford University

De ontwikkeling van het samenwerkend leren en het onderzoek daarnaar, heeft in de Verenigde Staten, vooral in Californië, zeker niet stil gestaan. Meer dan in andere delen van de VS leven in het westen zeer verschillende culturen bijeen en worden ook verschillende talen gesproken. Dit heeft zijn bijzondere problemen voor het onderwijs. Met de multicultureel samengestelde schoolklas als invalshoek heeft men zich op de Stanford University geworpen op de research en heeft men veel praktisch materiaal ontwikkeld.

Voor de fijnproevers een aardige coincidentie: Wie was de schrijver van het boek over groepswork begin jaren 80? Zeker, G. Stanford (Nederlandse titel: *Groepswork in het onderwijs*).

Eigen ervaringen

In het artikel hierna zal nader inhoudelijk op SLIM worden ingegaan. Wij willen hier vanuit onze praktijkervaringen met het materiaal een korte indruk geven.

Hoewel onze scepsis aanvankelijk groot was, met name door de Amerikaanse, sloganachtige samenwerkingsnormen ('Niemand is klaar voordat iedereen klaar is', 'Iedereen helpt', etc.) die onderdeel van het SLIM-project uitmaken, zijn we door het werken met het materiaal toch redelijk enthousiast geworden.

De angst, dat SLIM-lessen weliswaar tot meer pret voor de leerlingen, maar ook tot

een meer oppervlakkige behandeling van (en dus oppervlakkiger inzicht in) de geschiedenis zouden leiden, is in ieder geval belangrijk afgenomen. Wij zijn hiermee geen adepten van het Amerikaanse onderwijssysteem geworden, maar zien mogelijkheden voor een bredere toepassing van deze Amerikaanse onderwijsmethode in de Nederlandse situatie.

Het concept

Een SLIM-lessenserie draait rond een concept. Bij de behandeling van inhoudelijke zaken wordt uitgegaan van het idee dat achter de feiten ligt. Op basis van dat idee kan

groepje (bijvoorbeeld aanvoerder, verslaggever, materiaalverzorger) met bijbehorende taak.

De leerlingen worden op een breed scala van bekwaamheden en mogelijke vaardigheden aangesproken. Gedurende een lessenserie rouleren de rollen, zodat alle leerlingen kennismaken met de verschillende aspecten van samenwerking en deze beter op waarde leren schatten.

Meervoudige bekwaamheden

Onder bekwaamheden wordt verstaan wat leerlingen van zichzelf in huis hebben. Dit is dus niet hetzelfde als vaardigheden.

De aard van de opdracht doet voor de uitvoering een beroep op vaardigheden én op bekwaamheden. Goed kunnen lezen en vragen beantwoorden is niet voldoende voor een goed eindprodukt. In combinatie met de rollen is het dus zaak elkaars bestaande mogelijkheden uit te buiten. Zwakkere leerlingen krijgen zo de kans om te laten zien wat ze wel kunnen: al is het 'alleen maar' hun rol goed uitvoeren. Op den duur zal dit leiden tot meer participatie van dergelijke leerlingen, die daardoor dus meer leren.

Vanzelfsprekend speel je als docent hierbij een belangrijke rol: je kunt er op allerlei manieren toe bijdragen, dat ieder kind de lof krijgt die hij of zij verdient. Groeit daardoor het aanzien van een leerling tegenover de groep, dan zal hij of zij vaker dan voorheen mee mogen doen, met het genoemde effect.

In de praktijk levert deze manier van werken natuurlijk niet onmiddellijk een hoog rendement op. De status van leerlingen ligt in een klas vaak al vast en het zal dan ook enige tijd duren, voordat daar verandering in komt. Bovendien bleek het nog behoorlijk moeilijk om onze rol als docent goed uit te voeren. Een SLIM-les vergt veel organisatie en energie, zodat we er niet echt toe kwamen her en der wat 'statusverhogende opmerkingen' rond te strooien. We gaan er echter wel vanuit dat dit beginnersmoeilijkheden zijn die op den duur zullen verdwijnen.

Ten slotte geven de SLIM-lessen (meer dan reguliere lessen) inzicht in de verhoudingen binnen een groep, zodat je als docent eerder ziet welke leerlingen meer aandacht behoeven.

'Time management'/delegeren van verantwoordelijkheid

De uitvoering van de groepsopdracht is gebonden aan een beperkte tijdsduur. Hierdoor worden leerlingen geconfronteerd met de noodzaak tot planning en taakverdeling.



een vergelijking gemaakt worden met zaken die leerlingen al bekend zijn, i.c. iets zeggen, zodat zij beter overweg kunnen met en meer opsteken van nieuwe stof. Het concept achter de lessenserie over de Reformatie was bijvoorbeeld 'Verzet tegen gezag'.

De hoofdmoot van de SLIM-les bestaat uit een groepsopdracht, behorend bij een onderdeel van een concept, die enkele leerlingen gezamenlijk moeten uitvoeren. Bij de lessenserie over de Reformatie bevatten de groepsopdrachten het maken van cartoons, strips, een manifest, een drukpers en een toneelstukje. Daarin moesten de groepjes antwoord geven op de vraag: Hoe kun je je verzetten tegen gezag?"

De thema's die tot nu toe ter beschikking staan, zijn naar ons idee nog te conceptueel en te weinig historisch uitgewerkt.

Rollen

Bij het uitvoeren van de opdracht heeft iedere leerling een specifieke rol in haar/zijn

kleio

nummer 5/94
pagina's 8 en 9

Door de rollen is deze taakverdeling al enigszins in goede banen geleid, waardoor het ze eens te meer duidelijk wordt hoe belangrijk het is dat iedereen zijn of haar rol goed uitvoert.

Eén van de eerdergenoemde normen, d.w.z. gemeenschappelijke kwaliteitscriteria in het netwerk van rollen, luidt dat iedereen in de gaten moet houden of de rest van het groepje krijgt wat nodig is. Iedereen moet begrijpen waar het om gaat; iedereen moet ook weten wat hij of zij moet doen; iedereen moet zijn of haar taak goed uit kunnen voeren. De verantwoordelijkheid voor dit alles ligt bij de groep zelf. De docent blijft passief en komt alleen in actie wanneer groepjes niet verder komen. Zelfs dan zal hij of zij proberen zijn hulp te beperken tot een vraag of een sturende opmerking. Meer dan in reguliere lessen wordt 'zelf denken' bij SLIM gestimuleerd.

Presentatie en beoordeling

De SLIM-les wordt afgesloten met een presentatie van het groepswork. Dit geeft de leerlingen vele mogelijkheden tot het uitleven van creativiteit en het zichtbaar maken van hun kwaliteiten. Daarnaast leren ze elkaars werk en prestaties te beoordelen.

Niet minder belangrijk is, dat de docent bij het presenteren de mogelijkheid heeft het concept te verbreden door allerlei vragen te stellen en verbanden te (laten) leggen. De groep die de eerder genoemde drukpers heeft gemaakt zal natuurlijk moeten uitleggen welke relatie deze heeft met het centrale concept. Daarna kan naar verbanden gevraagd worden met heden (televisie, kopieerapparaten, etc.).

Hier ligt een sterk punt van de SLIM-methode op het cognitieve vlak: door een concrete opdracht, waar intensief aan gewerkt wordt, ontstaat affiniteit met een abstract onderwerp. Tijdens de presentatie, maar ook op andere momenten in de les wordt dit concept uitgebouwd met als resultaat: een hoger begrip van het onderwerp bij meer leerlingen.

Tenslotte biedt de presentatie vele aangrijpingspunten voor het benoemen van eenvoudige bewaamheden van leerlingen ten overstaan van de gehele klas. Hoewel we het in de praktijk erg moeilijk vonden, zien we wel degelijk de mogelijkheden die deze fase van de les biedt om kinderen met een lage status ('domme kinderen') meer aanzien te geven en misschien daardoor uiteindelijk meer profijt van de lessen laten trekken.



Onze waardering

De SLIM-methode kan zeker bijdragen tot nieuwe inzichten op het gebied van de didactiek en methodiek van het vak. Daarnaast levert ze de mogelijkheid tot het trainen van een aantal algemene en vakspecifieke vaardigheden, zoals samenwerking, planning, het nemen van groepsverantwoordelijkheid, het presenteren van groepswork en het beoordelen van andermans werk. Zeker zo belangrijk vinden wij de aandacht, die de methode geeft aan kinderen die, om welke reden dan ook, een lage status in de klas hebben en de mogelijkheden die zij biedt om daar verandering in te brengen.

SLIM is zeker geen gemakkelijke manier van lesgeven. Oude vaardigheden die men sinds jaar en dag toepast blijken niet meer bruikbaar of zelfs taboe. Nieuwe vaardigheden moeten met vallen en opstaan worden aangeleerd. De lessen vergen in het begin veel voorbereiding en organisatie. Ondanks de passieve rol, die je als docent speelt zijn de lessen energieverblindend.

Het zij zo: de mogelijkheid, die SLIM biedt wegen ons inziens op tegen het tijdelijke ongemak waarmee we momenteel te kampen hebben.

Tenslotte

Wat heeft geschiedenis nu met al dit soort vaardigheden te maken?

De discussie of algemene vaardigheden als 'kunnen samenwerken' nu wel of niet behoren bij het vak geschiedenis is zinloos. Wat we ons als geschiedenisleraren zullen moeten

realiseren is dat het vak meer en meer een onderdeel van een groter schoolbeleid zal vormen en daaraan ook een bijdrage zal moeten leveren. Daar ligt tegelijkertijd een unieke kans voor ons vak. Welk vak geeft meer fantastische mogelijkheden om een bijdrage te leveren aan de algemene vaardigheden dan het vak geschiedenis? Wat te denken van onderzoek doen, werken met bronnen, beoordelen en ordenen van gegevens, een standpunt verwoorden en onderscheid maken tussen feit en mening, oorzaak en gevolg.

Als wij helder en duidelijk kunnen aangeven dat het vak geschiedenis en staatsinrichting op een imposante wijze een bijdrage kan leveren tot de realisering van de algemene vaardigheidsdoelen van de basisvorming, dan staat ook de positie van het vak niet meer ter discussie.

We moeten onze defensieve positie verlaten, we moeten ons vakinhoudelijk actief opstellen, we moeten de didactici wakker schudden en eisen dat ook daar nieuwe wegen voor het vak geschiedenis worden uitgelegd en samen het bestaansrecht van ons vak, met of zonder samenwerking van andere vakken, waar maken.



SLIM in Geschiedenis

Pieter Batelaan, Carla van Hoof *

Samen leren in multiculturele groepen - ingewikkeld, arbeidsintensief, maar te doen! In dit artikel wordt uitgelegd wat het SLIM-project inhoudt. In de bijlage staat een uitgebreid voorbeeld uit de lessenserie 'De Europese Gemeenschap'.

Het SLIM-project is een activiteit van de Hogeschool Midden Nederland; Pieter Batelaan is projectcoördinator, Carla van Hoof coördinator voor de materiaalontwikkeling.

Wie vanuit het verleden naar de negentiger jaren van de twintigste eeuw wordt geschooten, zal raar staan te kijken als hij de stad inkomt waar hij ooit was opgegroeid, een bedrijf binnen loopt, het zou wagen de weg op te gaan, met een minister zou moeten praten, of naar een jongerensoos zou gaan. De kerk kan hij niet meer vinden, want die is gesloopt, en er staan op die plek nu rijtjes woningen. Mensen lijken zich voortdurend snel te verplaatsen, terwijl ze dat niet hoeven omdat ze ook kunnen communiceren zonder in elkaars aanwezigheid te verkeren.

Als hij echter een school binnen zou lopen, dan zou hij hoogstens verbaasd zijn over de vrije omgang tussen leerlingen en leraren, over de grootte van de school, over de informele kleding van de docenten, over het percentage vrouwen onder hen, en wellicht over de veelkleurigheid van de leerlingen. Wat hij echter onmiddellijk zou herkennen is de manier waarop er gewerkt wordt. In sommige klaslokalen zitten de leerlingen wellicht niet meer twee aan twee in rijen in ongemakkelijke schoolbanken, maar rond aangeengeschoven tafeltjes, ze hebben balpen en viltstiften in plaats van kroontjespennen of vulpennen, maar er is nog steeds een leraar of een leraar die wat uitlegt, kinderen zitten nog steeds vragen te beantwoorden, en ze proberen nog steeds af te kijken (wat ook nog steeds niet mag).

Is er eigenlijk iets veranderd in het onderwijs, terwijl de wereld buiten de school voor onze tijdreiziger bijna niet meer te herkennen is?

De vraag lijkt retorisch. Ze is het niet. Er is namelijk heel veel veranderd. Niet in de manier waarop leraren lesgeven, maar in de problemen waarmee ze geconfronteerd worden. Het merkwaardige van het onderwijs is dat die problemen niet hebben geleid tot de veranderingen die onze tijdreiziger verwacht zou hebben als hij een tijdje in onze samenleving zou hebben rondgekeken.

Natuurlijk, overal proberen mensen te overleven, leraren doen dat al heel lang en leraren die orde kunnen houden hebben daar een repertoire aan oude trucs voor, maar overleven is niet datgene waarvoor een docent betaald wordt. Het probleem waar leraren in toenemende mate mee te kampen hebben is hoe *zoveel mogelijk* leerlingen leren wat ze moeten leren; daarnaast moet wat ze leren ook zinvol zijn en als zinvol ervaren worden. Dat is ook de bedoeling van de bavo.

Wie van deze tijd is kan natuurlijk een aantal bezwaren formuleren tegen de basisvorming, maar van wat in de kerndoelen staat en van wat in TVS-termen wordt geformuleerd, zal niemand de zinvolheid ontkennen. Met het formuleren van "kerndoelen" en een "TVS-strategie" ben je er echter niet. Een schoolboek is gauw bijgesteld, het is ook gemakkelijk te verfraaien, maar wordt daarmee de leerstof ook als zinvoller ervaren? Voor wie is die leerstof bestemd? Leren alle kinderen op dezelfde manier? Krijgen al die leerlingen gelijke kansen?

*** Voor het hoofdstuk over de praktijk is dankbaar gebruik gemaakt van een nota van Wim van Overeem, coördinator nascholing in het project.**

kleio

nummer 5/94
pagina's 10 en 11



Een SLIM-groepje van De Witte Raaf, een school van het Spectrum College, aan het werk.

Sinds de schoolbevolking steeds heterogener is geworden, blijken er grote verschillen te bestaan met betrekking tot de leerresultaten van leerlingen, en die leerresultaten hangen vaak samen met het sociale en culturele milieu van de leerlingen. We zien in elke klas leerlingen die leergierig zijn of zich willen uitsloven en leerlingen die van zichzelf het idee hebben dat ze toch niet aan de eisen die aan hen gesteld worden kunnen voldoen (iets waarmee hun klasgenoten en hun leraren het vaak volstrekt eens zijn, en daarmee worden ze in hun opvatting alleen maar gestaafd).

Misschien was dat in de tijd waaruit onze tijdreiziger komt niet zo'n probleem. Die leerlingen werden gewoon achter in de klas gezet of ze kwamen niet naar school.

Sinds het onderwijs echter gedemocratiseerd is, en dat is de echte grote verandering van de laatste 50 jaar, is evaluatieonderzoek met name gericht op aantallen leerlingen die slagen. Vroeger was je nog een goede leraar als je de enkele goede leerlingen tot nog betere prestaties kon leiden. Nu wordt er van leraren verwacht dat ze *alle* leerlingen tot een zo hoog mogelijk niveau van kennis, van denken, van verwerken, van toepassen leiden, kortom dat ze hun onderwijs zo inrichten dat alle leerlingen *leren*.

Het grootste probleem is niet *wat* de leerlingen moeten leren: met de kerndoelen kom je een heel eind, maar hoe je het leerproces moet organiseren.

Het antwoord op die vraag is in hoge mate afhankelijk van wat we over dat leerproces weten.

De Theorie

• Complex Instruction

Het SLIM-project steunt vrijwel geheel op de strategie zoals die op basis van veel onderzoek is ontwikkeld in het project Complex Instruction dat onder leiding van Professor Elizabeth Cohen wordt uitgevoerd door de School of Education van Stanford University/CA (USA).

De fundamentele vraag is: hoe krijg je het als leraar voor elkaar om in heterogene groepen alle leerlingen op zo'n manier bij het leerproces te betrekken dat ze ook allemaal gelijke kansen hebben om aan dat proces deel te nemen?

Uit onderzoek is gebleken dat leren vooral plaats vindt door *interactie*, door leerlingen met elkaar te laten praten en met elkaar ervaringen te laten opdoen door met elkaar opdrachten uit te voeren.

Om dit praten mogelijk te maken is een groepssetting te prefereren boven een klassikale. In een klassikale situatie is degene die aan het woord is de docent: docenten schrikken vaak van het percentage tijd dat ze daadwerkelijk aan het woord blijken te zijn. In SLIM werken leerlingen meestal in groepjes.

Nu is groepswork als zodanig geen oplossing voor het probleem dat sommige kinderen graag meedoen en sommige kinderen buiten het leerproces worden gelaten. Integendeel: juist in groepswork zie je heel vaak dat het werk maar door enkelen gedaan wordt en andere leerlingen toekijken, wat

anders zitten te doen of zelfs buitengesloten worden. Je moet dat groepswork dus zodanig inrichten en de opdrachten zodanig samenstellen dat iedereen kan bijdragen aan de uitvoering van de taak en dat iedereen nodig is om die opdracht tot een goed einde te brengen.

Verder zal je moeten veilig stellen dat er voldoende gelegenheid is voor alle leerlingen om het gestelde leerdoel te bereiken door te zorgen voor gevarieerde opdrachten waarin de vraagstelling vanuit verschillende gezichtspunten wordt benaderd. Elke SLIM-lesserieks omvat daarom 5 of 6 roulerende groepsopdrachten die door alle groepjes een keer worden uitgevoerd. Het resultaat van de opdracht wordt telkens aan de hele klas gepresenteerd.

Leerlingen zien daardoor dat eenzelfde opdracht tot heel verschillende resultaten kan leiden. Tegelijkertijd zorgt herhaling van de vraagstelling ervoor dat het concept, het centrale thema van de lesserieks, beter begrepen wordt.



Student Cards

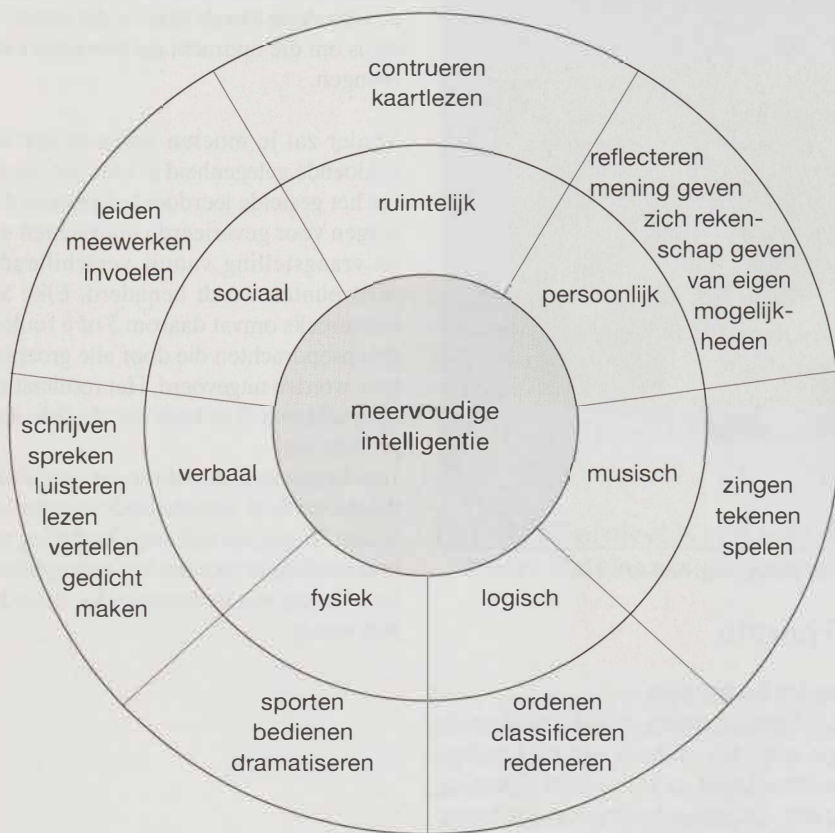


Group Activity



Notes to the teacher

Meervoudige intelligentie



Meervoudige bekwaamheden

SLIM

• Meervoudige intelligentie

Behalve dat je maatregelen moet nemen op het terrein van de *organisatie* (de leerlingen krijgen specifieke taken en verantwoordelijkheden), moet je er bovendien voor zorgen dat gebruik gemaakt wordt van de verschillende *kwaliteiten* die leerlingen hebben.

In het jargon van het SLIM-project spreken we van 'meervoudige intelligentie' en 'meervoudige bekwaamheden' waarop een beroep gedaan wordt. Ieder mens, iedere leerling heeft kwaliteiten. De 'gouden regel' van SLIM is dan ook: *"Iedereen is wel ergens goed in, we zijn geen van allen goed in alles."*

Voor de theorie van de meervoudige intelligentie heeft Cohen gebruik gemaakt van het werk van Howard Gardner. Hoe de verschillende vormen van intelligentie verbonden zijn met meervoudige bekwaamheden is weergegeven in de afbeelding.

• Status en verwachtingen

Met het doen van een beroep op die meervoudige intelligentie bereik je dat leerlingen van wie er geen hoge verwachtingen bestaan met betrekking tot de traditionele schoolse vaardigheden toch een belangrijke bijdrage kunnen leveren. Dat is ook nodig om leerlingen van wie weinig verwacht wordt (door henzelf, door hun klasgenoten en vaak ook door de docent) voldoende zelfvertrouwen te geven.

We komen daarmee op een van de basiselementen van SLIM: omgaan met verschillen tussen leerlingen komt neer op het omgaan met verschillen in *status* tussen leerlingen. De status, het aanzien dat leerlingen hebben in de klas, wordt in hoge mate bepaald door de verwachtingen die met betrekking tot individuele leerlingen bestaan. Die verwachtingen worden ten dele bepaald door sociale factoren waar je als docent niets aan kunt doen (sociaal-economische achtergrond, etniciteit, uiterlijk, kleding, sportiviteit), maar in de klas spelen vooral factoren als niveau van lees- en rekenvaardigheid, eerdere prestaties, mate van initiatief, zelfverzekerdheid, zelfvertrouwen en vertrouwen een belangrijke rol.

Je zou kunnen zeggen dat status bepaald wordt door de verwachtingen die men van iemand heeft. Leerlingen van wie veel verwacht wordt, die een hoge status hebben, zullen in de interactie over het algemeen domineren. Leerlingen met een lage status zullen nauwelijks deelnemen aan de interactie. Aangezien leren voor een belangrijk deel plaats vindt door interactie, - en dit is een van de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek van Cohen -, zullen leerlingen met een lage status ook minder leren. Het verschil in leerresultaten is dan niet het gevolg van verschillen in aanleg, maar is het resultaat van een ingewikkeld proces van uitgaan van en voldoen aan verwachtingen die leerlingen van zichzelf en van hun klasgenoten hebben.

Dit proces lijkt veel op een vicieuze cirkel en die cirkel zal doorbroken moeten worden.

In navolging van Complex Instruction gebeurt dat in het SLIM-project door structuur aan te brengen in het groepswork, door opdrachten te laten uitvoeren waarvoor een beroep wordt gedaan op meer vaardigheden dan op de traditionele schoolse vaardigheden, en door leerlingen duidelijk en en public en heel concreet feedback te geven op hun prestaties, op hun bijdragen aan het resultaat van het groepswork. En public, om daarmee de verwachtingen bij te stellen. In het SLIM-

kleio

project noemen we dat *'het toekennen van kwaliteiten aan de leerlingen'*.

Om kwaliteiten toe te kennen zal je moet leren die kwaliteiten te herkennen, en dat kan natuurlijk alleen als je zelf als docent bereid en in staat bent om je verwachtingen met betrekking tot individuele leerlingen bij te stellen. Daarvoor is het nodig om met SLIM ervaring op te doen, en daarvoor is weer materiaal nodig, ook voor het vak geschiedenis.

De praktijk

• Hoe ziet een lessenserie eruit?

Een lessenserie bestaat meestal uit een introductieles, vijf à zes roulerende lessen en een evaluatie.

Tijdens de introductieles wordt het concept geïntroduceerd en kunnen in principe allerlei werkvormen gehanteerd worden. Een introductieles duurt meestal één lesuur.

Daarna volgen er een aantal roulerende groepsopdrachten. Deze opdrachten gaan over het te leren concept, maar benaderen het vanuit verschillende invalshoeken. Elk groepje krijgt een aantal verschillende groepsopdrachten uit te voeren. Elke groepsopdracht (inclusief het maken van een individuele opdracht) duurt ongeveer twee uren. Hieronder wordt dit verder uitgewerkt. De evaluatie of afsluiting van een SLIM-lessenserie kan bestaan uit een normale toets over de stof, een speciaal bij de lessenserie ontworpen toets of elke andere gewenste vorm van evaluatie.

• Hoe ziet een roulerende les eruit?

Een roulerende les bestaat uit drie onderdelen:

1. Een oriëntatie, waarin, zoveel mogelijk in interactie met de leerlingen, het onderwerp van de les wordt ingeleid, duidelijk wordt welke kwaliteiten en vaardigheden nodig zijn om de opdrachten uit te voeren (meervoudige bekwaamheden), en waarin over rollen, normen en regels wordt gepraat (hier komen we later in het artikel op terug).
2. Uitvoering van de opdracht in heterogene groepjes van bij voorkeur vier leerlingen. Tijdens deze opdrachten houden de leerlingen zich aan de rollen en regels. Naast de groepsopdrachten zijn er ook altijd individuele opdrachten, waarin gecheckt wordt wat ze opgestoken hebben van het groepswork (individuele verant-

woordelijkheid). De individuele opdrachten zijn zodanig samengesteld dat de leerlingen deze kunnen beantwoorden als ze goed meegedaan hebben met het groepswork.

3. Presentaties en afronding: de groepen presenteren het resultaat van hun werk en vervolgens wordt gesproken over wat er van deze opdracht geleerd kan worden over het concept van de lessenserie. Er worden verbanden gelegd tussen de opdrachten onderling en de leraar kan feedback (zie de paragraaf over de rol van de docent) geven op het produkt, de presentatie zelf en de samenwerking in de groep.



• Het werken in de groepjes tijdens de roulerende opdrachten

Tijdens deze fase van de les werken de leerlingen in heterogene groepjes aan een opdracht. Iedere leerling heeft een speciale rol binnen zijn groepje en alle leerlingen houden zich aan bepaalde normen en regels.

In SLIM-lessen wordt principieel gewerkt in heterogene (wat betreft geslacht, capaciteiten en sociaal/culturele achtergronden) groepjes die door de docent samengesteld worden. Dit doorbreekt de tendens dat leerlingen met eenzelfde achtergrond elkaar opzoeken als er samengewerkt moet worden.

De samenstelling van de groepjes wordt bij elke nieuwe lessenserie gewijzigd, zodat iedereen met iedereen leert samenwerken.

Tijdens het groepswork is het de bedoeling dat de leerlingen zo zelfstandig mogelijk opereren. Veel van de "normale" taken van de docent worden dan ook gedelegeerd aan de groep. Elk van de leerlingen krijgt een aantal verantwoordelijkheden die in bepaalde rollen zijn ondergebracht. Deze rollen rouleren. De ene les is Jan de voorzitter, de volgende les is Salima dat. Op deze manier wordt voorkomen dat altijd dezelfde leerlingen het initiatief nemen. Er is één leerling verantwoordelijk voor het benodigde materiaal, er is er

één voor het bewaken van de zorg voor de presentatie die aan het einde van de les moet worden gegeven.

Bij een natuurkundeles krijgt een leerling de verantwoordelijkheid voor de veiligheid.

Dit alles wil niet zeggen dat de leerlingen geen gemeenschappelijke verantwoordelijkheid hebben met betrekking tot het groepsfunctioneren: ze zijn als groep verantwoordelijk voor hun taak.

Er wordt van ze verwacht dat ze elkaar aanspreken op hun functioneren. Verder zijn zij bovenal gewoon lid van hun groepje.

De leerlingen worden voorbereid op het werken in groepjes met een aantal oefeningen. Leren samenwerken gaat vooraf aan de be-

kwaamheid om samen te leren. De leerlingen kunnen pas profiteren van de voordelen van het samenwerken als ze voldoende vaardigheid ontwikkeld hebben in het samen aan een taak werken.

Een aantal regels die met deze oefeningen getraind worden zijn:

- iedereen is aanspreekbaar op zijn eigen verantwoordelijkheid;
- de wijze van aanpak en uitvoering van alle opdrachten worden in de groep besproken;

- vragen aan de docent worden alleen door de voorzitter gesteld, en alleen als de hele groep daartoe besluit;
- iedereen in de groep kan een beroep doen op een medeleerling en iedereen is verplicht om een ander lid van de groep te helpen als hij/zij daarom vraagt;
- niemand is klaar voordat ieder lid van de groep klaar is.

• De rol van de leraar

De docent heeft allesbehalve een passieve taak tijdens de les en het groepswork. Hij moet op de juiste momenten de leerlingen en de groepjes de juiste feedback geven. Feedback met betrekking tot hun functioneren (rollen en verantwoordelijkheden) en feedback met betrekking tot de regels die operationeel zijn.

Als je als docent feedback geeft dan moet deze feedback specifiek en concreet zijn. Specifiek wil zeggen dat de feedback te maken moet hebben met wat er gebeurd is. Concreet wil zeggen dat het niet moet gaan over theoretische abstracte zaken, maar dat de feedback moet gaan over wat er (vaak letterlijk) op tafel ligt: het groepsproduct. Wat je als docent hebt zien gebeuren wordt gekoppeld aan bijvoorbeeld het te verwachten effect van die gebeurtenis of aan het effect dat je waar kan nemen. Een schouderklopje of een uitspraak als "Goed gedaan, joh!" is aardig, maar vertelt de leerling niets over wat er nou goed was. Zo'n opmerking zal zeker geen effect hebben op de participatie van de leerling in kwestie.

Wel effect heeft het als de feedback specifiek en concreet is. Nog beter is het als de feedback gekoppeld is aan de besproken vaardigheden die van belang zijn voor het voltooien van de taak. Het is dan voor iedereen duidelijk dat de bijdrage een bijdrage van gewicht is en niet zomaar een aardigheidje van de docent voor die stille leerling. We spreken in dit laatste geval van het toekennen van kwaliteiten.

Tijdens het groepswork moet de docent zoveel mogelijk aan het groepje zelf over laten. Het is onverstandig om een goed werkend groepje te gaan storen met feedback of met een hogere-orde-vraag, laat staan met een vraag als "Hoe gaat het hier?" Deze inbreuken doen een grote afbraak aan de interactie tussen de leerlingen.

Als een groepje daarentegen niet functioneert, dan wordt er van de docent wel ingrijpen verwacht. En niet door een groepje te helpen of te redden, maar door ze te wijzen op de rollen of op het probleem dat zich voordoet.

Al met al wordt er een beroep gedaan op de kwaliteiten van de docent. In de eerste plaats op vakinhoudelijk inzicht om de verschillende concepten te kunnen analyseren en om te weten welke leeractiviteiten tot conceptualisering kunnen bijdragen. In de tweede plaats op zijn managementcapaciteiten, zoals daar zijn:

- * het organiseren van de groepsactiviteiten en de planning van de samenstelling van de groepen en de taakverdeling;
- * het delegeren van verantwoordelijkheid;
- * het observeren en analyseren van leerlinggedrag;
- * het geven van feedback.

Materiaal

• De inhoud: uitgaan van concepten

SLIM is een project waarin de organisatie van de inhoud van wat geleerd moet worden, het leerproces zelf en de organisatie van dat leerproces niet los van elkaar te denken zijn.

In het begin van dit artikel is wat luchtig heengestapt over de problematiek van *wat* er geleerd moet worden, wat zinvol is en wat als zinvol ervaren wordt. In SLIM zijn lesinhouden niet gecentreerd rond onderwerpen, topics of thema's maar rond *concepten*, ideeën, begrippen. Als je bijvoorbeeld het onderwerp 'De Reformatie' aan de orde wilt stellen, dan zal je je moeten afvragen wat het 'idee' is dat daaronder ligt. Waarom is het zinvol dat leerlingen iets leren over een *onderwerp* als de reformatie? Moeten ze de weten wie Luther en Calvijn waren, waar Worms ligt, wat de inquisitie was?

Wat zo'n onderwerp relevant kan maken is dat de reformatie gezien kan worden als een voorbeeld van 'verzet tegen (onredelijk) gezag'. Dat is dan het concept, en dan kun je opeens veel meer met zo'n onderwerp. Je kunt het verbinden met andere vormen van verzet, met instrumenten van verzet. Dan gaat zo'n onderwerp leven en kan het als zinvol ervaren worden.

Een voorbeeld daarvan is één van de rolevende lesopdrachten uit de lessenserie 'De Reformatie: verzet tegen gezag.'

kleio

groepsopdracht cartoons

- A
1. Bekijk de prenten op de informatiekaarten goed.
 2. Welke institutie wordt in al deze spotprenten aangevallen?
 3. Kies er één om beter te bekijken.
 4. Wat wil de prent die jullie kozen duidelijk maken?
 5. Hoe is dat duidelijk gemaakt op de spotprent?
 6. Waarover zouden de mensen nu ontevreden zijn geweest?
- B
- Ontwerp een spotprent over een hedendaagse gebeurtenis. Presenteer deze spotprent aan de klas.

informatiekaart 1



Spotprent waarop een belangrijk persoon van de Katholieke Kerk te zien is, die een zot wordt als je hem omdraait. (Houtsnede door een onbekende meester. Staatliche Graphische Sammlung, München).

Soms kun je aan de kleding zien welke functie en macht iemand heeft. Denk aan politie, doktoren enz. Aan de hoed van de kerkelijke persoon kun je zien dat hij belangrijk is en veel macht heeft. Aan de muts van de zot kun je zien dat hij weinig macht en aanzien heeft. Het is een zeer onbelangrijke persoon, waar een machtig iemand mee kon doen wat hij wilde.

informatiekaart 2



De belangrijkste figuren op de plaatjes zijn Christus en de Paus. Christus zit in een eenvoudig vertrek op zijn knieën en wast de voeten van zijn leerlingen. Dat is eigenlijk geen werk voor een belangrijk persoon.

De Paus zit op een rijk versierde troon en laat zijn voeten kussen. Mensen moeten voor hem op de knieën.

informatiekaart 3



In de tijd van de Reformatie dachten de mensen dat ze na de dood naar de hemel, hel of vagevuur gingen. Een plek in de hemel kon je verdienen door goed te leven. Leefde je slecht dan kwam je in de hel.

Maar er was een slimme Paus, die om geld verlegen zat. Die verkocht verklaringen (aflaatbrieven) waarin stond dat iemand naar de hemel kon, omdat hij zijn straf had afgekocht.

Men zegt dat Tetzel dit beroemde Duitse Rijmpje heeft gemaakt:

Zodra de munt in de koffer klinkt
is het de ziel die naar de hemel springt
(Lutherhalle, Wittenberg)

• Eisen aan het materiaal

Het SLIM-project is opgezet om leerlingen in heterogene groepen gelijke kansen te geven om in de klas mee te kunnen doen. Zomaar meedoen is echter niet genoeg. Je kunt kinderen natuurlijk laten meedoen door het niveau van kennis en vaardigheden te verlagen, maar naar ons idee ben je dan verkeerd bezig. Uiteindelijk gaat het erom dat leerlingen kennis en vaardigheden op een zo hoog mogelijk niveau leren beheersen.

Om 'uit de leerlingen te halen wat erin zit' is materiaal nodig dat aan een aantal criteria voldoet:

1. Het materiaal moet passen binnen het kader van de kerndoelen voor de basisvorming. Het gaat dus niet om aparte onderwerpen die in de marge van het curriculum worden gegeven. Het gaat om onderwerpen die ook in de gewone schoolboeken aan de orde komen.
2. Het materiaal moet uitdagend zijn, leerlingen moeten er een intrinsieke motivatie aan ontleen. Leerlingen moeten niet alleen inzien dat het gaat om kennis en vaardigheden die voor hen functioneel zijn, ze moeten ook voldoening kunnen scheppen in het feit dat zij in staat zijn om de opdrachten tot een goed einde te brengen.
3. De verschillende opdrachten moeten gericht zijn op de ontwikkeling van het centrale concept voor de lessenserie. Ze moeten dus doelgericht zijn.
4. De opdrachten moeten zodanig gestructureerd zijn dat de leerlingen elkaar echt nodig hebben om de opdracht te kunnen uitvoeren. Het heeft weinig zin om een opdracht in een groep te laten uitvoeren als die net zo goed of misschien beter individueel kan worden gemaakt. Met andere woorden, de leerlingen moeten afhankelijk van elkaar worden gemaakt.
5. De opdrachten moeten open zijn om de interactie te bevorderen.
6. Er moeten gevarieerde roulerende opdrachten zijn om alle leerlingen zoveel mogelijk de gelegenheid te geven het centrale concept te kunnen bevatten.
7. Het materiaal moet een beroep doen op verschillende vormen van intelligentie en op verschillende typen vaardigheden; dat betekent een grote variëteit aan verwerkingsvormen.

Voor geschiedenis en staatsinrichting is in eerste instantie gewerkt met Amerikaans materiaal. Op het moment wordt dat voor de Nederlandse situatie bewerkt.

Wij beschikken nu over een lessenserie 'Verzet tegen gezag', rondom de Reformatie, en er wordt gewerkt aan 'De Europese Gemeenschap'.

In de bijlage zijn gedeelten afgedrukt uit 'De Europese Gemeenschap', die overigens nog experimenteel is.

Back to the future

SLIM is een project dat niet alleen eisen stelt aan de kwaliteit van het materiaal. De organisatie van het leerproces geeft de docent een heel specifieke rol: hij is een *manager* van leerprocessen.

De tijdreiziger uit het begin van dit artikel zou echt raar opkijken als hij een school binnenkwam waar leerlingen bezig zijn met SLIM-materiaal, waar leraren rondlopen met een clip-board om te noteren wat ze zien en horen in de groepjes die ze observeren, waar leerlingen met elkaar beslissen of ze de docent een vraag zullen stellen. De lezer van dit artikel zal zich dan wellicht wat meer kunnen identificeren met onze tijdreiziger. Hij zal dan mogelijk ook behoefte hebben aan meer informatie over het project.

Het contactadres daarvoor is:

SLIM t.a.v. Wim van Overeem (nascholingsaanbod) of Carla van Hoof (materiaal)
HMN (na 1-1-'95 HvU)-FEO, Postbus 14007,
3508 SB Utrecht.
Tel. 030-547253.

LITERATUUR:

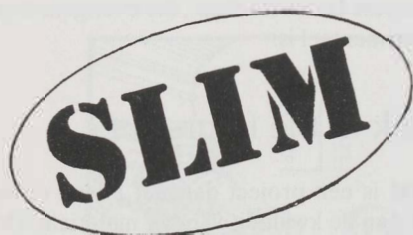
Elizabeth Cohen, *Designing Groupwork; Strategies for the Heterogeneous Classroom* (Teachers College Press, New York 1994).

Howard Gardner, *Frames of Mind; The Theory of Multiple Intelligences*. (Basic Books, New York 1983).

Samen Leren In Multiculturele Groepen, De Eerste Fase. Verslag over de periode 1992-1993 (Utrecht, HMN 1994).



De Europese Gemeenschap



Docenteninformatie

• Vakgebied

Deze lessenserie kan gebruikt worden in de eerste en tweede klas van de basissvorming.

Het onderwerp kan onafhankelijk van de gebruikte methode ingepast worden.

• Onderwerp, centrale vraag en concept

De lessenserie *De Europese Gemeenschap* staat vooral in het teken van kerndoel 8 uit het subdomein C (bestuurlijk - politieke oriëntatie; internationale verhoudingen) en kerndoel 14 uit het subdomein E (staatsinrichting):

'De leerlingen kunnen veranderingen in de internationale politieke, militaire en economische verhoudingen in de tweede helft van de 20e eeuw aangeven. Met name: de blokvorming in Oost en West: EEG - Comecon.

De leerlingen kunnen in hoofdlijnen de structuur en het functioneren van het hedendaagse Nederlandse politieke stelsel in wisselwerking met de samenleving aangeven, en daarbij aandacht besteden aan: samenstelling, taken, onderlinge verhoudingen en praktisch functioneren van bestuurlijke organen op gemeentelijk, nationaal en Europees niveau.'

Het onderwerp van deze lessenserie is de Europese Gemeenschap. De centrale vragen zijn 'Wat is de Europese Gemeenschap' en 'Hoe is de samenwerking tussen de leden van die gemeenschap?'.

De concepten waar de leerlingen mee aan het werk gaan zijn 'gemeenschap' en 'samenwerking'. Dat betekent dat leerlingen een beter inzicht krijgen in datgene wat de Europese Gemeenschap is en enkele karakteristieken van een gemeenschap leren kennen: identiteit, symbolen; normen en waarden; conflicten en samenwerking; afhankelijkheid en onafhankelijkheid; individuele en groepsbelangen; eenheid en verschillen; enzovoorts.

• Structuur

Deel 1: interactie-vaardigheid "samenwerken" trainen en introductieles

Het trainen van de interactievaardigheid "samenwerken" zal ongeveer 80 minuten duren.

De introductieles wordt gegeven aan de hele klas en zal 40 - 80 minuten duren.

Deel 2: groepsopdrachten en individuele opdrachten

De groepsopdrachten met bijbehorende individuele opdrachten duren 80 - 90 minuten en passen dus in een rooster van lessen van 40 - 50 minuten. Behalve de introductielessen zijn er zes roterende opdrachten.



Introductieles 1

De leerlingen doen een spel in groepjes, genaamd "gebroken cirkels".

De leerlingen krijgen een enveloppe met daarin een aantal stukken van cirkels. De opdracht is dat alle leerlingen een hele cirkel moeten zien te krijgen. Ze mogen daarbij alleen stukken geven, maar er niet om vragen. Het venijn zit hem erin dat er enkele hele cirkels kunnen ontstaan waarbij het onmogelijk is voor de overgeblevenen om hele cirkels te maken. De eigenaar van de hele cirkel zal dus zijn cirkel moeten opbreken om een totale oplossing (is de groepsoplossing) mogelijk te maken.

Met deze oefening worden enkele regels geïntroduceerd. Een ervan is "Niemand is klaar, voor iedereen klaar is." In verband met de EG geeft deze oefening de gelegenheid te praten over samenwerken als mogelijk om problemen op te lossen.

Introductieles 2

In deze les wordt het begrip "gemeenschap" geïntroduceerd en speciaal de Europese Gemeenschap.

Aan de orde komt welke landen lid zijn van de EG en wat de belangrijkste historische gebeurtenissen waren die leidden tot de oprichting van de EG in een notedop.

Roulerende lessen

Volksliederen

Deze activiteit laat leerlingen kennis maken met verschillende volksliederen.

Nadat ze de volksliederen en de muziek hebben geanalyseerd met behulp van vragen, maken ze een volkslied dat het idee van de Europese Gemeenschap tot uitdrukking brengt.

Het draait om geld

Deze activiteit laat de leerlingen kennis maken met de verschillende soorten Europees geld.

Leerlingen bestuderen het geld en ze bedenken voordelen en nadelen van een gemeenschappelijk betaalmiddel voor heel Europa. Daarna maakt de groep een ontwerp voor zo'n gezamenlijk betaalmiddel.

Gevangen tussen twee culturen

De leerlingen lezen een verhaal over een Turkse familie, die in Berlijn woont. Het fragment beschrijft de moeilijkheden van een Turks meisje op een Duitse school.

Er wordt gevraagd na te denken over mogelijke conflicten die kunnen ontstaan in een gemeenschap van verschillende culturen.

Daarna schrijven de leerlingen een toneelstukje dat het probleem/dilemma van het Turkse meisje duidelijk maakt.

Nieuwkomers

De leerlingen bestuderen politieke cartoons en een tekst. Ze denken na over een andere belangrijke zaak van een gemeenschap, namelijk het lidmaatschap. Zij bespreken de vraag of en wanneer de Europese Gemeenschap nieuwe leden zou moeten accepteren. Door middel van een rollenspel bestuderen de leerlingen redenen van individuele mensen om naar de Europese Gemeenschap te komen.

Samen problemen aanpakken

De leerlingen bestuderen foto's en bespreken hoe de Europese Gemeenschap de bescherming van het milieu aanpakt. Ze bespreken mogelijke manieren om dit probleem collectief aan te pakken. Daarna maken ze een poster over een milieuaspect.

Besluiten nemen

De leerlingen bekijken een schema over de besluitvormende instellingen van de Europese Gemeenschap. Daarna bespreken ze hoe er een evenwicht kan zijn tussen de individuele en groepsbelangen binnen een gemeenschap. Nadat ze besproken hebben hoe besluiten in gemeenschappen genomen worden, maken de leerlingen een schema van een besluitvormingsproces in een ideale gemeenschap.

Groepsopdracht

- A
1. Lees informatiekaart #1 en #2.
 2. Wat is het probleem dat in de teksten beschreven wordt?
 3. Wat zijn enkele problemen die immigranten families zouden kunnen tegenkomen?
 4. Wat zou er in jullie eigen gemeenschap (stad, buurt, school) gedaan kunnen worden om een betere verstandhouding tussen mensen van verschillende religieuze, culturele en politieke tradities te bewerkstelligen?
- B
- Schrijf een toneelstukje dat het probleem en het dilemma van Hicran behandelt. Enkele mogelijke rollen zouden kunnen zijn: ouder(s), dochter, zoon, onderwijzer, Duitse vriendin. Speel je toneelstukje voor de klas.

Informatiekaart #1a

De Europese Gemeenschap bestaat uit 12 verschillende landen en er wonen mensen van zeer veel verschillende nationaliteiten. Velen verhuizen van de ene lidstaat naar de andere lidstaat. Anderen zijn immigranten uit landen van buiten de Europese Gemeenschap. Voor deze mensen en hun kinderen is het soms moeilijk hun eigen identiteit te behouden en zich tegelijkertijd aan te passen aan hun nieuwe omgeving.

Sommige dingen zijn ook voor bijvoorbeeld Europese leraren en leraressen moeilijk te begrijpen, zoals uit het volgende verhaal van een Turkse familie in Berlijn blijkt.

Ezrail's zusje Hicran zat in de hoek van de kamer, verstopt achter een stoel.
"Wat is er met haar aan de hand?" vroeg ik.
"Zij heeft een zwempak nodig," antwoordde Ezrail. "Haar klas gaat zwemmen, en zij kan natuurlijk niet mee."
"Natuurlijk niet. Waarom heeft ze dat niet tegen de juf gezegd?"
"Dat heb ik gezegd," zei Hicran.
"En?"
"Mijn juf zegt dat zwemmen erbij hoort op school en dat iedereen mee moet doen."

Hicran spreekt nog niet zo goed Duits. Misschien heeft ze niet duidelijk kunnen maken dat het voor veel meisjes niet zo vanzelfsprekend is als voor Duitse meisjes om zomaar een badpak te dragen waar anderen bij zijn.

"De Duitse meisjes lachten me uit", zei Hicran.
"Maar je weet toch dat je geen badpak kunt dragen", antwoordde Ezrail, "waarom wil je er dan toch een hebben?"
"Ik wil het ook helemaal niet dragen. Ik wil het alleen morgen aan de juf laten zien als ze er morgen naar vraagt. Natuurlijk zal ik het niet dragen en dan zeker half bloot zijn met al die jongens erbij."

Informatiekaart 1b

Ik stelde voor dat Hicran gewoon mee zou gaan naar het zwembad en dan net zou doen of ze vreselijk keelpijn had. Met vreselijke keelpijn kun je immers niet zwemmen.

Maar Ezrail vond dat geen goed idee. Dat zou alleen de eerste keer werken. Daarna zou niemand het meer geloven.

"Stop nu met huilen," zei Ezrail tegen Hicran.
"Laat mij het maar regelen."

Het is fijn een grote broer te hebben!
De volgende dag ging Ezrail naar het hoofd van de school. Dat was een aardige man en hij luisterde naar Ezrail terwijl hij eigenlijk naar een vergadering moest.

"Mijn zusje Hicran Ahmetoglu kan niet mee gaan zwemmen met de rest van de klas, omdat dat haar hele leven zou verpesten", zei Ezrail tegen het hoofd van de school.

"Dat moet je mij dan maar eens even uitleggen".

"In onze cultuur verliest een meisje haar eer wanneer mannen haar naakt zien, begrijpt u?"

"Niet helemaal. Wat bedoel je met naakt?"

"Een badpak dragen is bijna hetzelfde als naakt zijn!"

"Maar over welke mannen heb je het?"

"Ik bedoel alle jongens uit haar klas, die worden mannen. En niemand uit onze gemeenschap zou meer met mijn zusje willen trouwen. Meisjes die zoiets doen, worden gemeden voor de rest van hun leven. Ze kan echt niet gaan, het is totaal onmogelijk!"

"Goed", antwoordde het hoofd van de school, "elke cultuur heeft nu eenmaal zijn eigen gewoontes en het is belangrijk dat we daar rekening mee houden. Ik zal tegen de juf van Hicran zeggen dat je zusje niet mee hoeft te zwemmen."

Informatiekaart 1c

Hij maakte een aantekening, en Ezrail bedankte hem met een beleefde buiging. Ezrail was er trots op dat hij zijn kleine zusje had kunnen helpen, en dat alle andere Turkse meisjes op school niet hoefden te zwemmen.

Saime Eraslam, die al veel langer in Duitsland woonde dan ik, was woedend.

"Ik mag hier ook helemaal niets," klaagde ze tegen haar beste vriendin, Sabine Heidtmann. "Ik wil niet zo worden als mijn moeder. Ik wil een Duits meisje zijn, net zoals jij. Jullie hebben zo veel geluk. Jullie kunnen doen wat jullie willen. Mijn ouders verwachten dat ik zal doen wat zij zeggen!"

Ik had nog nooit een Turks meisje zo horen praten.

"Wat bedoel je?" vroeg ik haar.

"Als ik veertien wordt, willen mijn ouders me terug sturen naar Turkije. Ze zeggen dat ik daar thuis hoor. Maar ik weet niet eens hoe het daar is. Ik was drie toen mijn ouders naar Berlijn kwamen."

"Ezrail Ahmetoglu is pas twee jaar in Duitsland."

"Ja, maar hij kan natuurlijk hier blijven als hij dat wil - hij is een jongen."

"Precies."

"Mijn ouders willen dat ik bij mijn opa en oma in Istanbul ga wonen. Ik ken ze niet eens - stel je voor! En als ik dan vijftien word...."

Saime stopte. Ik wist wat ze wilde gaan zeggen. Ik wist dat ze op haar 15de een man van 25 uit haar dorp moest trouwen. Dat hadden zijn en haar ouders zo geregeld. Saime had hem natuurlijk nog nooit gezien.

Bewerking van *Wir sind doch nicht vom Mond* (Rowohlt Taschenbuch Verlag).

Informatiekaart 2

Marseille

“Mijn vader woont al 50 jaar hier in Marseille, Frankrijk. Elke zomer nam hij ons mee op een witte veerboot naar Oran in Algerije. Daar was hij geboren. Ik voelde me daar erg thuis: het eten, het familieleven, mijn eigen taal, Arabisch spreken... Ik ben in Frankrijk geboren. Ik kan de Franse nationaliteit krijgen. Maar ik houd mijn Algerijns paspoort nog.

Omdat we in Frankrijk in een andere cultuur wonen, houden we des te meer vast aan onze tradities. We hebben zelfs een Imam (de gebedsleider van een moskee) uit Algerije gevraagd naar Frankrijk te komen om de gebeden uit de Koran met ons te lezen.... Soms voel ik me net zoals die veerboot, heen en weer reizend tussen Frankrijk en Algerije.”

Malika Chafi, een jonge student uit Marseille, Frankrijk.
(uit *Nationaal Geographic*, juli 1989)

Groepsopdracht

- A
1. Bekijk informatiekaarten #1 en #2.
 2. Hoe worden besluiten genomen in jullie familie, school, land?
 3. Hoe worden besluiten genomen in de Europese Gemeenschap?
 4. Hoe lossen jullie meningsverschillen op in jullie klas, jullie school, jullie land?
 5. Hoe worden individuele en groepsbelangen in een gemeenschap behartigd?
- B
- Ontwerp als groep een schema voor de manier waarop besluiten worden genomen in een ideale gemeenschap. Je kunt hierbij denken aan een ideale school, een ideaal land of een ideaal Europa.
- Houd bij het ontwerp rekening met factoren zoals: verscheidenheid, individuele en groepsbelangen, verschil in verantwoordelijkheid en in macht tussen verschillende groepen en instellingen.

Informatiekaart 1

De instellingen van de EG

De manier waarop een besluit wordt genomen in de Europese Gemeenschap is nogal ingewikkeld. Verschillende instellingen hebben verschillende bevoegdheden. Een besluit moet worden voorbereid (dat wil zeggen er moet een plan gemaakt worden). Over zo'n plan moet geadviseerd worden (dat wil zeggen groepen die belang hebben bij zo'n plan moeten de gelegenheid hebben om te zeggen wat ze van het plan vinden), op basis van die adviezen moet het plan dan eventueel worden veranderd, en tenslotte moet er een besluit over worden genomen. Als het besluit eenmaal genomen is dan moet het worden uitgevoerd. Hoe meer belangengroepen er zijn, des te moeilijker wordt het om een beslissing te nemen. Hoewel de individuele lidstaten van de Europese Gemeenschap beloofd hebben mee te werken om bepaalde problemen op te lossen en besluiten te nemen, geven ze niet graag hun individuele rechten op. Zoals in elke gemeenschap heeft de Europese Gemeenschap te maken met een belangenverschil tussen de individuele lidstaten en de groep.

• De Raad van Ministers

De Raad van Ministers bestaat uit vertegenwoordigers van de regeringen van de 12 lidstaten. Iedere regering stuurt per vergadering 1 van haar leden. De Minister van Buitenlandse Zaken is de belangrijkste vertegenwoordiger, die meestal wordt afgevaardigd. Maar als er bijvoorbeeld milieuzaken besproken worden, wordt de milieuminister gestuurd. Hetzelfde geldt voor landbouwzaken, economische zaken, vervoer en alles wat je verder aan belangrijke zaken kunt bedenken. De Raad van Ministers bestaat dus niet steeds uit dezelfde mensen. Om de 6 maanden is een van de lidstaten voorzitter van de Raad. Nederland was dat in de tweede helft van 1991. De leden van de Raad van Ministers vertegenwoordigen de belangen van de individuele lidstaten. De Raad van Ministers keurt de wetten die door de Commissie worden ingediend goed of af. De Raad van Ministers vergadert in Brussel.

• De Commissie

De Commissie bestaat uit 17 leden. De grote landen (Duitsland, Frankrijk, Italië, Spanje en Groot-Brittannië) benoemen elk 2 commissieleden en de kleine landen elk 1. De Nederlandse commissaris in de Commissie is Hans van den Broek. Hij houdt zich bezig met buitenlandse betrekkingen, handelspolitiek en samenwerking met de andere Europese landen.

De Commissie dient wetsvoorstellen in. Als deze wet geworden zijn, moeten alle lidstaten zich hieraan houden. Als een lidstaat zich niet aan de wetten van de EG houdt, dan kan de Commissie deze staat voor het Hof van Justitie dagen. De leden van de Commissie vertegenwoordigen niet hun eigen land, maar het belang van de EG. De Commissie zetelt in Brussel.

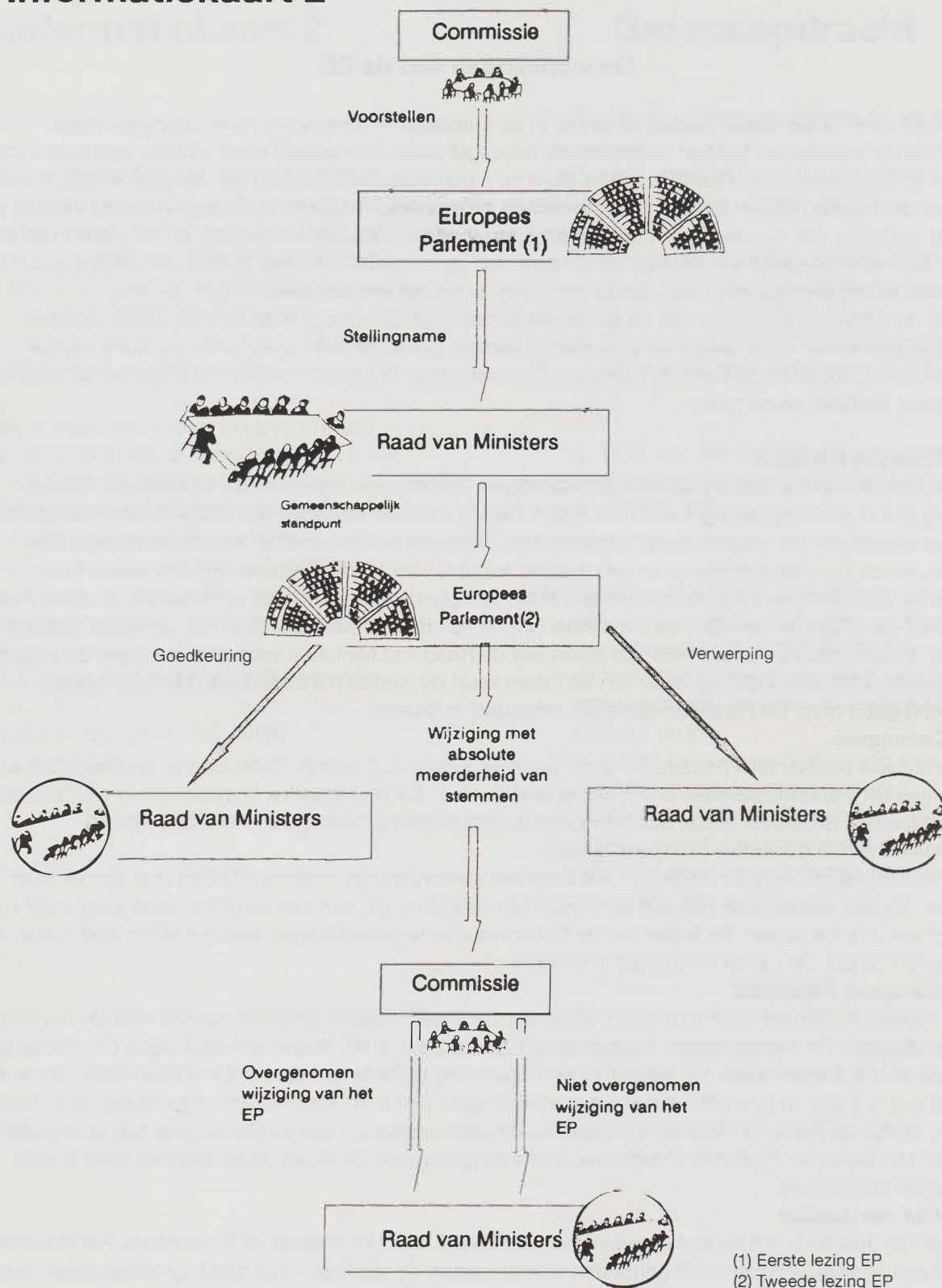
• Het Europees Parlement

Het Europees Parlement heeft 518 leden, die sinds 1979 rechtstreeks gekozen worden door de bevolking van de lidstaten. De 4 grote landen hebben elk 81 zetels, Spanje 60, Nederland 25, België, Griekenland, en Portugal elk 24, Denemarken 16, Ierland 15 en Luxemburg 6. De leden van het Europees Parlement worden gekozen voor 5 jaar. In juni 1994 zijn er weer verkiezingen. Het Europees Parlement geeft eigenlijk vooral advies, omdat de Raad van Ministers bepaalt welke wetsvoorstellen van de Commissie ook echt wetten worden. Het Europees Parlement heeft geen vaste vergaderplek. De leden reizen heen en weer tussen Brussel en Straatsburg.

• Het Hof van Justitie

Het Hof van Justitie is het hoogste gerechtshof van de EG. Het Hof bestaat uit 13 rechters. Het Hof stelt vast of een lidstaat zich niet heeft gehouden aan de wetten en verdragen van de EG. Alle lidstaten moeten zich houden aan de uitspraken van het Hof van Justitie. Het Hof werkt onafhankelijk van de regeringen van de lidstaten. Het Hof van Justitie zetelt in Luxemburg.

Informatiekaart 2



Individuele opdracht

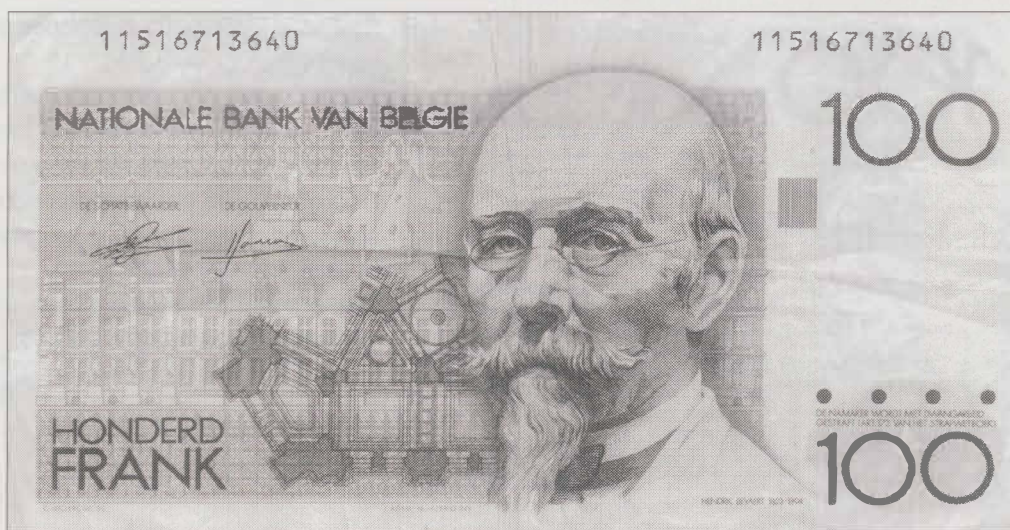
- 1 Hoe zou jij meningsverschillen in een grote diverse gemeenschap oplossen?

Groepsopdracht

- A 1. Bekijk de verschillende bankbiljetten van de individuele lidstaten van de Europese Gemeenschap.
 2. Wat zijn de verschillen en de overeenkomsten tussen de verschillende bankbiljetten.
 3. Wat kom je al kijkend naar de bankbiljetten te weten over de verschillende landen?
 4. Maak een schema, waarin jullie de voordelen en nadelen van één gemeenschappelijk betaalmiddel voor de hele Europese Gemeenschap zetten.
- B Stel jullie voor: jullie zijn ontwerpers in dienst van de Europese Bank.
Jullie is gevraagd een ontwerp te maken voor een bankbiljet dat in de hele Europese Gemeenschap gebruikt zal gaan worden. Hoe gaan jullie het idee van een gemeenschap erin verwerken? Hoe gaan jullie je betaalmiddel noemen?
Presenteer het bankbiljet aan de klas en verdedig de gemaakte keuzes.

Informatiekaart 1

Iedere lidstaat van de Europese Gemeenschap heeft zijn eigen betaalmiddel, zoals het Engelse Pond, de Belgische franc, de Franse franc.



Individuele opdracht

1. Hoe kun je dingen waarin jij gelooft, wat voor jouw identiteit belangrijk is, aan je klasgenoten laten weten?
2. Hoe los je het probleem op dat de identiteit van de individuele lidstaten van de Europese Gemeenschap in één gemeenschappelijk betaalmiddel terug te zien is?

Individuele opdracht

1. Wat zijn enkele problemen die immigranten families tegen kunnen komen?
2. Wat zou jij doen in jouw gemeenschap (stad, buurt, school) om de verstandhouding tussen leden van verschillende religieuze, culturele en politieke tradities te verbeteren?



Vaardigheden kun je leren

Kees Bogaerts

Tijdens de VGN-Euroclio studiereis naar Schotland zag een van de deelnemers in een vaklokaal een grote plaat tegen de muur met daarop een 'checklist' van punten waaraan je in elk geval moest denken als je te maken kreeg met nieuwe bronnen. Met zo'n 'checklist' als hulpmiddel konden leerlingen minder begeleide en minder sturende opdrachten toch tamelijk zelfstandig tot een goed einde brengen.

Het idee van de controlelijstjes is in dit artikel overgenomen. Ze zijn gemaakt in het kader van nascholingsactiviteiten van het bureau ACTA van de Hogeschool van Utrecht, waar de auteur als docent vakdidactiek werkzaam is. Ze zijn gericht op een aantal van de structuurbegrippen voor de basisvorming en het nieuwe examen.

In eerste instantie zijn begrippen als oorzaak, verandering en gevolg *gewone woorden*: ze worden ook in het dagelijkse leven gebruikt. Iedereen kan er min of meer mee overweg - ook zonder geschiedenisonderwijs en extra hulpmiddelen.

Op dit 'alledaagse' niveau dienen ze voor weinig anders dan het doen van globale uitspraken, zonder veel nuances of bijzondere historische kwaliteit (bijvoorbeeld: de Fransen waren ontevreden en daarom werd hun koning dus onthoofd).

Van een meer zorgvuldige en vakspecifieke toepassing is sprake wanneer leerlingen in staat zijn het begrippennetwerk, dat met elk structuurbegrip samenhangt, te gebruiken *als instrument* bij het analyseren van historische informatie. Denk bijvoorbeeld aan termen als korte en lange termijn, keerpunt, aanleiding, feit en mening. Hierdoor wordt het mogelijk om meer genuanceerde en historisch gezien betere verklaringen en beoordelingen te formuleren met betrekking tot oorzaken/gevolgen, veranderingen, denkbeelden van mensen, de betrouwbaarheid van bronnen en historische interpretaties.

Nog duidelijker vakspecifiek en van onderwijs en ervaring afhankelijk is de *'reflectieve'* gebruiksvorm van structuurbegrippen. Leerlingen zijn daarbij in staat om uitspraken over het belang van oorzaken/gevolgen, veranderingen etcetera te beschouwen als voorlopig en beïnvloed door de aard en de hoe-

veelheid van de gebruikte informatie en de invalshoek en standplaatsgebondenheid van de daarbij gekozen vraagstelling.

Vaardigheden

In de praktijk kunnen structuurbegrippen - alledaags, instrumenteel of reflectief gebruikt - door middel van vragen en opdrachten op allerlei manieren aan de orde worden gesteld. Van reproductief, als letterlijke herhaling van eerder in boek of leerstofomschrijving tot op de millimeter uitgespelde leerstof, tot uitgesproken productief.

Het spreekt voor zichzelf dat alléén in het laatste geval sprake is van 'vaardigheden' in de strikte zin van het woord: namelijk het kunnen toepassen van 'procedure-kennis' (kennis van de manier waarop je historisch verantwoord met vragen die verwijzen naar structuurbegrippen kunt omgaan).

Het is, om vaardigheden te ontwikkelen, dus zaak om leerlingen geregeld productieve en onderzoekende taken te laten uitvoeren waarbij die procedure-kennis ook werkelijk gebruikt en besproken kan worden (bijvoorbeeld door niet alleen ter sprake te brengen wat een leerling heeft gevonden, maar ook hoe hij/zij eraan is gekomen).

Discussie en groepswork kunnen daarbij een belangrijke rol spelen, evenals het voorbeeld en de instructie van de leraar.

kleio

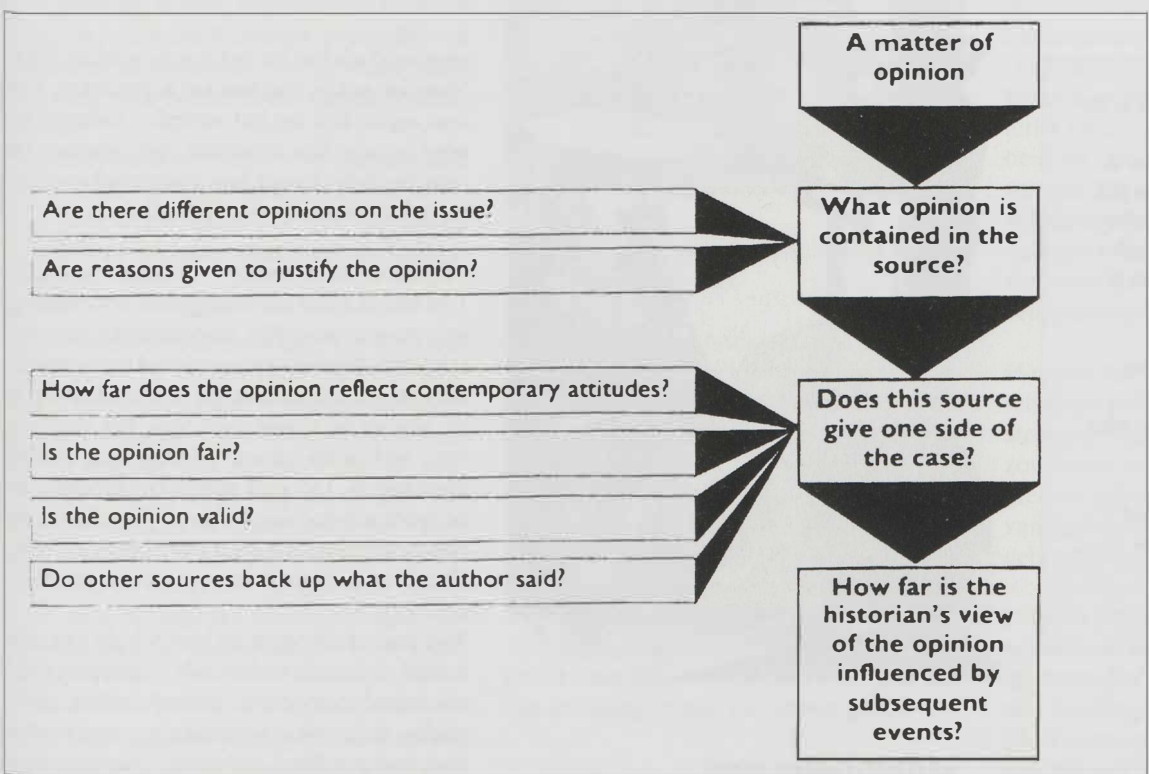
Hierbij draait het in wezen steeds om de aanpak van de volgende kernvragen:

- * Hoe bruikbaar/betrouwbaar is een 'bron' als historisch bewijsmateriaal?
- * Hoe beschrijf je de algemene en bijzondere ('unieke en generieke') kenmerken van bepaalde gebeurtenissen en ontwikkelingen, van een bepaalde situatie of periode?

- * Waarop let je bij het onderzoeken en beoordelen van 'gedrag en beweegredenen' van mensen uit het verleden?
- * Waarop let je bij het onderzoeken en beoordelen van 'veranderingen en ontwikkelingen' in een bepaalde tijd?
- * Waarop let je bij het onderzoeken en beoordelen van 'oorzaken en gevolgen' van bepaalde gebeurtenissen en ontwikkelingen?

- * Waarop let je bij beoordelen of uitwerken van van een historische 'interpretatie'?

Leerlingen die thuis zijn in de benaderingswijzen van het vak hebben de ervaring en de kennis opgedaan om bewust en zorgvuldig met dit soort vragen om te gaan.



Niet alleen de tekst van controlelijstjes kan gebruikt worden als hulpmiddel om vaardigheden te ondersteunen. Ook met schema's en tekeningen kunnen de daarbij horende denkstappen worden gestimuleerd en begeleid. In Engels lesmateriaal is dat zo langzamerhand heel gebruikelijk geworden.

De twee voorbeelden op deze pagina zijn overgenomen uit het tijdschrift *Hindsight*, dat (sinds 1990) drie keer per jaar uitkomt voor leerlingen in examenklassen (*Hindsight - A GCSE modern history review*, uitg. Philip Allan Publishers, Market Place, Diddington, Oxford).

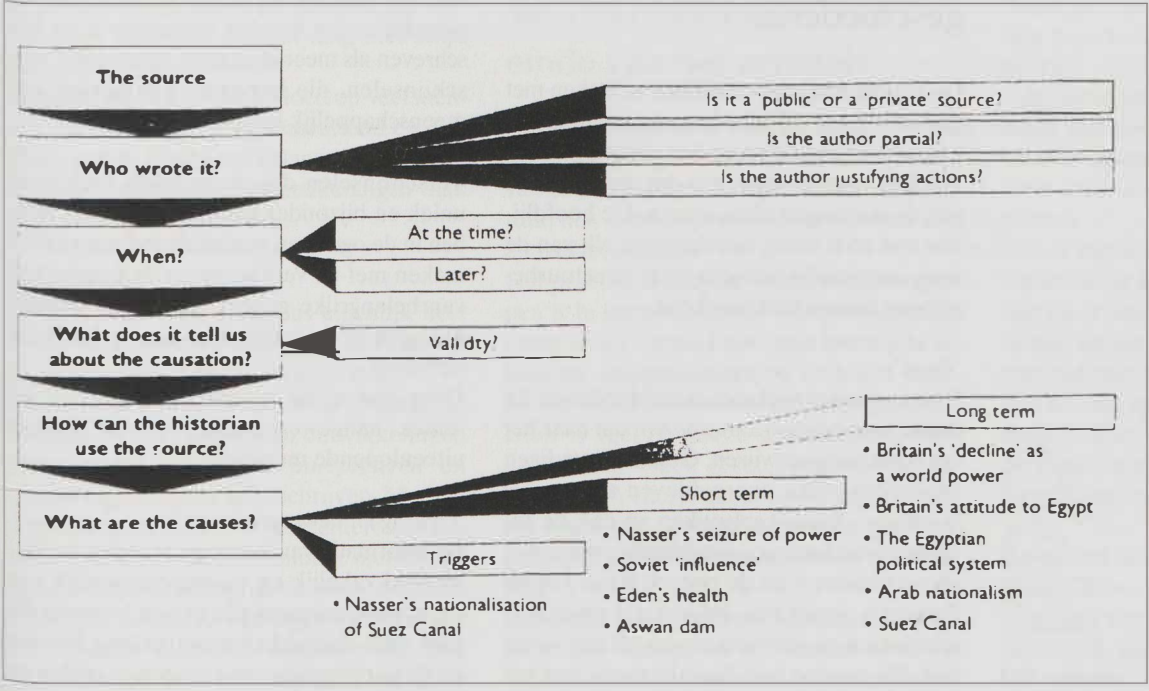
In de vaste rubriek 'Improve your grade' wordt in elk nummer naar aanleiding van een aantal bronnen een bepaalde vaardigheid aan de orde gesteld.

Het bovenste schema hoorde bij bronnen over 'Appeasement: a matter of opinion?'; het onderste bij bronnen over 'Suez: a question of causation'.

Steeds staat centraal hoe je een bepaalde vraag in verband met een van de structuurbegrippen kunt aanpakken.

Ook in schoolboeken voor het Engelse National Curriculum (de tegenhanger van onze basisvorming, met vergelijkbare vaardigheidsdoelen) wordt vaak veel doelbewuster en creatiever met illustraties en pagina-opmaak gewerkt om bepaalde vaardigheden te ontwikkelen en te ondersteunen dan wij in Nederland nu nog gewend zijn.

Het voorbeeld op de volgende pagina's is afkomstig uit: G. Hetherington, *Revolutionary France*, een deeltje uit de leergang 'Cambridge History Programme' (Cambridge University Press). Navolgenswaardige voorbeelden zijn ook te vinden in de deeltjes van de methode 'Contrasts & Connections' van het Schools History Project (uitg. John Murray, London).



- How would these two historians view the following events and situations?
- Whose side would you take?

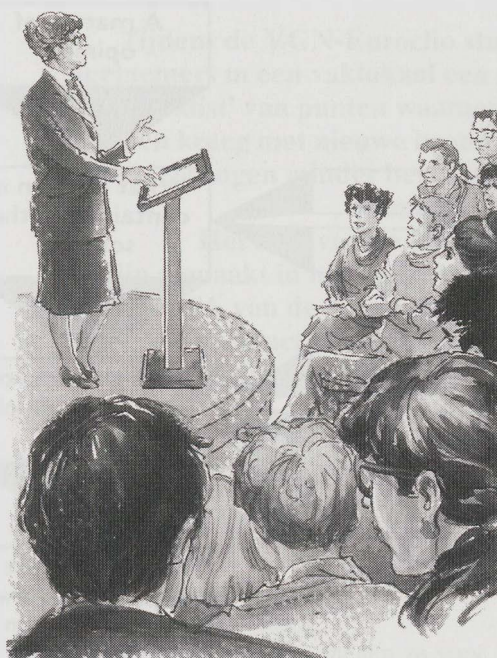
18

Religion in France, 1789–1815

Before 1789, the Catholic Church in France was the First Estate. The Church was rich and powerful. It played an important role in the lives of ordinary people, most of whom were Catholics. By 1815, its position had changed completely.

How was the Church treated during this time?

Madame La Brune is an imaginary modern French teacher. She is an atheist. She sees the Catholic Church today as an harmful organisation. Her opinion is that the Catholic Church had unfair privileges before the Revolution and persecuted anyone who disagreed with it. It deserved the treatment that it got from the revolutionaries and from Napoleon.



Samenhang met geschiedenis

De structuurbegrippen hebben te maken met een aantal van de voor het vak geschiedenis kenmerkende vragen en benaderingswijzen. Het ligt voor de hand om dat verband ook aan de leerlingen uit te leggen. De hoofdpijnen van zo'n uitleg worden voor elk van de in de controlelijstjes verwerkte structuurbegrippen hierna kort geschetst.

'Bron'

Kennis van het verleden is altijd indirect. Ze dankt haar bestaan aan 'sporen' die naar het verleden terugverwijzen. Geschiedkundigen gebruiken zulke overgebleven sporen als 'bronnen'. Verder gebruiken zij ook de resultaten van later geschiedkundig onderzoek als secundaire ('uit de tweede hand') bron. Bronnen geven hen informatie over verschijnselen en gebeurtenissen uit het verleden. Zij moeten met die informatie aan het werk. Dat is niet zo eenvoudig en vanzelf-

sprekend als het op het eerste gezicht lijkt. Voordat ze toe zijn aan het formuleren van hun eigen kijk op het verleden moeten ze eerst bepalen hoe bruikbaar (betrouwbaar en representatief) voor hun onderzoeksonderwerp hun bronnen eigenlijk zijn.

'Algemeen en bijzonder', 'uniek en generiek'

Een alleen maar chronologische opsomming van zoveel mogelijk afzonderlijke historische verschijnselen zou volstrekt onverzichtelijk zijn. Daarom moeten geschiedkundigen de algemene vraag naar 'hoe het vroeger was' wel laten uiteenvallen in een aantal deelvragen. De veel gebruikte indeling in economisch-sociaal, bestuurlijk-politiek en cultureel-mentaal is daar een voorbeeld van. Daarbinnen passen weer verdere onderverdelingen.

Met deze deelvragen én met behulp van een aantal algemene ordenende begrippen (bijvoorbeeld: democratie, sociaal conflict, agrarische, industriële samenleving, taakverdeling, mercantilisme, industriële samenleving) kunnen veel op het eerste gezicht 'unieke' verschijnselen worden samengevat en beschreven als meer algemene, 'generieke' verschijnselen, die bepaalde kenmerken gemeenschappelijk hebben.

Verschijnselen die uiteindelijk toch voor uniek en bijzonder gehouden worden, hebben in de ogen van geschiedkundigen vaak te maken met de verklaring en de kenmerken van belangrijke gebeurtenissen en ontwikkelingen of de activiteiten van invloedrijke personen.

Over wat in de geschiedenis precies als 'uniek' aangewezen moet worden bestaan uiteenlopende meningen.

'Gedrag en beweegredenen'

De informatie van sommige bronnen is overwegend zakelijk en weinig persoonlijk van karakter. Daarnaast zijn er ook bronnen die juist heel nadrukkelijk betrekking hebben op de persoonlijke opvattingen, waarden en motieven van mensen.

kleio

nummer 5/94
pagina's 30 en 31

Geschiedkundigen zijn bij zulke informatie altijd op hun hoede voor 'anachronismen'. Zij streven ernaar om de mentaliteit, de opvattingen en idealen achter het gedrag van mensen uit het verleden te begrijpen en te beschrijven met het oog op de situatie en de omstandigheden waarin die mensen toen leefden.

'Verandering en ontwikkeling', 'oorzaak en gevolg'

Een chronologisch in algemene deelrubrieken (politiek, sociaal, cultureel, economisch etcetera) geordend feitelijk overzicht van personen en zaken uit het verleden biedt nog lang geen helder beeld van de geschiedenis.

Geschiedkundigen streven er daarom niet alleen naar om verschijnselen uit het verleden in te delen, maar ook om de tijd zelf in bepaalde samenhangende *periodes* in te delen.

Periodes duren niet even lang. Op den duur veranderen ze van karakter: meer of minder ingrijpend en meer of minder snel (*continuïteit/discontinuïteit*). Geschiedkundigen geven daarom veel aandacht aan de kenmerken van bepaalde periodes en de vraag naar het ontstaan en verdwijnen ervan. Daarbij proberen zij ook verklaringen aan te wijzen voor de *oorzaken en gevolgen* van in hun ogen belangrijke ontwikkelingen, gebeurtenissen en veranderingen in zo'n periode.

Over wat de meest belangrijke kenmerken en veranderingen in een periode zijn, of de meest doorslaggevende en invloedrijke oorzaken en gevolgen, bestaat lang niet altijd eensgezindheid.

Veranderingen die veel invloed op veel mensen uitoefenden, die veelomvattend en duidelijk waren, of achteraf belangrijke gevolgen kregen, worden door geschiedkundigen vaak extra belangrijk gevonden.

'Interpretatie'

Geschiedkundigen doen dus eigenlijk heel ander werk dan het zomaar op een rij zetten van feiten over 'hoe het vroeger was'.

Uiteindelijk zijn zij er steeds op gespist om situaties en het verloop van ontwikkelingen in het verleden nader te *'interpreteren'* en op hun eigen manier te beschrijven. Met het oog daarop selecteren en presenteren ze bepaalde feiten als meer of minder met elkaar samenhangend, belangrijk en invloedrijk. Zo kunnen ze komen tot een eigen voorstel voor een bepaalde *'historische beeldvorming'*. Dat is een interpretatie die erop mikt om meer duidelijkheid te brengen in de grote en uit-



eenlopende hoeveelheid losse sporen die van het verleden over zijn.

Over wat 'goede' interpretaties zijn lopen de meningen van geschiedkundigen vaak uiteen. Ze verwachten van interpretaties dat deze, zonder verdraaiingen, gebaseerd zijn op de beschikbare bronnen (als bewijsmateriaal). Het mogen geen verzinsels zijn. Daardoor kan hun werk ook later door anderen - kritisch en zorgvuldig - als (secundaire) bron en historisch informatie- en bewijsmateriaal worden geraadpleegd en gebruikt.

Een goed schoolboek is eigenlijk - voor scholieren - een bron van dit soort. En ook hier zijn de interpretaties niet steeds gelijk.

Structuurbegrippen: het einde van het verhaal?

Begrippen als bron, interpretatie, oorzaak en verandering verwijzen naar de structuur van de historische werkwijze. Maar een structuur, hoe belangrijk ook, is op zich zelf leeg en zonder inhoud.

Het praktische gebruik van structuurbegrippen is in laatste instantie pas productief en nuttig in het verband van echte historische inhouden, vraagstellingen en verhalen waarbij iets wordt beweerd en duidelijk gemaakt. Daar is veel en goede schoolgeschiedenis voor nodig. Geen gestage stroom van bekwaam aan elkaar gebabbelde, maar eigenlijk nogal vrijblijvende informatie, geen opgeklopte herhaling van versleten kasstukken.

Aandacht voor structuurbegrippen is allereerst een aanslag op het verhaal of de rol van de leraar daarbij, eerder een uitdaging tot (nog) betere verhalen en tot een zorg-

Monsieur Le Vert is an imaginary modern French historian. He is a devout Roman Catholic. In his view the Catholic Church was important and popular before the French Revolution. It was very badly treated by the revolutionaries and Napoleon.

vuldige scholing van de leerlingen om daarin de aard en de werkwijzen van het vak te leren herkennen!

'Vaardigheden' moeten daarom ook niet worden gereduceerd tot oefeningen op allerlei onsamenhangende, voor de gelegenheid bij elkaar geharkte deelaspecten, los van een bepaald onderwerp. Dat mag een enkele keer nuttig zijn, maar het is op den duur even vervelend en steriel als het leren van woordjes en de grammaticaregels van een taal die je verder niet hoeft te gebruiken.

Het zou toe te juichen zijn als methodeschrijvers in hun boeken met betrekking tot structuurbegrippen en vaardigheden voor zowel een duidelijke als een goed geïntegreerde opbouw wisten te zorgen. Het idee van de 'checklists' kan daar misschien bij gebruikt worden.

De hier afgedrukte controlelijstjes zijn uitgewerkt als vrij volledige voorbeelden, voor 'gevorderden'. U kunt ze kopiëren of er voor de leerlingen eenvoudiger ingekorte (deel)versies van maken. De vragen erbij zijn dus niet bedoeld om er zoveel mogelijk 'kunstjes' met een willekeurige stapel bronnen mee te oefenen. Voor een zorgvuldig gebruik van begrippen als oorzaak en gevolg, verandering, uniek, generiek en inleving biedt een gewone schoolboektekst, als de eerst in aanmerking komende (secundaire) bron vaak al veel geschikte aanknopingspunten.

Het is aan te raden dat leerlingen zich uiteindelijk de inhoud van dit soort - al dan niet ingekorte - lijstjes zó eigen maken dat zij ze ook uit het hoofd kunnen gebruiken. Gewapend met deze 'procedure-kennis' kunnen ze dan, op een geschoolde en vakspecifieke manier, van de structuurbegrippen en de daarvan afgeleide historische benaderingswijzen en vaardigheden gebruik maken.

Zo ver zal het niet direct komen. In de tussentijd kan - zoals in dat Schotse lokaal - een plaat aan de muur, of een werkkaart in het schrift, goede diensten bewijzen.



CONTROLELIJSTJES VAARDIGHEDEN/BENADERINGSWIJZEN

De met een sterretje gemerkte nummers van de lijstjes verwijzen speciaal naar 'reflectieve' toepassing.

Hoe bruikbaar/betrouwbaar is een 'bron' als historisch bewijsmateriaal?

1. Kenmerken van de bron:
 - soort (mondeling, geschreven, ongeschreven, primair, secundair)?
 - waar en wanneer gemaakt?
 - door wie gemaakt?
 - met welke bedoeling en voor welk publiek gemaakt (bijv. als zakelijk, officieel of persoonlijk document, als wetenschappelijke studie, om een bepaald publiek te amuseren, te overtuigen)?

Wat betekent dit voor de geschiktheid van de bron als bewijsmateriaal?

2. De aard van de informatie:
 - feitelijk, neutraal; meningen, vooroordelen, partijdig? (zie ook bij 'interpretatie')
 - bedoeld, onbedoeld (het gaat dan niet om de eigenlijke inhoud van de bron, maar, bijv. om de mentaliteit van de maker die eruit spreekt)?
 - vergelijkbaar, representatief - wordt de informatie door andere bronnen bevestigd, is zij eenzijdig, is zij kenmerkend voor veel van dergelijke situaties en omstandigheden?

Wat betekent dit voor de bruikbaarheid en de betrouwbaarheid van de bron?

- 3.* Kun je de bruikbaarheid en de betrouwbaarheid van deze bron(nen) ook nog anders beoordelen? Vanuit welk standpunt, met welke argumenten zou dat kunnen?

Hoe onderscheid je 'unieke en generieke' kenmerken van een bepaalde periode?

1. Gaat het om economische verhoudingen? Hoe verdienden mensen in die tijd, in zo'n samenleving, meestal hun brood en voorzagen ze in hun levensonderhoud?
2. Gaat het om sociale verhoudingen? Hoe stond het toen meestal met de onderlinge verhouding tussen groepen? Hoe leefden en werkten in familie en/of gezin mannen en vrouwen, jongeren en ouderen met elkaar samen?
3. Gaat het om cultuur en mentaliteit? Wat voor ideeën en waarden hadden toen veel mensen. Wat vonden ze bij de

inrichting van hun leven vooral belangrijk?

4. Gaat het om politiek en bestuur? Binnenlandse of buitenlandse? Hoe regelden de mensen toen hun onderlinge bestuurszaken en hun verhouding met andere groepen (oorlog en vrede)?
5. Waren deze (economische, sociale etc. ...) verschijnselen en gebeurtenissen van bijzonder, uniek, belang voor het gedrag en de ideeën van bepaalde mensen en het verloop van hun geschiedenis?
- 6.* Kun je de kenmerken van deze periode en het, bijzondere of juist algemene, belang van deze verschijnselen en gebeurtenissen ook nog anders aanduiden en beoordelen? Vanuit welk standpunt, met welke redenen zou dat kunnen?

Waarop let je bij 'gedrag en beweegredenen' van mensen uit het verleden?

1. Om welk soort gedrag, om welke motieven gaat het? Kunnen ze worden onderscheiden naar:
 - het type verhoudingen in de samenleving (economie, politiek, sociaal en persoonlijk leven, cultuur) waarop ze betrekking hebben?
 - bepaalde historische problemen, conflicten, belangen, waarden, stromingen, veranderingen en ontwikkelingen waarvan ze deel uitmaken?
2. Gaat het voornamelijk om ideeën, gedragingen en motieven die duidelijk beïnvloed werden door:
 - de omstandigheden (sociale, politieke, culturele, economische) en problemen waarmee in die tijd en samenleving de meeste mensen te maken kregen?
 - de speciale positie van bepaalde groepen die zich bijvoorbeeld onderscheidten door hun functie, scholing, deskundigheid, afkomst, herkomst, of rijkdom?
 - de bijzondere eigenschappen van bepaalde individuele personen die zich onderscheidten door hun karakter en levensloop?
3. Hoe groot was daarbij de invloed van:
 - overgeleverde waarden, normen en tradities uit voorafgaande periodes?
 - al eerder gedane keuzes en gedragingen?
 - de waarden en normen van andere betrokkenen?
 - de afweging van alternatieve voorbeelden en alternatieve waarden?



4. Hoe groot was het belang (positief, negatief) van deze ideeën, keuzes en handelingen voor het verloop van de geschiedenis in die tijd?
- 5.* Kun je het belang daarvan ook nog anders beoordelen? Vanuit welk standpunt, met welke redenen zou dat kunnen?

Waarop let je bij 'veranderingen en ontwikkelingen' in bepaalde periodes?

1. In welk verband passen ze? Zijn ze te ordenen:
 - naar soort (bijv. economisch, politiek, sociaal, technisch, militair ...)?
 - naar tempo (langzaam, snel, schoksgewijs)?
 - naar achtergrond (bedoeld/onbedoeld, voorzien/onvoorzien)?
2. Werden ze vertraagd of versneld door bepaalde begunstigende of belemmerende omstandigheden, door andere ontwikkelingen en veranderingen?
3. Was er in het verloop van deze ontwikkeling sprake van één duidelijk keerpunt, een 'breuk', of juist van een geleidelijke verandering?
4. Wat waren in die periode de meest invloedrijke en ingrijpende (positief, negatief) veranderingen en ontwikkelingen?
- 5.* Kun je het belang ervan ook nog anders beoordelen? Vanuit welk standpunt, met welke redenen zou dat kunnen?

Waarop let je bij 'oorzaken en gevolgen' van gebeurtenissen en ontwikkelingen?

1. In welk verband passen ze? Zijn ze te ordenen:
 - naar soort (bijv. economisch, politiek, sociaal, cultureel, technisch...)?
 - naar uitwerking (korte termijn, lange termijn)?
 - naar achtergrond (bedoeld/onbedoeld, voorzien/onvoorzien)?
2. Werd de uitwerking van deze oorzaken/gevolgen beïnvloed door bepaalde bijkomende begunstigende of belemmerende omstandigheden?
3. Kan er, behalve verschillende oorzaken, ook één duidelijke aanleiding worden aangewezen?

4. Wat waren de meest doorslaggevende en invloedrijke oorzaken/gevolgen?
- 5.* Kun je het belang van deze oorzaken/gevolgen ook nog anders beoordelen? Vanuit welk standpunt, met welke redenen zou dat kunnen?

Waarop let je bij een (historische) 'interpretatie'?

1. Gaat het om vragen naar:
 - de kenmerken van een historische periode?
 - de motieven en het gedrag van bepaalde mensen?
 - het verloop van veranderingen en ontwikkelingen?
 - de oorzaken/gevolgen van bepaalde gebeurtenissen en ontwikkelingen?
 - de beoordeling van bepaalde bronnen?
2. Hoe zorgvuldig, hoe betrouwbaar zijn de resultaten uitgewerkt (vgl. de andere controlelijstjes)? Welke 'feiten', en welke 'meningen' komen daarbij aan bod?
 - Zijn de 'feiten' volledig en ter zake? Op welke bronnen (als bewijsmateriaal) zijn zij gebaseerd?
 - Zijn de gegeven 'meningen' tamelijk gangbaar of omstreden, zijn ze met argumenten ondersteund?
3. Voor welk publiek is deze interpretatie bestemd? Wat is de bedoeling ervan (bijv. informatie geven, amuseren, uitleggen, bestrijden...)?
4. Hoe belangrijk is in de gevolgde vraagstelling de invloed van de 'standplaatsgebondenheid' (persoonlijke betrokkenheid, waarden, belangen) van de auteur? Wat is het belang hiervan voor de interpretatie?
- 5.* Kan deze interpretatie ook anders beoordeeld of uitgewerkt worden? Vanuit welk standpunt, met welke redenen zou dat kunnen?

RECENSIES



In 't kort

In 't kort is een rubriek waarin maandelijks de uitgaven die bij de redactie zijn ontvangen worden aangekondigd.

Een selectie uit deze boeken wordt in een later nummer van *Kleio* besproken.

Helaas wat laat ontvangen, de verkiezingen zijn achter de rug, maar als item steeds weer terugkerend en daarmee van blijvend belang, het boek *Actuele Politieke Problemen*. Onder redactie van J.W. van Deth en J.C.P.M. Vis is 'een staalkaart van de politieke agenda van de jaren negentig' bijeen gebracht. Elf belangrijke politieke problemen, ik mag ze bekend veronderstellen, die hoog op de politieke agenda staan en onderwerp van coalitiebesprekingen zijn, worden belicht. De auteurs geven zicht op de achtergronden, de oorzaken, de verklaringen en de vooruitzichten van deze vraagstukken. Je zou dus denken voer voor onderhandelaars en politieke kopstukken, maar ook voor de staatsinrichtinglessen bevat dit boek interessant materiaal.

Het boek is overzichtelijk en evenwichtig ingedeeld en door het Instituut voor Publiek en Politiek uitgegeven. Het bevat 312 bladzijden, inclusief literatuuropgave, illustraties en register. De prijs is f 35,-, ISBN 906473285. In de boekhandel verkrijgbaar en ook telefonisch te bestellen (020-4201144).

Een gouden armband van de journalist Will Tinnemans geeft een geschiedenis van mediterrane immigranten in Nederland (1945-1994). De Stichting Nederlands Centrum Buitenlanders heeft bij haar 20-jarig bestaan opdracht gegeven tot het schrijven van dit boek.

Tinnemans is erin geslaagd niet alleen een zeer compleet, maar ook een uiterst leesbaar overzicht te geven. Het boek, 445 pagina's, is chronologisch ingedeeld en functioneel geïllustreerd. De uitgebreide verantwoording en een overzicht van geraadpleegde literatuur maken dit boek tot een standaardwerk. De prijs is slechts f 34,50 (incl. verzendkosten) en te bestellen door overmaking van dit bedrag op girorekening 326837 t.n.v. Stichting NCB Utrecht. ISBN 905517041 0.

Bij uitgeverij Becht verscheen *Hoog Spel*, een studie van Charles L. Mee over onderhandelingen op topniveau door de eeuwen heen. Lee beschrijft zeven episoden uit de geschiedenis. Hij begint bij Paus Leo I (440-461) en eindigt bij het overleg in Londen van de G7 in 1991 waar Gorbatsjov met

name financiële steun kwam vragen voor zijn 'zachte revolutie' in de Sovjet Unie. De 255 pagina's zijn voorzien van een selectie bibliografie en een register.

De prijs is f 39,90. ISBN 902300832 4.

Onder redactie van H.E.J. Horstmanshoff, als classicus verbonden aan de Rijksuniversiteit te Leiden, verscheen de bundel *Pijn en balsem, Troost en smart*. In 14 opstellen worden pijnbeleving en pijnbestrijding in de oudheid beschreven. Het boek is geïllustreerd en zorgvuldig geannoteerd; per opstel voorzien van literatuuropgave en aanvullend met 8 appendices, register en informatie over de auteurs.

De prijs van dit voor het voortgezet onderwijs minder toegankelijke, maar interessante boek is f 89,50. Uitgever Erasmus Publishing, Rotterdam. ISBN 905235042 6.

Bij uitgeverij Boom verscheen *Zeus' tragische rol*, ingeleid en vertaald door Tjitte H. Janssen. Janssen vertaalde met behulp van de LOEB-uitgave van A.M. Harmon een werk van de vroeg-christelijke theoloog en exegeet Lucianus van Samosata. Lucianus rekent in dit 'spoudogeloion' (een werk dat ernst en lach combineert) af met het beeld van de antropomorfe goden. Ook de vraag van alle tijden 'waarom gaat het goede mensen zo vaak slecht en slechte mensen vaak goed?' komt aan de orde.

112 pagina's f 28,50. ISBN 905352121 6.

Eveneens bij Boom verscheen in de inmiddels omvangrijke reeks van filosofische studies *Kritiek van de historische rede* van Wilhelm Dilthey. Wilfred Oranje verzorgde de vertaling, Jozef Keulart maakte de inleiding en voerde de redactie.

Dilthey (1833-1911) onderzocht hoe wij kennis kunnen verkrijgen van de maatschappij en haar geschiedenis. Het kan geen kwaad in deze tijd van praktische aanpassingen en toch ingrijpende veranderingen weer eens terug te grijpen op de grote geschiedfilosofische klassieken. De prijs is f 39,50. ISBN 905352067 8.

Epsilon Uitgaven hebben hoofdzakelijk betrekking op de wiskunde, maar de redactie heeft in haar poging om wetenschappelijke

Kleio

nummer 5/94
pagina's 34 en 35

boeken breder te verspreiden door ze te vertalen in het Nederlands nu ook een interessante historische uitgave op de markt gebracht. Onder de titel *Over tyrannie* is een vertaling verschenen van het essay 'Die analyse der Tyrannis' aangevuld met enige artikelen uit *Die Zukunft* van Manès Sperber (1905-1984).

Deze teksten uit de jaren 37-40 werden, geredigeerd door Jenka Sperber, in 1987 door DTV München uitgegeven. Het totalitaire staatsmodel wordt uitgewerkt, de centrale figuur de tiran, zijn handlangers en de brede laag van de bevolking die de tiran steunt komen helder naar voren. In de artikelen wordt ingegaan op de rol van tirannen als Stalin en Hitler.

Dit bijzondere boekje van 193 pagina's is via de boekhandel, maar ook rechtstreeks door overmaking van f 28,50 op girorekeningnummer 5660167 t.n.v. Epsilon Uitgaven te Utrecht. ISBN 905041033 2.

In de nieuwe Kwadraatreeks Pochpockets verscheen *Vaderlandse Geschiedenis*, over Neerlands helden en hun koude kikkerlandje. Auteur is Mark van Hattem, die in zijn inleiding zegt dat het plezierig is dat het 'nationale gevoel' plaats heeft gemaakt voor het bewustzijn dat we het met zijn allen moeten doen. Ook vindt hij het 'veel leuker om eens lekker diep weg te zakken in het echte verleden, toen alles nog anders was'. Of dat echte verleden terug te vinden valt in de 25 hoofdstukjes, die de 128 bladzijden inclusief het uitvoerig register bevatten, blijft een vraag. Maar voor menigeen, zeker de leerling, kan dit boekje een aardige ingang zijn tot een stukje 'vaderlandse geschiedenis'. Ook de prijs is populair, f 16,90. ISBN 906481204 7.

Tenslotte aansluitend, maar toch geheel anders: *Naties en nationalisme* het nu al klasieke boek van Ernest Gellner (1983 verschenen in het Engels). Uitgeverij Wereldbibliotheek bracht de vertaling op de markt. Gellner verklaart het nationalisme als het resultaat van een nieuwe vorm van sociale organisatie. Hij tracht nauwkeurig te zijn in zijn definiëring, heeft uitgesproken opvattingen over zaken als religie, postmodernisme, nationalisme etcetera en geeft veel stof tot overpeinzing en discussie.

Het boek is voorzien van een beknopte bibliografie, klein notenapparaat en register. Prijs f 32,50. ISBN 902841623 4.

Jan de Ruiter

SPARTACUS

Anton J. van Hooff, *De vonk van Spartacus: het voortleven van een antieke rebel* (SUN, Nijmegen 1993), 150 blz., prijs f 24,50.

Hoe een antieke rover in de moderne tijd een held kon worden, daarover gaat dit onderhoudende boekje van Anton van Hooff. In wezen is het de verslaglegging van een uit de hand gelopen hobby. Van Hooff verzamelde en registreerde in de loop der jaren ruim tweehonderd 'Spartaciaca' in de vorm van toneelstukken, strips, films, opera's, monumenten en politieke bewegingen.

Van de echte Spartacus, de gladiator die in 73 v.C. in opstand kwam, getuigen slechts tien pagina's antieke tekst, van Sallustius (enkele flarden), Ploutarchos en Appianos. Hieruit valt te leren dat Spartacus van Thracische origine was, in het Romeinse leger had gediend, als rover was gepakt en als slaaf naar de gladiatorenschool te Capua was gestuurd. In 73 v.C. ontsnapte hij met een handjevol lotgenoten; talloze slaven voegden zich bij hem. Na ettelijke mislukte pogingen lukte het uiteindelijk Crassus en Pompeius om de slavenbenden onschadelijk te maken, waarbij Spartacus sneuvelde.

In de oudheid werd de naam Spartacus gebruikt als synoniem voor schurkachtigheid en kon hij - net als Hannibal - de Romeinen nachtmerries bezorgen. In de middeleeuwen en gedurende de renaissance werd Spartacus vrijwel doodgezwegen. Pas in de zeventiende eeuw werd Spartacus herboren, als held in 'Parthenissa' van Roger Boyle. Later werd de tragische held een dankbaar object voor dramaturgen.

Vanaf de Franse Revolutie heeft de politiek zich van Spartacus meester gemaakt. De leider van de enige geslaagde slavenopstand in de geschiedenis, Toussaint Louverture in Haïti, werd de 'zwarte Spartacus' genoemd. In de negentiende eeuw was Spartacus een van de helden van het Franse radicalisme. Ook Italiaanse nationalisten omarmden Spartacus. Garibaldi vergeleek Spartacus zelfs met Christus. Vooral in de communistische beweging is de ster van Spartacus hoog gerezen. In de Eerste Wereldoorlog noemde de linkse afsplitsing van de Duitse SPD zich 'Spartacusbond'. De boodschap was, dat de massa spontaan in opstand moest komen tegen de oorlog. In het Rusland van Stalin wierp de historicus Misjoelin zich op als de paus van het Sovjet-Spartakisme. In zijn visie was de opstand van Spartacus 'een revolutionaire beweging' van de belangrijkste klasse van de oudheid, de slaven. Spartacus werd ook ontdekt als held van jeugd en

sport. In het Oostblok werden 'Spartakia-den' gehouden, voorafgaand aan de Olympische Spelen.

Vanaf 1960 wordt het beeld van Spartacus sterk bepaald door de gelijknamige film van Stanley Kubrick en vooral de vertolking van Kirk Douglas als de edele rebel, met trekken van Lincoln, Jezus en Moses. Het script was gebaseerd op de roman 'Spartacus' van Howard Melvin Fast, een slachtoffer van het McCarthyisme. Het succes van Kubricks film inspireerde publicisten, popmusici en striptekenaars tot popularisering. In zijn laatste hoofdstuk maakt Van Hooff een rondgang langs sportscholen en 'gay' sauna's. Zijn conclusie luidt dat de herleving van Spartacus in de moderne tijd een zuiver voorbeeld is van hoe onder invloed van moderne denkbeelden een aspect van de oudheid werd blootgelegd. Voor de historie van Spartacus' voortleven is de term 'gebruiksgeschiedenis' bij uitstek op zijn plaats.

Van Hooff geeft zelf al aan, dat wij zijn boek als een 'interim'-verslag moeten zien. Hij claimt geen volledigheid. Zijn verslag wordt door enkele dubblures ontsierd en aan vermelding van trivialia ontkomt hij niet. Niettemin kan zijn boek goede diensten bewijzen aan de docent, die wil aantonen dat geschiedenis niet alleen een feitenrelas is, maar vooral ook een kwestie van interpretatie van het verleden.

Jan van Oudheusden

ACHTERGROND

Janine di Giovanni, *Indrangers in eigen land. Israël en de Intifada* (J.H. Gottmer/H.J.W. Becht BV, Bloemendaal 1993), 199 blz., prijs f 39,90.

Against the stranger; lives in occupied territory, zo luidt de oorspronkelijke titel van Janine di Giovanni's reportage uit de door Israël bezette gebieden, en niet voor niets. De joden en Palestijnen die in dit boek figureren lijken niet alleen uit verschillende werelden afkomstig, maar zelfs van verschillende planeten. De historische handdruk van Arafat en Rabin kwam dan ook geenszins voort uit een zich ontwikkelend begrip voor elkaars problemen, maar uit een welbegrepen gevoel voor eigenbelang. De intifada noch de onderdrukking ervan bood nog enig perspectief, en of het vredesakkoord dat wel doet zal door iedereen die *Indrangers in eigen land* heeft gelezen worden betwijfeld.

De Amerikaanse journaliste Di Giovanni reisde door de bezette gebieden in de pe-

riode tussen de Golfoorlog en de spectaculaire toenadering. Zij wilde 'geen geschiedenisboek schrijven of een politieke verhandeling, of zelfs maar de geschiedenis van de intifada documenteren'. Ze sprak niet met leidende figuren, maar met bijvoorbeeld 'de Palestijnse tiener die zonder blikken of blozen een soldaat neerstak, of de joodse moeder wier zoon omkwam toen een brandbom naar zijn bus werd gegooit'.

Het resultaat is een deprimerend relaas van het dagelijkse leven in de Gazastrook en op de Westelijke Jordaanoever, die sinds de Zesdaagse Oorlog van 1967 door Israël min of meer onder controle worden gehouden en waar in 1987 de intifada uitbrak. De schrijfster trok op met de 'sjabbab', de vaak piepjonge Palestijnse activisten, en geeft een beeld van hun door verveling, haat en geweld getekend bestaan. Ze bezocht Palestijnse bijeenkomsten (niet zelden begrafenis van gedode opstandelingen), en kwam ook in contact met de tegenpartij: joodse kolonisten, militairen en anderen, die allen op hun eigen manier het leven in de bezette gebieden ondergaan. Ze kiest daarbij partij: niet voor de joden of de Palestijnen, maar voor de slachtoffers, die uit beide bevolkingsgroepen afkomstig zijn.

Di Giovanni heeft geen journalistiek meesterwerk geschreven. Haar stijl is niet erg meeslepend en haar verhaaltrant vaak chaotisch. Desalniettemin levert ze in dit boek (haar debuut) een belangrijke bijdrage aan de kennis over de situatie in de bezette gebieden, omdat ze de stemming onder de 'gewone' mensen daar in kaart brengt. En die kan wel eens van grotere invloed blijken te zijn dan de verstandhouding tussen Arafat en Rabin.

Marcel van Dijk

VROUWENBELANGEN

Marja Borkus e.a., Vrouwenstemmen, 100 jaar Vrouwenbelangen, 75 jaar vrouwenkiesrecht (Walburg Pers, Zutphen 1994), geïllustreerd, prijs f 39,50.

1994 is een gedenkwaardig jaar. Twee belangrijke organisaties uit de Nederlandse geschiedenis vieren hun honderdjarig bestaan. 26 augustus is het een eeuw geleden dat de sociaaldemocratische partij werd opgericht. Ter gelegenheid van dit feit is een boek gepubliceerd over de geschiedenis van de SDAP/ PvdA. De andere organisatie is de Nederlandse Vereniging voor Vrouwenbelangen, Vrouwenarbeid en Gelijk Staatsburgerschap, kortweg Vrouwenbelangen. Zij vierde op 5 februari j.l. haar eeuwfeest, in het kader waarvan eveneens een jubileumboek, *Vrouwenstemmen*, werd gepresenteerd.

De gelijktijdige oprichting van de sociaaldemocratische partij wordt in *Vrouwenstemmen* niet vermeld. Wel komt de gezamenlijke geschiedenis van beide groeperingen op een andere manier aan de orde. In de begintijd zaten de sociaal-democraten en de feministen - die georganiseerd waren in de Vereniging voor Vrouwenkiesrecht (VvVK), een voorangster van Vrouwenbelangen - elkaar nogal eens in de haren. Beide organisaties bewogen zich op politiek terrein en botsten met elkaar in verband met een belangrijk item van die dagen, de kiesrechtstrijd. Moest prioriteit gegeven worden aan het algemeen kiesrecht, wat de SDAP wilde, of telde het vrouwenkiesrecht zwaarder, het standpunt van de VvVK. *Vrouwenstemmen* weet er smeugig over te vertellen. Leesbaarheid is zeker een van de sterke kanten van dit prachtig geïllustreerde boek. VvVK en SDAP bleken overigens geen onverzoenlijke tegenstanders. In 1916 liep het SDAP-bestuur mee in een massale demonstratie voor algemeen vrouwenkiesrecht.

Afgaande op het aantal leden (de VvVK had er 25.000 in 1919) was deze begintijd de meest succesvolle periode in het bestaan van Vrouwenbelangen. Maar *Vrouwenstemmen* maakt aannemelijk dat de organisatie ook in latere fasen haar betekenis - als politieke pressiegroep - voor het feminisme en vrouwen heeft gehad.

Het boek is ingedeeld in vier hoofdstukken, voorafgegaan door een introductie. Deze hoofdstukken, die door verschillende auteurs zijn geschreven, zijn chronologisch opgebouwd en portretteren vier periodes in het bestaan van Vrouwenbelangen.

In de periode 1894-1920 stond de strijd voor het vrouwenkiesrecht centraal.

Van 1920-1945 bewoog de vrouwenorganisatie zich op meerdere terreinen: politieke participatie van vrouwen, bescherming van vrouwenarbeid, verbetering van de juridische positie van vrouwen en ijveren voor de wereldvrede. Aparte aandacht krijgt de emancipatiestrijd in Nederlands-Indië.

In de jaren na 1945 lag het accent in sterke mate op studie en deskundigheidsbevordering. Het werk van Vrouwenbelangen gebeurde veelal binnenskamers, hoewel ook toen belangrijke successen niet uitbleven, zoals de afschaffing van de handelingsonbekwaamheid van gehuwde vrouwen en het verbod op het ontslag van huwende ambtenaressen in de jaren vijftig. Overigens is in dit gedeelte de rol van het in 1944 opgerichte Nederlands Vrouwen Comité wat verwaarloosd. Als vertegenwoordigster van alle belangrijke vrouwenorganisaties was zij een niet te onderschatten factor in het spel van de politieke pressie.

De laatste periode valt samen met de tweede feministische golf die eind jaren zestig in ons land ontstond. Ook toen heeft Vrouwenbelangen haar specifieke rol van politieke pressiegroep gespeeld. Het is echter bepaald te veel eer voor de organisatie als wordt beweerd (p. 153) dat de nieuwe feministische beweging streed voor 'dezelfde doelstellingen' als Vrouwenbelangen steeds had gehad. Een wezenlijk nieuwe inbreng van de tweede golforganisaties was dat zij de plaats van mannen in de gezinstaken veel systematischer aan de orde stelden dan tot dan toe was gebeurd. Evenmin is het juist, zoals op pagina 13 staat, dat Vrouwenbelangen als eerste de abortuskwestie aan de orde stelde in 1969. De Aktiegroep Man Vrouw Maatschappij pleitte vanaf haar oprichting in oktober 1968 voor legalisering van de abortus. De NVSH deed dit al vanaf oktober 1967.

De historische inbedding is niet het sterkste punt van deze uitgave, maar het is de vraag of men dat moet verwachten. Het boek is zonder meer informatief en als populair-wetenschappelijke geschiedschrijving geslaagd. Een gelukkige greep zijn de biografische portretten van uiteenlopende voortrekkers in de organisatie.

Anneke Ribberink

kleio

KLEIO KRANT

Nieuws van het VGN bestuur

In de bestuursvergaderingen in de maand mei is een aantal zaken aan de orde gekomen. Onder andere dat ik moet beginnen met een rectificatie van wat ik vorige keer heb geschreven. Toen meldde ik dat er vbo-methoden op de markt komen die zich richten op twee jaar basisvorming. Dat klopt en dat was ook bekend. Maar ik suggereerde ten onrechte dat de basisvorming in het vbo langer moest duren. Mijn excuses daarvoor. Het staat gelukkig echter wel goed in de brief van Hélène Budé aan o.a. het departement die in de KLEIO-krant (nr. 4, blz. 34) is opgenomen. Op deze brief heeft de PCO overigens al in positieve zin gereageerd: voor individuele vakken kan de PCO zich niet inzetten, maar het probleem van geschiedenis en staatsinrichting kan wel worden belicht in het PCO-Magazine.

Actualisering VGN-deskundigheid
Het bestuur wordt de laatste tijd met een zekere regelmaat benaderd met een wilkekeurige vraag op historisch gebied. De vraagsteller wil graag iets weten en zoekt een deskundige. Het geraadpleegde bestuurslid hoeft dat natuurlijk lang niet altijd te zijn. Om te bereiken dat er toch een fatsoenlijk antwoord komt op de vraag is het wenselijk dat binnen de VGN bekend wordt wie welke deskundigheid bezit. Het bestuur wil daarnaast graag weten wie binnen de VGN op enigerlei wijze actief zou willen worden. Binnenkort kunt u daarom in KLEIO een vragenlijst verwachten. Met behulp van de commissie Cliomatica kan op deze manier een geactualiseerd bestand worden gemaakt.

Basisvorming-toetsen

Kees Bogaerts (CITO) heeft tijdens een bestuursvergadering een toelichting gegeven op de komende toetsen. Hij stelde met nadruk dat de

bavo-toetsen geen examens zijn; ze hebben wel een correctievoorschrift, maar geen normeringsvoorschrift.

De toetsen vallen uiteen in een deel geschiedenis (een blokuur) en een deel staatsinrichting (1 uur). Het grootste deel omvat vaardigheden, de rest kennis. Deze kennis is - dit ter geruststelling - zeer algemeen. In het vaardighedendeel krijgen de leerlingen informatie waarmee ze kunnen werken.

De plattegrond van het verleden moet voor de leerlingen als een algemeen referentiekader fungeren. Voor ons, de leraren, en voor het ministerie vormt deze plattegrond een soort ijkpunt: wat hebben leerlingen opgestoken en is de bavo een verbetering?

Wanneer leerlingen op een school slecht scoren - duidelijk minder dan elders - komt de inspectie wellicht vragen stellen. Het is dus voor de leraren zaak een goede methode te kiezen. Het vervelende is echter dat de "echte" bavo-methoden pas nu op de markt verschijnen.

Met dat laatste was en is het bestuur het eens. Voor leraren is het op dit moment dus niet geheel duidelijk waarop precies ze hun leerlingen moeten voorbereiden. Dat maakt het lesgeven niet eenvoudig.

Louis Nolet

Wilt u, als u geld tegoed heeft van de VGN, snel uw declaratie indienen bij de penningmeester!



Verzetsmuseum Amsterdam

Marten Toonder, tekenaar in oorlogstijd

Tot en met 4 september is in het Verzetsmuseum Amsterdam een tentoonstelling te bezoeken over het werk van Marten Toonder, de vader van Tom Poes, in oorlogstijd.

Legaal werkte hij aan de strip Tom Poes, die in de oorlogsjaren snel populair werd, en zijn eerste tekenfilms. In de Toonder Studio's werkten in verband met de toegestane tekenfilms erg veel mensen, met opzet traag, zodat zij niet werden opgeroepen voor de arbeidsinzet.

De officiële 'Toonder Hulpstudio 2' in de Spuistraat werd de illegale drukkerij DAVID, waar clandestiene

literatuur werd gedrukt, met name van De Bezige Bij en oplagen van *Vrij Nederland*, *Trouw*, en *Ons Volk*.

Eind 1944 stopte Toonder tijdelijk met Tom Poes en richtte met anderen het satirisch illegale blad *Metro* op waarvoor hij omslagtekeningen en spotprenten maakte. In zijn kijk op de samenleving stond *Metro* destijds alleen. Onder het motto 'Metro bestrijdt alles, Metro verdedigt alles, Metro propageert alles' werd met veel meer zaken de draak gestoken dan men gewend was.

Bijzonder de moeite waard voor gebruik op school is de catalogus die bij de tentoonstelling is uitgegeven. Hij bevat, behalve een artikel over *Metro*, een groot aantal van Toonders tekeningen voor het blad en politieke cartoons uit 1945 en 1946 en is verkrijgbaar voor de schappelijke prijs van f22.50.

Verzetsmuseum Amsterdam,
Lekstraat 63.
Open: di. t/m vr. 10.00-17.00 u.,
zat. en zo. 13.00-17.00 u.

STARTERSCONFERENTIE 3

Op 10 en 11 november 1994 wordt voor de derde keer door de VGN de tweedaagse conferentie voor beginnende leraren geschiedenis en staatsinrichting georganiseerd. 'Jonge' docenten en anderen die in de nabije toekomst in het geschiedenisonderwijs werkzaam willen zijn zullen veel van deze conferentie opsteken. De eerste en tweede bijeenkomst waren een groot succes. Het aantal deelnemers is beperkt tot dertig. Dat werkt prettiger en informele contacten en het uitwisselen van ervaringen zijn dan beter mogelijk. De inschrijving staat open voor iedere 'jonge' docent, maar VGN-leden hebben voorrang.

In het volgende nummer van KLEIO kunt u meer lezen over het programma e.d., maar u kunt wel alvast contact opnemen met de organisator: Will Bouwman, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond, tel. 04920-34709.

WALTER GEURTS

Op 23 maart vond onder grote belangstelling de begrafenis plaats van dr. P.A.M. ('Walter') Geurts, Franciscan. Er was bij deze plechtigheid geen bestuursdelegatie van de VGN, onder de aanwezigen bevond zich slechts een enkel lid van de vereniging: het was duidelijk dat deze VGN-grootheid van weleer in de vergetelheid geraakt was.

Toen op het eind van de jaren vijftig het vak geschiedenis voor het eerst bedreigd werd, bevond Walter Geurts zich bij de verdediging ervan in de voorste gelederen. Hij nam deel aan de oprichting van de VGN, die haar ontstaan aan juist deze bedreiging dankte. Ook behoorde hij tot het groepje dat met lede ogen aanzag dat het aanvankelijke enthousiasme onder de weinig inspirerende leiding van de eerste voorzitter begon te tanen, en dat het plan opvatte tot een 'staatsgreep': de voorzitter en de secretaris werden tot aftreden gedwongen. Waren deze zelfde samenzweerders die de beide ondertekenaars van dit levensbericht aanzochten om resp. als nieuwe voorzitter en secretaris aan de vereniging leiding te geven. (Dat juist in onze bestuursperiode de VGN haar eerste grote bloei zou beleven, was zeker ook te danken aan de nooit aflatende steun die wij van het groepje waartoe Walter Geurts behoorde, mochten ondervinden.)

Het nieuwe bestuur zag zich met name geconfronteerd met voorstellen en suggesties tot vernieuwing van het eindexamen. Er was hiertoe een VGN-commissie ingesteld, waarvan Walter Geurts deel uitmaakte. Hij had zich al laten kennen als een geestdriftig voorstander van contemporanisering en thematisering (aan welke onderwerpen hij enkele, toenmaals veelgelezen publicaties gewijd had). Het was dan ook mede op zijn instigatie dat de leden van de VGN een voorstel onder ogen kregen om het eindexamen te beperken tot de geschiedenis na 1870. - Intussen was ook een Amsterdamse groep, nauw verbonden met de pedagogische centra, aan de slag gegaan: zij kwam met de suggestie om het streven naar een nieuwe cesuur los te laten, het geschiedenisonderwijs thematisch op te zetten en in het vervolg van zo'n opzet het eindexamen te laten bestaan uit een aantal onderwerpen, gekozen uit het gehele historische terrein.

Het tekent de figuur van Walter Geurts dat hij probeerde te voorkomen dat de discussie zou uitlopen op een heilloze strijd van standpunten: hij kwam met een compromis dat grote invloed zou gaan krijgen - het eindexamen zou bestaan uit de geschiedenis van de laatste halve eeuw en een zestal onderwerpen gekozen uit de geschiedenis van voor die tijd. (Het is een van de grote treurnissen in de VGN

vienschap die hij ons bewees, maar we waren ook wel vervuld van wat vreesachtig ontzag, vooral als een vergadering plaats vond in de school waarvan hij rector was, het St. Bonaventura in Leiden; hij stond ons dan op te wachten in zijn ruige pij - 'ja, die heb ik graag aan, er zitten zoveel zakken in' - de voeten wijd geplant op de grond, de stevige kop op de rode nek: een tweede Luther die bercid was het op te



geweest dat de Minister van Onderwijs het voorstel zeer verwaterd overnam: daardoor werd het eindexamen eenzijdig op de recente geschiedenis gericht en kwamen de onderwerpen - nog slechts 'enige' - in de marge te staan.)

Dat dit compromis het haalde, was zeker ook te danken aan Geurts' groot gezag, een gezag waarvan hij zich zeer bewust was, maar dat hij aanwendde met stevige beminlijkheid en met een zodanig gebruik van stem en argumenten, dat hij zowel de lachers op zijn hand kreeg als een ieder imponeerde. (Wij jonkies waren erg gevleid met de

nemen tegen al wie in zijn verdorvenheid het geschiedenisonderwijs durfde aanvallen.)

Hij was en bleef een trouw bezoeker van de jaarvergaderingen en conferenties: nooit deed het betuur tevergeefs een beroep op hem. Zo kregen hij en de beide ondergetekenden op het eind van de jaren zestig van het bestuur de opdracht een ontwerp te maken voor de opleiding tot leraar geschiedenis en staatsinrichting aan de Nieuwe Leraren Opleidingen die toen op het punt stonden van start te gaan. Toen de her- en bijscholing gestalte kreeg, was hij nauw betrokken bij de lesbrieven-methode die destijds

in zwang was. En na de voltooiing van de serie didactische lesbrieven werd Walter Geurts een van de redacteurs van het op die brieven stoelende *Geschiedenis op school*, waaruit velen sindsdien hun didactische inspiratie hebben geput.

Zijn bemoeienis met het geschiedenisonderwijs duurde tot in het midden van de jaren zeventig. Hij was intussen hoofddocent van de NLO in Tilburg geworden, maar vanaf dat moment tekende zich een wijziging af in zijn levensloop. Hij werd didactiekdocent aan de Nijmeegse Universiteit en nam zo geluidloos de overgang naar wat hem al die jaren door was blijven boeien, en waaraan hij menige publicatie was blijven wijden, het historisch onderzoek, met name van onze nationale geschiedenis in de zestienste eeuw. De laatste jaren van zijn beroepsleven gaf hij ook colleges Inleiding in de geschiedwetenschap. Daar in Nijmegen, zoals eerder in de VGN, verwierf hij zich groot gezag. Het was dan ook natuurlijk dat hij na zijn pensionering een kamer op zijn instituut behield. En het lag ook in de rede der dingen dat hij zich daar nog met grote regelmaat vertoonde.

Na zijn afscheid in 1979 trok deze man van de wereld zich meer terug in de communautiteit waarvan hij deel uitmaakte. Van wat hij niet meer tot zijn onmiddellijke omgeving rekende keerde hij zich in stilte af.

Ook het geschiedenisonderwijs en de VGN troffen dit lot. Zo kon het gebeuren dat zijn naam allengs minder werd genoemd en dat hij ten slotte - hang naar voortgezette roem was hem vreemd - uit de herinnering van de vereniging verdween.

Wij prijzen ons gelukkig dat wij deze man en vriend gekend hebben: wijs, van hoog intellectueel gehalte, welbespraakte Zuiderling, met een geweldig prestige, maar niettemin vol vriendelijkheid, discussiant, schrijver, tuinier, wandelaar in de Alpen, een ijverig hovenier in de Wijngaard, die het goede glas dat de opbrengst bood met graagte en veel levensvreugde heeft geleid.

Nico Maarsen
Hans de Wolff

Lespakket Verzorgingsstaat

Voor het SO staatsinrichting Vbo/Mavo

In augustus verschijnt het lespakket *De verzorgingsstaat: een kwestie van politieke wil? Sociale wetgeving in Nederland in de jaren 1870-1994*, met kopieerbaar leerlingenmateriaal en een uitgebreide docentenhandleiding voor een schoolonderzoek staatsinrichting.

Het is vervaardigd door de SLO op aanvraag van de VGN en met adviezen van het CITO met oog op de nieuwe exameneisen. Dat betekent dat structuurbegrippen en bijbehorende vaardigheden een centrale plaats innemen en dat staatsinrichting wordt geplaatst in historisch perspectief. Vanwege de vaardigheidstraining kan dit pakket tevens een goede voorbereiding zijn op het CSE.

Het lesmateriaal is bestemd voor leerlingen eind 3e en 4e klas Vbo/Mavo en ook bruikbaar voor 3 en 4 Havo.

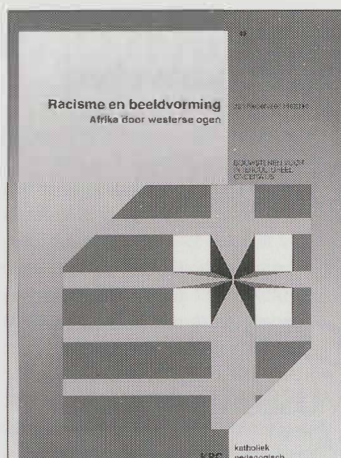
Het bevat zes hoofdstukken waarin een aantal historische begrippen centraal staan en één vaardigheid in het bijzonder. Twee tussentoeetsen bepalen de stand van zaken, een eindtoets - ook als SO te gebruiken - sluit het lespakket af.

Het lespakket is uitgegeven als losbladige map. Prijs f75,-. Bestellen bij: SLO, Afdeling Verkoop, tel. 053-840305. Bestelnummer 5.323.7175.

Racisme en Beeldvorming

Afrika door westerse ogen

In de serie 'Bouwstenen voor intercultureel onderwijs', al eerder in KLEIO besproken (KLEIO 1991/4), verscheen een nieuw deel *Racisme en beeldvorming. Afrika door westerse ogen*. De tekst van de verschillende hoofdstukken is geschreven door de antropoloog Jan Nederveen Pieterse, het leerlingenmateriaal is gemaakt door Bernardine Beenackers-Heeren. Het boek wordt uitgegeven door het KPC.



Het beeldmateriaal en de invalshoek van de publicatie is ontleend aan de tentoonstelling 'Wit over zwart' in het Tropenmuseum in Amsterdam.

Aan de orde komen: beeldvorming over Afrika door de eeuwen, westerse ideeën over 'wildernis', raswetenschap en racisme, 'populaire zwarten' (zwarte piet bijvoorbeeld), reclame en beeldvorming. De tekst van de hoofdstukken is geschreven voor docenten, maar ook door leerlingen goed te lezen. Bij ieder hoofdstuk staat leerlingenmateriaal, dat ook los van de tekst gebruikt kan worden. De vragen en opdrachten met eventuele werkbladen zijn geschikt voor de bovenbouw Havo/Vwo.

Er kan vrij gekopieerd worden. Het deeltje is te bestellen bij het KPC, Postbus 482, 5201 AL Den Bosch (tel. 073-215435/fax 073-213985) en kost f9,50 (excl. verzendkosten van circa f7,00).



Het weeshuis van de Hervormde Diaconie in Amsterdam beschikte sinds 1688 over een eigen brouwerij.

BIER IN AMSTERDAM EN ASSEN

Gedurende de zomermaanden zijn er twee aaneensluitende tentoonstellingen te bezoeken over BIER

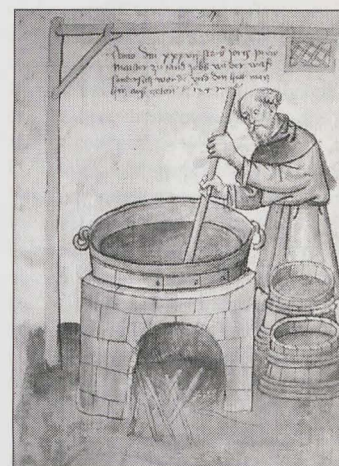
Geschiedenis van een middeleeuwse volksdrank in het Drents Museum in Assen

en

Geschiedenis van een volksdrank in Holland in het Historisch Museum van Amsterdam

De tentoonstelling in Assen gaat in op de vroege biergeschiedenis. Bier is een oude drank: al in 2000 v. Chr. waren de Egyptenaren de brouwkunst machtig. In onze streken was het brouwen in ieder geval al in de Romeinse tijd bekend, al dronken de Romeinen zelf vrijwel geen bier maar wijn. In de 13e eeuw verbeterde de brouwtechniek en begon het bier zijn echte opmars als volksdrank nummer één. Behalve in kloosters werd ook in de steden bier gebrouwen, aanvankelijk met als smaakmaker 'gruit', later hop.

Delft, Gouda en Haarlem ontwikkelden zich in de 14e eeuw tot internationale bierleveranciers. Brouwers werden kapitaalkrachtige en invloedrijke lieden in de steden.



Op de tentoonstelling zijn twee brouwerijen gereconstrueerd (13e en 15e eeuw), verder zijn er vele middeleeuwse voorwerpen te zien die te maken hebben met de productie en de consumptie van bier en aan de hand van stadskeuren en andere voorschriften wordt een beeld gegeven van de overheidsbemoeienis.

In Amsterdam gaat het om de bierproductie en -consumptie in de 16e t/m de 18e eeuw.

De consumptie was zeer groot. Water was vaak ondrinkbaar, thee, koffie en wijn te duur. Dus vanaf de vroege ochtend tot en met de avondmaaltijd werd, dun - licht en met weinig alco-

J. van der Meer del.
J. van der Meer del.
J. van der Meer del.
J. van der Meer del.
J. van der Meer del.
J. van der Meer del.

hol - bier gedronken. Op de tentoonstelling zijn daar veel voorbeelden van te zien. Ook drinkgerei is in ruime mate aanwezig. Verder wordt ingegaan op 'de drinkende mens' aan de hand van vele schilderijen, o.a. Jan Steen en Adriaan van Ostade, de schilders van de losbandige drinkers.

Een videoprogramma laat zien hoe vroeger gebrouwen werd.

Voor bierliefhebbers zijn deze tentoonstellingen niet alleen geestelijk informatief, er is ook bier te proeven. In Assen wordt Cluynbier geschonken, origineel bier van hoge gisting, anders dan het pils van tegenwoordig (zie ook het artikel over technische veranderingen in de bierindustrie in *KLEIO* 1993/1); in Amsterdam is op de binnenplaats van het museum een bierterras geopend, waar de bezoeker traditioneel gebrouwen bier kan proeven ... en ook Heineken, want dat is een van de sponsors van dit biergebeuren!

ALLE D A A G S E D I N G E N

tijdschrift over
volkscultuur
regionale geschiedenis
folklore
volkskunst

Twee proefnummers zijn
te bestellen door naam en
adres en f5,00 aan
postzegels te sturen naar

Nederlands Centrum
voor Volkscultuur
Lucasbolwerk 11
3512 EH Utrecht

Bruidsuikers en Wittebroodsweken

'De mooiste dag van je leven'
Huwelijksgebruiken in Nederland

Tot en met 10 september is deze tentoonstelling te zien in Museum Nairac in Barneveld.

Op basis van een onderzoek van het Nederlands Centrum voor Volkscultuur in Utrecht wordt ingegaan op traditionele gebruiken en op de nieuwste trends op dit gebied.

Aan de orde komen o.a. het belang van trouwen, het romantische en het zakelijke huwelijk, de manieren om elkaar te ontmoeten, verloving, meidenslag en venstervrijen, charivari en natuurlijk alles rond 'de mooiste dag van je leven'.

Nairac
VELUWS MUSEUM
"NAIRAC"

Bij de tentoonstelling is een gelijknamig pocketboek verschenen van de hand van Ineke Strouken, directeur van het Nederlands Centrum voor

Volkscultuur, waarin u het een en ander nog eens op kunt zoeken. De bijgevoegde literatuurlijst loopt van Amy Groskamp-Ten Have (die het allemaal zo precies wist) tot de wetenschappelijke bundel *Vijf eeuwen gezinsleven: liefde, huwelijk en opvoeding in Nederland* onder redactie van Lène Dresen-Koenders e.a.. Uitgegeven door Kosmos-Z&K Uitgevers, Utrecht 1994, prijs f14,90.

Museum Nairac, Langstraat 13 in Barneveld, tegenover de toren.



Trouwen rond 1900.

Boekgeschiedenis als cultuurgeschiedenis

Nederlandse
Boekhistorische
Vereniging

Onlangs is een vereniging opgericht die zich richt op de geschiedenis van het Nederlandse gedrukte boek en het boekgebruik. De vereniging wil onderzoek op deze terreinen propageren en in bredere kring bekend maken door middel van publicaties, studiedagen en congressen.

In juni is het eerste jaarboek uitgebracht met ondermeer bijdragen over godsdienstige volkslectuur in de 16e eeuw, historische kronieken in de 17e eeuw en het leespubliek van *De Gids* in de 19e eeuw.

Van 28 tot en met 30 september zal in Baarn een congres gehouden worden over de betekenis van boekgeschiedenis in het ruimere kader van cultuurgeschiedenis, in samenwerking met het landelijk onderzoeksnetwerk van Aio's 'Geschiedenis van Kunst en Cultuur'. Enkele voor- aanstaande (boek/cultuur)historici zullen daar het woord voeren.

Een lidmaatschap van de NBV staat open voor iedereen en kost f45,- per jaar. U krijgt hiervoor het jaarboek en wordt op de hoogte gehouden van de activiteiten.

Nadere inlichtingen over het congres en de NVB zijn te krijgen bij de secretaris: dr. B.P.M. Dongelmans, Stevinstraat 14, 2405 CP Alphen a/d Rijn.

Aanmelding door overmaking van de contributie op postgirorekening 5537064 t.n.v. Penningmeester NBV, Amsterdam.

Het Centraal Schriftelijk Eindexamen: een impressie

Met de nodige spanning werd door de geschiedenisdocenten uitgekeken naar het examen van dit schooljaar. Dat zou toch wel eens heel anders kunnen worden dan de voorafgaande jaren: meer bronnen, minder kennisvragen en toepassing van de structuurbegrippen. De 'brandbrief' van de WIEG van enkele maanden geleden verhoogde de spanning nog meer.

De redactie heeft een aantal docenten gebeld om hun mening over het examen en de aangekondigde veranderingen te geven. Hun reacties zijn hieronder min of meer "aan elkaar geplakt".

a. De structuurbegrippen

Daarbij krijg je soms het idee dat ze er met de haren bijgesleept zijn. Wat moet je met een vraag als "Toon aan dat deze kritiek voortkomt uit de politieke standplaatsgebondenheid van Van der Goes van Naters" (uit het VWO-examen)? Waarom vraag je niet gewoon aan de hand van de tekst aan te tonen dat Van der Goes van Naters een typische PvdA-er is? Als docent probeer je ingewikkelde zaken zo eenvoudig en helder mogelijk uit te leggen en dan krijg je zo'n vraag. Leerlingen worden er bovendien nog al eens door misleid en vergeten dat ook op dit soort vragen een simpel antwoord mogelijk is. Of wat te denken van vraag 27 uit het HAVO-examen: "Welke opvatting van de schrijfter die samenhangt met haar standplaatsgebondenheid duidt eveneens op continuïteit?" Bedoel je dan niet gewoon: "Door welke oude opvattingen is zij nog beïnvloed?" De oorzaak/gevolg-vraag bij het MAVO-examen (vraag 10, zie illustratie) komt ook wat geforceerd over: gewoon iets invullen en niet naar een redenering vragen.

b. De bronnen

Een echt boekje (10, 11 kantjes) met vaak aardige bronnen moesten de MAVO-, HAVO- en VWO-leerlingen doorwerken. Opvallend was dat leerlingen bij sommige vragen n.a.v. die bronnen een totaal andere weg in slaan dan de normopstellers bedoelden. Het gedicht van Rilke in het VWO-examen is daarvan een goed voorbeeld. Achter een zin als "Alles wird wieder gross sein und gewaltig" zien zij geen heimwee naar het plattelandsliefde voor de industrialisatie maar het verlangen naar een sterke man en een sterk nationalisme. Een begrijpelijke associatie.

Bij de drie bronnen over de discipline van de keizertijd tot en met het Derde Rijk (uit het HAVO-examen) werden de vragen als te ingewikkeld geformuleerd, dan wel niet het volle rendement eruit halend ervaren. Als wat vervelend en kinderachtig werd ervaren dat kandidaten soms letterlijk moeten verwijzen naar bepaalde regels of cijfers. De leerling die analytisch goed concludeert zit dan soms fout: hij had absolute getallen moeten noemen. Daarmee benadeelt de 'goede' leerling.

Daarentegen is vraag 32 uit het VWO-examen, waarin gevraagd wordt naar de grondwet van de BRD als reactie op de democratische zwakten van de Republiek van Weimar weer heel aardig. Het was alleen jammer dat deze vraag, die liefst zes punten op kon leveren, aan het einde van het examen gesteld werd. Want een punt was wel duidelijk: het VWO-examen was veel te

lang. Leerlingen kwamen in grote tijdnood en hebben de laatste vragen of niet gemaakt of afgeraffeld. Misschien is er een verband tussen de hoeveelheid bronnen en de tijdnood, die overigens ook door de HAVO-kandidaten gevoeld werd.

c. Tenslotte

De meeste collegae vonden de examens maakbaar. De totaalresultaten stemden tot tevredenheid. Er waren minder kennisvragen dan voorheen met als mogelijke kritiek daarop dat "vaardige leerlingen" (die goed kunnen tekstverklaren) toch vaak redelijk goed scoorden, hoewel hun kennis matig was.

Het onderwerp Nederland scoorde vaak beter dan Duitsland, maar was ook van een hoger kneuterigheidsgehalte. Vragen over buitenshuis werkende vrouwen halen bijna 100%

scores. De moeilijkere, maar ook betere vragen kwamen in het onderwerp Duitsland voor. Met name die, welke de continuïteit tussen Keizerrijk, Weimar, Derde Rijk en BRD/DDR aan de orde stelden. Dat is pas echte geschiedenis, zei een collega. De fout in het antwoordmodel bij het MAVO-examen (bij vraag 2) was voor menig MAVO-docent een onthutsende ervaring.

De WIEG gaat een enquête doen naar de ervaringen met het nieuwe examen. We zijn benieuwd naar de resultaten.

Jan van Oudheusden
Wim Rongen

Met dank aan collegae in Almelo, Utrecht, Almere, Waalwijk, Drunen en Tilburg.

VBO-MAVO D

3 p 10

Welke zinnen geven een *oorzaak* aan voor de daling van het aantal mensen dat werk vond in de landbouw en welke zinnen geven een *gevolg* aan? Neem de nummers van de zinnen over en zet daarachter 'oorzaak' of 'gevolg'.

zinnen:

- 1 In de landbouw vond mechanisatie en ruilverkaveling plaats.
 - 2 Het aantal leerlingen dat een diploma lager landbouwonderwijs haalde, daalde tussen 1961 en 1967 van 4660 naar 3405.
 - 3 Zonen van landarbeiders en kleine boeren kozen voor een baan in de fabriek.
 - 4 Veel agrarische dorpen liepen in inwoneraantal terug.
 - 5 De prijzen van landbouwproducten daalden voortdurend.
- Doe het zo:
1: .. ('oorzaak' of 'gevolg' invullen)
2: enz.

HAVO en VHBO

4 p 25

In het aanleren van een democratische houding speelt de opvoeding van de kinderen een belangrijke rol. Uit de bronnen uit de keizertijd en uit de Hitlertijd blijkt een bepaalde opvoeding (een tekst over discipline op school en twee militaristische ansichtkaarten).

Past de opvoeding die uit de bronnen blijkt in het huidige denken over democratie? Verwerk in je antwoord tenminste twee deugden die, uitgaande van de bronnen, voor beide perioden golden, en leg uit waarom ze wel of niet passen in het huidige denken over democratie.

VWO

6 p 32

De grondwet van de Bondsrepubliek was mede een reactie op de democratische zwakten van de Republiek van Weimar.

Toon dit aan met behulp van twee artikelen uit de bron. Leg in het antwoord per gekozen artikel een verband tussen een kenmerk van democratische zwakte en de inhoud van het gekozen grondwetsartikel als reactie op die zwakte.

Art. 20

(1) *De Republiek Duitsland is een democratische en sociale bondsstaat.*

(2) *Alle staatsmacht komt voort uit het volk. (...)*

Art. 38

(1) *De afgevaardigden naar (één van de kamers van) het Duitse parlement worden door middel van algemene, rechtstreekse, vrije, gelijke en geheime verkiezingen gekozen. (...)*

Art. 54

(1) *De president wordt zonder debat door beide kamers van het Duitse parlement gekozen.*

Verkiezbaar is iedere Duitser die het recht heeft om deel te nemen aan de parlementsverkiezingen en tenminste veertig jaar oud is (...)

Art. 65 a

De minister van Defensie heeft de bevels- en commandomacht over de strijdkrachten.

Art. 67

(1) *(De rechtstreeks gekozen kamer van) het parlement kan de kanselier alleen via een motie van wantrouwen tot afreden dwingen, als een meerderheid van zijn leden een opvolger kiest en aan de president het verzoek doet om de (zittende) kanselier te ontslaan. De president moet aan dit verzoek voldoen en (moet) de gekozene benoemen.*

EUROCLIO'S REIS NAAR VLAANDEREN 24 - 26 MAART

Tijdens een zeer verzorgde reis met een vol programma hebben docenten uit Nederland en Vlaanderen van 24 - 26 maart j.l. zich verdiept in het Westvlaamse deel van de Eerste Wereldoorlog en kennis gemaakt met de slagvelden rond Ieper.

Reeds bij de aankomst in Tielt, 's middags, werden we met de neus op de feiten gedrukt. De gastheer in het royale herenhuis vertelde hoe in het begin van de oorlog tien Tielse burgers geëxecuteerd dreigden te worden door Duitsers, die door enige achtergebleven Engelsen en klokge-lui argwanend waren geworden. Pas door bemiddeling van een Duitse non, in Tielt gehuisvest, kon de ramp worden afgewend.

Het herenhuis, bewoond door de grootouders van de gastvrouw, een familie van bierbrouwers, werd door

Diksmuide waar we in de schaduw van de grote gedenktoren met de letters A(lles) V(oor) V(laanderen) V(laanderen) V(oor) K(ristus) waren ondergebracht. Na aankomst van de Vlaamse deelnemers telde de groep ruim zestig deelnemers van wie ongeveer eenderde uit Nederland. 's Avonds volgde een lezing met dia's over de geschiedenis van Diksmuide, vooral over de wederopbouw van de totaal kapot geschoten stad na 1918 die, zo bleek, in de minitieuze restauratie soms verder in het verleden terugging dan bij de oorspronkelijke bouwwerken het geval was. Van tevoren waren we al van ruime en royale documentatie over de oorlog, de Vlaamse beweging en meer voorzien.

De vrijdag werd tot vier uur besteed aan lezingen en work-shops want ook

het heden in één moeite was gelegd. Ook werden er filmfragmenten vertoond, verzorgd en ingeleid door P. Slot van de te Amsterdam gevestigde stichting Film en Wetenschap.

Om 4 uur vertrok de bus naar Ieper, naar het museum van de Eerste Wereldoorlog aldaar, waarna om 8 uur het indrukwekkende blazen van de Last Post onder het imposante gedenkpoortcomplex waarin duizenden en nog eens duizenden namen van gevallen staan gegraveerd, werd bijgewoond: samen met onder andere twee bussen met scholieren uit Engeland.

De ceremonie kreeg door de aanwezigheid van een voormalig Vlaams minister van onderwijs extra cachet. Reeds sinds 1928 (!) vindt deze plichtigheid elke avond ter herdenking van de gevallen en vermaning aan de levenden plaats.

De zaterdag werd besteed aan een 'battlefield tour' waarbij de sectie Militaire Geschiedenis in de persoon van R. van der Neut dankbaar genoten toelichting verleende. De tocht concentreerde zich rond Ieper dat door het heldere weer steeds in zicht bleef. Des te duidelijker werd het also hoe op een klein front van nauwelijks tien kilometer vele honderdduizenden hier in vaak man-aan-mangevechten een gruwelijke en, ook militair-strategisch, nutteloze dood hebben gevonden. De verschrikkingen van de door tallozen in augustus 1914 zo enthousiast onthaalde oorlog bleken hier wel zeer duidelijk.

De excursie werd door de beide Vlaamse docentenorganisaties en de VGN onder de paraplu van EuroClio georganiseerd en mede door een financiële bijdrage van het Europees Platform te Alkmaar mogelijk gemaakt.

Zij heeft op indrukwekkende wijze de deelnemers in kennis gebracht met het verleden van de Eerste Wereldoorlog, in en rond Ieper geconcentreerd, waar de Duitse legers, anders dan in WO II, tegengehouden werden, waarop van herfst 1914 tot 11 november 1918 de loopgravenoorlog volgde.

Gerben Abma



de in Tielt ingekwartierde Duitsers gevorderd. De familie zelf vluchtte naar Engeland.

Paul Vandepitte gaf hierna een globale uiteenzetting van de oorlog rond Tielt. Hij is lid van de Vlaamse vereniging van geschiedenisdocenten in het bijzonder (dat wil zeggen katholiek) onderwijs waarvan Vlaanderen ook een wat wij zouden noemen 'openbare' variant kent. Samen hadden deze verenigingen de excursie meer dan voortreffelijk georganiseerd.

Na een bezoek aan het Käthe Kollwitz-museum in het fraai gerestaureerde Rouckelare en de Duitse begraafplaats Vladzlo, bereikten we het van de slag aan de IJzer bekende

de didactiek kwam natuurlijk voortdurend aan de orde. Thema's waren het vredesbeleid in België, de nogal breekbare verhouding tussen Nederland en België na WO I, de Nederlandse legerwetgeving in de begin jaren 20 waar vele ministers hun politieke nek over gebroken hebben en de Vlaamse beweging. Deze laatste rede werd door verschillende deelnemers lauw onthaald: de spreker ontpopte zich namelijk als 'Belgist', voorstander van de bestaande staat dus.

In de tussentijd hadden we ons in een workshop verdiept over de opvang van Belgische vluchtelingen te Amsterdam, met materiaal o.a. uit het gemeentearchief. Sommige van de aanwezigen bleken ondergebracht bij particulieren, zodat de band met

GEZOCHT ...

**EEN DAME DIE MEE
WIL NAAR CHINA!**

**Bij de OMO-Chinareis
van 18 juli t/m 12
augustus 1994 is nog één
plaats vrij! Voor een
dame...!**

**De reissom bedraagt
vanaf f6440,- (voor een
OMO-leraar, anders iets
meer). U kunt u tot een
week voor vertrek nog
aansluiten bij het reis-
gezelschap! Neem contact
op met de organisator
N. Stam,
tel./fax 01623-20856.**

VGN REIS

In het voetspoor van Maria van Hongarije

8-daagse reis naar Innsbruck, Budapest en Augsburg van zaterdag 15 tot en met zaterdag 22 oktober 1994

De Didactiek en Activiteiten Commissie van de VGN organiseert - geïnspireerd door de schitterende dubbeltentoonstelling van een jaar geleden in Den Bosch en Utrecht 'Maria van Hongarije. Koningin tussen keizers en kunstenaars 1505-1558' - een studiereis naar drie plaatsen, die in het leven van Maria van Hongarije een belangrijke rol hebben gespeeld.

In haar voetspoor reizen we naar Innsbruck (twee overnachtingen), Budapest (vier overnachtingen) en Augsburg (één overnachting).

In Innsbruck maken we een stadswandeling door de voormalige Habsburgse residentie en bezoeken we het fraaie slot Ambras, waar een deel van de keizerlijke kunstschat is ondergebracht.

Budapest herbergt veel herinneringen aan 'onze' landvoogdes. Stadswandeling en rondrit worden onderbroken en afgewisseld met museum en kerkbezoek.

We zien o.a. de collectie vorstenportretten van de Habsburgers in het Museum voor Schone Kunsten, de bruidskleding van Maria en haar echtgenoot in het Nationaal Museum, het zomerpaleis van het duo in Viszegrád, het Museum van Kunstnijverheid en de Gellertheuvel. Natuurlijk is er ook een middag om vrij te besteden; concert- en theaterbezoek behoren tot de mogelijkheden.

In Augsburg, de Fuggerstad, vonden tijdens de regering van Maria diverse Rijksdagen plaats waarbij zij ook aanwezig was. Deze oude Duitse stad nodigt tot een wandeling met stops bij alle mooie historische plaatsen.



De (kunst)historische begeleiding van de reis is (mede) in handen van Jacqueline Kerkhoff, die de expositie in het Catharijneconvent samenstelde. Enkele weken voor vertrek wordt een voorlichtingsbijeenkomst gehouden. De deelnemers ontvangen een informatiemap over de te bezoeken musea en kunstschaten.

We reizen met een luxe touringcar en doen dat overdag. We logeren in middenklasse hotels op basis van half-pension. Er wordt overnacht in tweepersoonskamers met douche en toilet.

De reissom voor deze prachtige tocht bedraagt, u leest het goed!, f695,- voor leden, niet leden betalen f100,- meer. De toeslag voor een eenpersoonskamer bedraagt f185,-. Niet inbegrepen zijn: lunches, reis- en annuleringsverzekering.

U kunt zich opgeven door een briefkaart te sturen of op te bellen naar Johan Raven, Kinkhoorn 8, 9051 MJ Stiens, tel. 05109-4050. Een aanbetaling van f100,- per persoon geldt als bewijs van inschrijving. Maak dit bedrag over op giro 128701 t.n.v. Penningmeester VGN in Den Haag o.v.v. Hongarije 1994.

Er kunnen vijftig mensen in de bus! Plaatsing geschiedt op volgorde van binnenkomst van uw betaling.

Nascholing

De dinosaurus van de staatsinrichting

Een van de eerste lentedagen van 1994. Al vroeg in de trein gestapt om op tijd van Almelo in Amsterdam te zijn, preciezer aan de Boelelaan. Het Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk van de Vrije Universiteit nodigde docenten geschiedenis en staatsinrichting uit om op 21 april de Dag van de Staatsinrichting bij te wonen. De organisatie meende dat leerlingen (en docenten) staatsinrichting niet boeiend vinden. Zou deze gedachte ervoor gezorgd hebben dat twee eminente sprekers voor het ochtendgedeelte (als 'trekkers') waren uitgenodigd? Hans van Mierlo zou spreken over *'De positie van de staatsinrichting binnen het voortgezet onderwijs'* en prof. Hans Righart over *'Tegenstelling tussen politieke structuur en politieke cultuur vanaf de jaren zestig'*.

In ieder geval zat de zaal goed vol en ook de pers was ruim vertegenwoordigd. Die pers bleek er echter met name voor Van Mierlo, op verkiezings-tournee, gekomen te zijn. Dr. H.J. Langeveld, medewerker van de vakgroep Geschiedenis aan de VU, was de dagvoorzitter.

Drs. Janneke Riksen, organisator, opende de dag met een korte inleiding, waarin zij de positie van staatsinrichting binnen het geschiedenisonderwijs illustreerde met twee uitspraken van 3-havo leerlingen. De ene leerling sprak van *'staatsinrichting is doodsaai, slaapverwekkend. Ik zit niet in de politiek. Geef mij maar de Tweede Wereldoorlog'*. Maar de ander van: *'Leuk onderdeel, veel informatie over regering en regeren. Het is van belang voor je verdere leven'*.

Vervolgens introduceerde Langeveld Hans van Mierlo met de typering 'de dinosaurus van de Nederlandse politiek'. Van Mierlo demonstreerde onmiddellijk zijn grootste kwaliteit, allesbehalve als een log dier wond hij uiterst soepel een groot deel van het gezelschap om zijn vinger. *'Misschien bent u wel het belangrijkste gehoor. Nederlanders weten niets van democratie en staatsrecht. Ook volksvertegenwoordigers niet. Sterker, ze zijn er niet eens in geïnteresseerd. Eerst een anekdote.'*

Inhoudelijk had zijn verhaal niets nieuws en hij betrapte zichzelf op het feit dat hij meer een verkiezingsrede hield dan de positie van staatsinrichting binnen het voortgezet onderwijs aan te geven c.q. te positioneren. De zaal nam hem dit allerm minst kwalijk, want zoals Van Mierlo zelf zei, *'in een nacht kun je niet volledig afkicken'*. Rode draad door zijn verhaal was de vraag "waarom haakt de kiezer af, wat is de verklaring voor de electorale aardverschuiving, waarom is de verzorgingsstaat uit de hand gelopen". Ik neem het Van Mierlo niet kwalijk dat hij op deze ingewikkelde vragen geen gedegen antwoord heeft weten te geven. Ik neem hem wel kwalijk dat hij een mythe lanceerde alsof zijn stokpaardje 'het referendum' de oplossing zou zijn voor de afstand

tussen gekozene en kiezer. Eveneens betwijfel ik dat het terugkeren naar een districtenstelsel een oplossing zal zijn voor de impasse waar de democratie op dit moment in lijkt te verkeren.

Met zeker niet minder soepelheid en met natuurlijk veel meer kennis van zaken wist ook Righart de zaal aan zich te binden.

Jammer is echter dat hij Van Mierlo niet op de vingers tikte voor de wat al te simpele verklaring voor de malaise van de verzorgingsstaat. Volgens Van Mierlo zou dit namelijk veroorzaakt zijn door de ontzuiling. De waarden en normen, zo intens aangebracht in de verzuilde nesten, zouden het stelsel beheersbaar hebben gehouden.

Deze simpel eenzijdige mentale verklaring is op zijn hoogst marginaal van belang. Als historici moeten we juist waken voor dergelijke simplificatie. Maar op speelse wijze wist Righart toch wel duidelijk aan te geven dat Van Mierlo van politiek meer verstand had dan van de historische achtergronden van sociale verzekeringen.

Na de lunch, die goed verzorgd was, ging men uiteen in workshops. Aan de hand van bestaande leermethoden (*Hoezo regeren? en Staat en macht*) die nog niet afgestemd zijn op de nieuwe examenregeling, werden handreikingen gegeven om wel aan deze eisen te voldoen. Ik bezocht "De betekenis van de gemeente en provincie binnen het Nederlands systeem".

Margriet Hielkema, verbonden aan een scholengemeenschap en de Hogeschool Holland, gaf op vlotte wijze toelichting op het ruim aanwezige materiaal en bood volop ruimte voor discussie. De andere workshops waren "Partijvorming binnen het Nederlands parlementaire stelsel" door J. Bouma en "De wording en het functioneren van de verzorgingsstaat", geleid door Janneke Riksen.

Al met al vond ik het een zeer geslaagde dag, zowel inhoudelijk als organisatorisch. Wat mij betreft mag Janneke Riksen c.s. meer van dit soort dagen organiseren, bijvoorbeeld over de bavo en veranderingen ten gevolge van het nieuwe examen.

Jan de Ruiter

DIDACTIEK CONFERENTIE 1994

Op 25 en 26 november wordt in Vught de jaarlijkse Didactiekconferentie gehouden. Na het succes van vorig jaar is ook nu weer gekozen voor het thema

Structuurbegrippen en vaardigheden

Met het oog op het examen van 1995 worden deze natuurlijk toegepast op het onderwerp 'De Opstand 1555-1588'.

Het aantal plaatsen is beperkt tot 90. De prijs zal f245,- bedragen (inclusief overnachting).

Meer over het programma volgt later! Maar mocht u nadere inlichtingen willen hebben of zich nu al in willen schrijven dan kunt u contact opnemen met:

H. Kummerer, Jan van Eyckgracht 79, 5643 TD Eindhoven, tel. 040-118590.

Uw inschrijving wordt definitief wanneer het conferentiebedrag is ontvangen door de Penningmeester van de VGN in Den Haag, postgiro 128701. Plaatsing in volgorde van betaling!

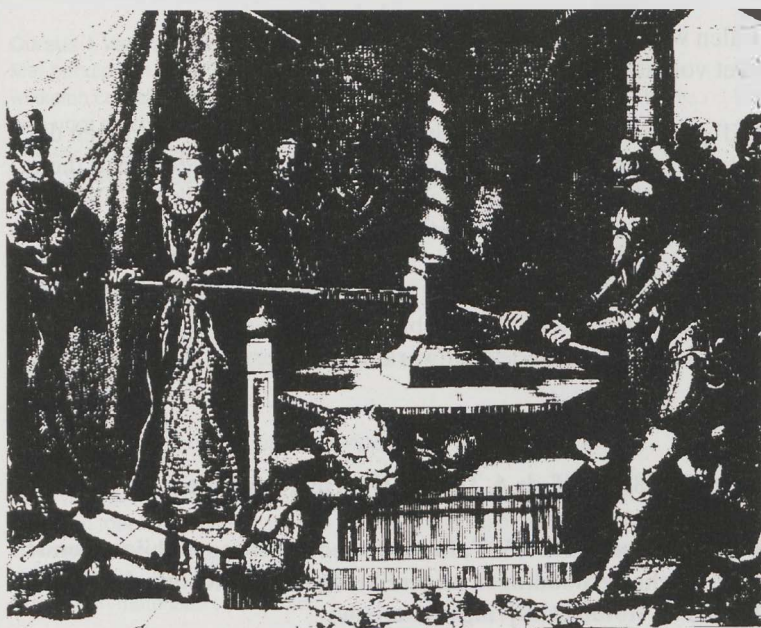
STUDIEDAG LEIDEN

De Nederlandse Opstand

In samenwerking met de VGN organiseert het bureau Coördinatie Nascholing van de Rijksuniversiteit te Leiden en de Erasmusuniversiteit te Rotterdam op

zaterdag 24 september 1994

een studiedag over de "Nederlandse Opstand".



De organisatoren zijn erin geslaagd voor deze studiedag ook medewerking te verkrijgen op inhoudelijk of materieel gebied van het Legermuseum te Delft, Stedelijk museum de Lakenhal te Leiden en de sectie Militaire Geschiedenis KL in Den Haag.

Er worden negen lezingen aangeboden, waaruit de deelnemers er vijf kunnen kiezen.

Deelnemers aan deze studiedag ontvangen een syllabus en indien daarvoor wordt ingetekend een serie van $\pm$ 20 sheets om hun lessen te verlevendigen en te onderbouwen. Voor de sheets wordt een extra bijdrage van f 15,- gevraagd.

De kosten voor de studiedag bedragen f95,- per persoon (**voor leden van de VGN f 85,-**), mits u zich vòòr 1 augustus heeft ingeschreven. Hierbij is inbegrepen een lunch, koffie/thee en de syllabus. Na die datum zijn de inschrijvingskosten respectievelijk f120,- en f110,-.

PROGRAMMA

- | | |
|--------------|--|
| 9.30 -10.00 | Ontvangst, inschrijving, koffie |
| 10.00 -11.00 | 1. 'Lijnen door de Opstand' door Prof.Dr. S. Groenveld (Rijksuniversiteit Leiden) |
| 11.00-11.30 | KEUZE uit 3 lezingen: |
| | 2. 'Legers en vestingen, de oorlogsvoering': Drs. J. van Hoof (Sectie Militaire Geschiedenis KL, Den Haag) |
| | 3. 'De Spaanse kant': Dr. M. Ebben (Rijksuniversiteit Leiden) |
| | 4. 'Instellingen en besluitvorming': Prof.dr. H.C.C. de Schepper (KU Nijmegen) |
| 11.30-12.00 | Koffie met snack |
| 12.00-13.00 | 5. 'Waarom was de godsdienst zo belangrijk in de Opstand?': Prof.Dr. J.J. Woltjer (Rijksuniversiteit Leiden) |
| 13.00-14.00 | Lunch |
| 14.00-14.30 | KEUZE uit 3 lezingen: |
| | 6. 'Het Wilhelmus als geuzenlied': Dr. K.J.S.Bostoen (Rijksuniversiteit Leiden) |
| | 7. 'De oorlog in beeld': Mw.drs. I.W.L. Moerman (Stedelijk Museum De Lakenhal) |
| | 8. 'Opstand en economie': Prof.dr. L. Noordegraaf (Univ. van Amsterdam) |
| 14.30-15.30 | 9. 'Oorlog en samenleving': Prof.dr. A.Th. van Deursen (VU Amsterdam) |
| 15.30-16.00 | Thee en uitreiking certificaten |

U kunt zich voor deze studiedag inschrijven bij het Bureau Coördinatie Nascholing, Wassenaarseweg 52, 2333 AK Leiden.

Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk VU

De Opstand in de Nederlanden, 1555-1588

Bij het eindexamen 'geschiedenis en staatsinrichting' van voorjaar '95 zal in het vbo, mavo, havo én vwo voor het eerst worden geëxamineerd over het onderwerp 'De opstand in de Nederlanden, 1555-1588'. U zult dit onderwerp dan ook moeten opnemen in uw lessenplan van cursusjaar '94/'95 voor de eindexamenklassen. Wellicht geeft u het ook reeds een plaats in uw lessenplan voor de pré-eindexamenklassen. De behandeling van dit onderwerp zal moeten geschieden volgens de stofomschrijving zoals die is gegeven door de eindexamencommissie. Daarbij moet u uw lessen uitwerken met de structuurbegrippen die bij dit thema toegevoegd zijn.

In de lessen over dit onderwerp wilt u beschikken over materialen waarmee u deze korte, heftige periode in de Nederlandse geschiedenis helder en aantrekkelijk voor het voetlicht kunt brengen.



De nascholingscursus over 'de Opstand' gaat uit van de stofomschrijving en de structuurbegrippen die bij dit thema zijn vastgesteld. Aantrekkelijk voorbeeld-lesmateriaal is onderdeel van deze cursus die in cursusjaar '94/'95 wordt verzorgd door het Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk IDO/VU, samen met de Chr. Hogeschool Windesheim Zwolle en de Hogeschool Holland te Diemen.

Elke van de vier bijeenkomsten van deze cursus bevat een lezing die de achtergrondkennis van de docent vergroot. Daarnaast wordt er een didactische uitwerking gegeven in de vorm van voorbeeld-lesmateriaal dat gebruik maakt van bronnen-materiaal en dat tot stand kwam in samenwerking met het Rijksmuseum te Amsterdam. In deze uitwerking is onderscheid aangebracht tussen vbo/mavo en havo/vwo.

Het programma is als volgt:

Eerste bijeenkomst: 'De politieke verhoudingen in de periode 1555-1588': prof. dr A.Th. van Deursen, hoogleraar nieuwe geschiedenis, Vrije Universiteit;

Tweede bijeenkomst: 'De sociaal-economische verhoudingen in de periode 1555-1588', In het tweede deel van de bijeenkomst wordt didactisch materiaal over de politieke en sociaal-economische verhoudingen uitgereikt, en een toelichting daarop gegeven; drs A.C. Voogt, Chr. Hogeschool Windesheim, lid van de stofomschrijvingscommissie;

Derde bijeenkomst: 'De religieuze verhoudingen in de periode 1555-1588': prof. dr. C. Augustijn, emeritus hoogleraar Kerkgeschiedenis.

Vierde bijeenkomst: Didactische uitwerking van het thema aan de hand van voorbeeld-lesmateriaal met diaserie, drs. J.K.W. Riksen, IDO/VU en Chr. Hogeschool Windesheim.

De deelnemers ontvangen vóór aanvang van de cursus een syllabus. Deze bevat per bijeenkomst een achtergrondartikel over het betreffende thema, een synopsis van de lezing, en per lezing een korte literatuurlijst en drie stellingen. Rond deze stellingen kan een inhoudelijke discussie plaatsvinden tussen de deelnemers en de spreker.

Het voorbeeld-lesmateriaal bij de cursus wordt gemaakt in samenwerking met de afdeling Nederlandse Geschiedenis en de afdeling Educatie en Voorlichting van het Rijksmuseum te Amsterdam.

Dit voorbeeld-lesmateriaal bevat in de docentenhandleiding een aantal dia's van schilderijen en andere voorwerpen uit de collectie van het Rijksmuseum. Deze komen ook terug in het leerlingmateriaal. Het voorbeeld-lesmateriaal wordt tijdens de cursus uitgereikt.



Cursusgegevens

Doelgroep: Docenten geschiedenis en staatsinrichting in de bovenbouw vbo, mavo, havo en vwo

Plaats en data: Amsterdam, Vrije Universiteit: donderdag avonden 10, 17 en 24 november en 1 december 1994.

19.00 - 21.30 uur;

Zwolle, Chr. Hogeschool Windesheim: dinsdagavonden 4 en 11 oktober en 1 en 8 november 1994.

19.00 - 21.30 uur;

Docenten: Prof. dr A.T. van Deursen (VU), prof. dr C. Augustijn (em. VU), drs A.C. Voogt (CHW), drs J. Riksen (IDO/VU-CHW).

Kosten: fl. 295,— + fl. 50,— aan cursusmateriaal + lespakket (syllabus, dia-serie/voorbeeld-lesmateriaal mavo/vbo en havo/vwo i.s.m. Rijksmuseum, didactisch materiaal).

Voor inlichtingen: Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk,
drs Janneke Riksen (inhoudelijk), tel.020-548 5050
Carla Korenhof (organisatorisch), tel.020-548 4496.



Nascholing in Tilburg

Hieronder worden kort de nascholingscursussen beschreven die vanaf september 1994 worden verzorgd door de Vakgroep Geschiedenis van de Hogeschool Katholieke Leergangen Tilburg.

Net als in voorgaande jaren zijn deze cursussen praktisch en concreet, gericht op de dagelijkse praktijk op de eigen school. Cursisten ontvangen een map met werkmateriaal, waaronder origineel en direct toepasbaar lesmateriaal, zoals de videoband *The Great Dictator/ontmoetingen Hitler-Mussolini* (cursus 3). Alle cursussen zijn bedoeld voor docenten uit VBO, MAVO, HAVO en VWO en vinden plaats in het gebouw Mollerinstituut, Pyreneeweg 3, 5022 DN Tilburg.

Cursus 1 Vakwerkplan geschiedenis en staatsinrichting

Met behulp van het HOZN-vakwerkplanmodel (in print en op diskette) ontwikkelen cursisten op praktische wijze voor hun vak een schooleigen werkplan voor de korte en lange termijn.

Cursus- en materiaalkosten: f 240,-.

Tijd: 15.30-18.20 uur op drie dinsdagen: 27 september, 1 en 29 november.

Cursus 2 Onderzoeksvaardigheden in de onderbouw

Cursisten leren omgaan met manieren om hun leerlingen vertrouwd te maken met het werken met bronnen en het aanleren van de daarvoor benodigde vaardigheden (kerndoel 1).

Cursus- en materiaalkosten: f 265,-.

Tijd: 15.30-18.20 uur op vier dinsdagen: 6 september, 4 oktober, 8 november en 6 december.

Cursus 3 Historische structuurbegrippen en vaardigheden in de bovenbouw

Door werken met en analyseren van les- en examenmateriaal krijgen cursisten meer greep op de nieuwe exameneisen. Zij ontwikkelen daarop een eigen visie, waarmee het eigen bovenbouwprogramma kan worden vernieuwd.

Cursus- en materiaalkosten: f 265,-.

Tijd: 15.30-18.20 uur op vier dinsdagen: 13 september, 11 oktober, 15 november en 13 december.

Cursus 4 Staatsinrichting in onder- en bovenbouw

Door het werken met en analyseren van lesmateriaal leren cursisten omgaan met de 'nieuwe' staatsinrichting, zoals vastgesteld in de kerndoelen basisvorming en de examenregeling VBO-MAVO-HAVO-VWO.

Zij ontwikkelen daarop een eigen visie, waarmee zij binnen de gestelde regels en de beschikbare tijd eigen prioriteiten kunnen stellen.

Cursus- en materiaalkosten: f 265,-.

Tijd: 15.30-18.20 uur op vier dinsdagen: 20 september, 25 oktober, 22 november en 20 december.

Cursus 5 Studiedag 'De Opstand 1555-1588'

Deze studiedag richt zich op zowel de inhoud als op de didaktiek van het examenonderwerp van 1995 en 1996.

Tijdens het ochtendprogramma zullen specialisten vanuit de centrale vraag aandacht besteden aan politieke en religieuze aspecten van De Opstand, waarbij met name zal worden ingegaan op de rol van Willem van Oranje en Philips II in het historisch proces.

In het middagprogramma staan les- en toetsmateriaal centraal: een korte schets van recente ontwikkelingen m.b.t. het CE, presentatie van resultaten van een vergelijkend HKLT-onderzoek van alle examenkaternen en presentatie van speciaal ontwikkeld aanvullend lesmateriaal (met prenten en documenten), waarmee vereiste structuurbegrippen en vaardigheden kunnen worden geoefend.

Inschrijfkosten f 190,- (inclusief lunch en materiaal).

Tijd: vrijdag 18 november 1994, 10.00-16.00 uur.

Meer informatie en inschrijfformulieren kunt u aanvragen bij:
HKLT/Bureau Nascholing, Postbus 90900, 5000 GA Tilburg.

Tel. 013.394403.

Voor inhoudelijke informatie kunt u terecht bij cursusleider
drs. T.F. van der Geugten (tel. 013.394475 of 013.704227).



Nascholing 'De Nederlandse Opstand' te Utrecht



UvA
Universiteit Utrecht

Vier avonden met ruim de tijd voor discussie plus een map met bronnen en leerling-opdrachten

Een cursus op vier dinsdagen voor docenten mavo, havo en vwo verzorgd door het Instituut voor Geschiedenis en het Instituut voor de lerarenopleiding van Universiteit Utrecht en de lerarenopleiding van de Hogeschool Utrecht.

Opzet van de cursus

De opzet van de cursus is chronologisch: iedere avond staat een periode centraal. Daarbinnen wordt aan de rol van personen en hun persoonlijke beslissingen speciale aandacht gegeven.

Specialisten (onder andere die welke genoemd staan bij de stofomschrijving van dit eindexamenonderwerp) geven in een lezing hun visie, waarna ruim gelegenheid is met hen te discussiëren. Met hun advies is tevens een bronnenmap samengesteld, waarbij vakdidactische opdrachten leverden in het kader van historische structuurbegrippen en -vaardigheden. Deze worden toegelicht.

Programma

- 13 sept.: prof.dr.A.van Deursen (Vrije Universiteit):
Oranje, glorieuzer als hoveling dan als opstandeling?
- 20 sept.: dr.G.de Bruin (Universiteit Utrecht):
Het Spaanse beleid: Alva revisited.
- 27 sept.: dr.W.Klinkert (KMA te Breda):
Steden in belegering.
- 4 okt.: dr.J.Decavele (o.a. archivaris van de stad Gent):
Het belang van Gent en Parma.

Organisatie/Informatie

drs.Ph.Dieteren (UU), drs.G.PEEK (UvA) en drs.J.Rijken (Acta/HvU). Informatie: secretariaat UvA: 030 - 533776.

Aanmelding

Aanmelding geschiedt door betaling van f 150,- voor 15 juli 1994 (in verband met oplage van de bronnenmap) op gironummer 130603 ten name van: Universiteit Utrecht/UvA/0243, Utrecht, onder vermelding van 'Nascholing De Opstand'. U ontvangt daarna nadere gegevens.

De verhoging van het cursusgeld houdt verband met veranderde subsidieregelingen. De scholen ontvangen in 1993/1994 per voltijd baan f 700,- te besteden aan nascholing.

Hogeschool van Utrecht

LEERLINGEN

LEREN ONDERZOEK DOEN

een studiedag te Utrecht
voor docenten geschiedenis

9 november 1994

herhaling 8 februari 1995

In de basisvorming neemt het doen van onderzoek een belangrijke plaats in. Verder bestaan er plannen voor een verplicht zelfstandig werkstuk als schoolonderzoek in de bovenbouw. Het Nascholingsbureau Acta van de Hogeschool van Utrecht organiseert een studiedag, gericht op de praktijk van alledag. Dit betekent:

- Leren onderzoeken begint kleinschalig en kan met gebruik van het schoolboek in 'gewone' lessen plaatsvinden.
- Leren onderzoeken gebeurt geleidelijk, van geheel geleide instructie naar steeds grotere zelfstandigheid, al naar gelang de vermogens van de leerling.

Programma

De dag bestaat uit rondes waarin informatieverstrekking steeds gevolgd wordt door oefening en gelegenheid tot vragen stellen/discussie.

1. Een model voor het doen van onderzoek, uitgewerkt in algemeen toepasbare leerlingwerkbladen.
2. De rol van de historische structuurbegrippen (van basisvorming en eindexamen) en het bedenken van hoofd- en deelvragen.
3. De relatie tussen historische vaardigheden en onderzoeksvaardigheden; het opstellen van een leerlijn.
4. Toetsing, vormen van differentiatie.

Kosten, inschrijving

Prijs: f 175 inclusief lunch en werkmap.

Aanmelding: schriftelijk of telefonisch bij de Hogeschool van Utrecht, Bureau Acta, postbus 14007, 3508 SB Utrecht, tel. 030 - 547 365, voor 15 september resp. voor 15 december 1994.

Informatie

Inhoudelijk: drs.C.Bogaerts, drs.J.Rijken, 030 - 547 268

Zakelijk: Bureau Acta, 030 - 547 365.

De VGN en het NHG organiseren
in samenwerking met de Universiteit van Amsterdam
en de Hogeschool van Amsterdam:

GESCHIEDENISDAGEN

Donderdag 3 en vrijdag 4 november 1994
Amsterdam

Programma 3 november:

- 10.30: J. Blom: *Opening*
10.45: W. Blockmans: *De Bourgondische Nederlanden: hoe Bourgondisch en hoeveel staat?*
12.15: Drie parallelle lezingen. R. Stein: *Een wisselwerking van politiek en cultuur. Brussel en de Bourgondische hertogen*. M. van Gent: *Anderhalve eeuw partijstrijd in Holland tussen Hoeken en Kabeljauwen; nieuwe inzichten en verklaringen*. Vakdidactische uitwerking: mw C. Veldhuis-Meester
14.00: B. Tromp: *Geweld en maatschappij in de Dertigjarige Oorlog*
15.15: Drie parallelle lezingen. A. Schulte: *Dienstplicht of beroepsleger? De discussie in de jaren zestig en daarna*. M. Bossenbroek: *'De kraton is ons!' De Nederlandse samenleving en de verovering van Indië*. Vakdidactische uitwerking: A. Wilschut
16.30: N. van Sas: *Herdenkingen 1787-1813*

Programma 4 november:

- 10.30: H. van Nierop: *Het beeld van de Nederlandse Opstand: vier eeuwen later*
12.00: Drie parallelle lezingen. M. van Gelderen: *In naam der vrijheid: het politieke denken van de Opstand, 1550-1590*. Mw J. Spaans: *Een stedelijke Reformatie: het voorbeeld van Haarlem*. Vakdidactische uitwerking: I. van Manen
14.15: Drie parallelle lezingen. M. van Gelderen: *In naam der vrijheid: het politieke denken van de Opstand, 1550-1590*. Mw J. Spaans: *Een stedelijke Reformatie: het voorbeeld van Haarlem*. Vakdidactische uitwerking: I. van Manen
15.30: D. Horst: *Prentkunst en propaganda: een overzicht van iconografische thema's in propaganda-voorstellingen uit de eerste decennia van de Opstand*
17.00: Receptie en leermiddelenmarkt

Kosten: f 125,- (inclusief congresboek).

Inlichtingen: H.M. Beliën, tel.: 020-5254471 / 02518-54776

AANMELDING (insturen vóór 1 juli 1994)

Ondergetekende geeft zich op voor deelname aan het congres 'Geschiedenisdagen':

Naam:

Adres:

Tel.:

School:

Schooladres:

Deze strook sturen naar: Vakgroep NITH UvA, Spuistraat 134, 1012 VB Amsterdam

GESCHIEDENIS OP DE BASISCHOOL

Balans en perspectief

Aad van Zeijl,
directeur Sint Jozefbasisschool te Wateringen,
lid van de Commissie PA-BO van de VGN

1. INLEIDING

1.1 Kerndoelen

Op 1 augustus 1993 zijn voor het basisonderwijs de kerndoelen vastgesteld.

Hoe basisscholen met de kerndoelen moeten omgaan, wordt in het begeleidende schrijven bij de kerndoelen (*Uitleg* nr. 18b 28-7-93) niet helder geformuleerd. Enerzijds spreekt men over een globale beschrijving van wat er op de basisschool moet worden aangeboden, anderzijds spreekt men van kerndoelen, die tenminste aan het eind van de basisschool bereikt moeten worden.

Voor invoering en de evaluatie van de kerndoelen hebben scholen maximaal 5 jaar de tijd. Daarna controleert en evalueert de inspectie de kerndoelen.

1.2 Periodieke Peiling Onderwijsniveau (PPON)

Op 12 november 1993 verschenen onder verantwoordelijkheid van het CITO de resultaten van de Periodieke Peiling Onderwijs Niveau (PPON) onder de titel *Balans van het wereldoriëntatie-onderwijs aan het eind van de basisschool*.

Deze balans geeft de stand van zaken in de wereldoriënterende vakken op de basisschool.

Eruit blijkt dat geschiedenis maar matig voldoet aan de verwachtingen van ouders en leraren in het voortgezet onderwijs.

1.3 Commissie Evaluatie Basisonderwijs (CEB)

Tenslotte is in januari 1994 het rapport van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs verschenen, *Zicht op kwaliteit*. Dit rapport is geschreven op basis van vier deelrapporten. Deelrapport I "Inhouden en opbrengsten van het basisonderwijs" houdt zich onder andere bezig met de opbrengsten van het wereldoriënterende onderwijs. In dit rapport wordt de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs als matig omschreven. Zij baseert haar mening op het onderzoek van de PPON en op onderzoeken van het RION te Groningen.

Bij de kerndoelen, maar ook in het PPON onderzoek en door de CEB worden uitspraken gedaan over de inhoud en de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs op de basisschool.

Hoe staat het vak geschiedenis in de basisschool er nu voor en in welke richting kan het vak zich de komende jaren ontwikkelen?

2. EEN KORTE TERUGBLIK

2.1 Waar mogelijk in samenhang?

Eind jaren 70 nam het denken over wereldoriëntatie waarin vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en natuuronderwijs geïntegreerd moesten worden aangeboden een hoge vlucht. De SLO publiceerde in februari 1982 een visiestuk, *Waar mogelijk in samenhang*.

Inhoudelijke kritiek op dit stuk vooral op de eenzijdige inhoud, die bepaald werd door aardrijkskunde en geschiedenis, dwong de projectgroep in 1986 te komen met een tweede visiestuk. In dit tweede stuk werd wereldoriëntatie veel breder geformuleerd. Het vak geschiedenis werd qua inhoud fors uitgekleeft. Daarnaast kregen veel sociologische begrippen het aureool van nieuwe vakinhouden. Staatsinrichting en maatschappelijke verhoudingen werden zonder meer verzelfstandigd. Deze laatste inhouden komen later als zelfstandige kerndoelen terug.

Ondertussen hadden educatieve uitgeverijen met het oog op invoering van de basisschool een reeks nieuwe methoden voor geschiedenis op de markt gebracht.

Uiteindelijk blijken deze methoden voor 90% het aanbod en de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs op de basisschool te bepalen. De visie van het SLO blijkt nauwelijks te zijn aangeslagen. In de wet op het basisonderwijs 1985 laat de wetgever de mogelijkheid nog open om wereldoriëntatie in samenhang aan te bieden. In de praktijk gebeurt dit slechts op een beperkt aantal basisscholen. Ik denk hierbij vooral aan de traditionele vernieuwingscholen.

2.2. Eindtermen of kerndoelen?

Een jaar na de totstandkoming van de Wet op het Basisonderwijs bracht de ARBO een advies uit over de wenselijkheid van eindtermen voor de basisschool.

De belangrijkste motivatie van de commissie om eindtermen voor het basisonderwijs vast te stellen was, dat bij de invoering van de basisvorming het basisonderwijs vanuit het voortgezet voorgeschreven zou krijgen wat men moet onderwijzen.

In de Memorie van Toelichting bij het wetsvoorstel tot wijziging van de wet op het basisonderwijs en de wet op het voortgezet onderwijs wordt gezegd waarom eindtermen, in ieder geval voor de basisschool, moeten worden vastgesteld:

- a. eindtermen dragen ertoe bij dat alle leerlingen ook daadwerkelijk eenzelfde kernprogramma doorlopen;
- b. eindtermen maken de inhoud van het basisonderwijs controleerbaar voor het parlement en de samenleving;
- c. ondubbelzinnige formulering van de doelstellingen van de programma's dragen bij aan een goede aansluiting met vervolgonderwijs.

2.3 PPON

PPON is een project dat in opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen door een samenwerkingsverband van het Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) en het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) wordt uitgevoerd.

Het PPON heeft tot doel concrete gegevens te leveren voor een beter gefundeerde meningsvorming over de inhoud en het niveau van ons onderwijs. In 1987 is men begonnen met een peiling van het rekenniveau. In november 1993 presenteerde het PPON de resultaten van het wereldoriëntatie onderwijs.

2.4 CEB

In 1985 werd de Wet op het Basisonderwijs van kracht. Er is toen afgesproken, dat de invoering en de ontwikkeling van het basisonderwijs tussentijds zou worden geëvalueerd.

De eerste evaluatie verscheen in 1988 onder de titel *Zo hard gelopen en toch nog zo ver te gaan*. De tweede evaluatie was voorzien in 1991, maar werd pas in januari 1994 gepubliceerd onder de titel *Zicht op kwaliteit*. In dit evaluatierapport beoordeelt de commissie de kwaliteit van het basisonderwijs en geeft zij aanbevelingen voor verbeteringen.

3. WAT ZEGGEN DE KERNDOELEN, HET PPON, EN HET CEB OVER DE INHOUD EN DE KWALITEIT VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

3.1 Kerndoelen geschiedenis voor het basisonderwijs

De uiteindelijke versie kerndoelen is door de Commissie Herziening Eindtermen (CHE) in okt 1991 aangeboden aan de staatssecretaris. In deel A van "Ontwerp kerndoelen..." zegt de CHE: *"Kerndoelen zijn in het onderwijs een nieuw fenomeen met een sterk vernieuwende betekenis. Voor het eerst wordt aangegeven wat maatschappelijk relevant is (chic!) om in het funderend onderwijs te leren. Daarmee ontstaat een gemeenschappelijk kernaanbod voor eigentijds onderwijs, gericht op het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden en de toepassing daarvan"* (p.8).

Gezien de wijze waarop de kerndoelen tot stand zijn gekomen kun je je afvragen of er nu een duidelijke relatie is tussen de kerndoelen geschiedenis en wat maatschappelijk relevant is. Want door wie is er onderzocht wat er in de basisschool onderwezen moet worden. Zelfs wanneer de diverse voorbereidingscommissies zeggen, dat ze gekeken hebben naar de huidige aanbod dan blijken de kerndoelen maar in beperkte mate het huidige aanbod te dekken. Daarnaast hebben Wagenaar en Notté aangegeven, dat je ook vraagtekens kunt zetten bij de inhoudelijke ordening en de redactie van een groot aantal kerndoelen. (JSW jrg. 77 nr. 9).

Over de haalbaarheid zegt de CHE: *"De haalbaarheid kan alleen maar worden vastgesteld als er vooraf normen zijn geformuleerd: hoeveel procent van de leerlingen moet hoeveel procent van de kerndoelen binnen de gegeven hoeveelheid tijd halen?"*

Als je vervolgens de kerndoelen crop naslaat vind je geen enkele niveauaanduiding. Sterker nog... op pagina 8 van het "Ontwerp..." worden kerndoelen richtingaanwijzers genoemd.

Kortom in de verschillende benaderingen, die in hetzelfde advies te vinden zijn, vinden we de politieke discussie terug tussen de eisen van deugdelijkheid die de overheid mag stellen aan het onderwijs en de vrijheid van onderwijs.

Dezelfde tweeslachtigheid vinden we terug in het begeleidende schrijven bij de publicatie van de kerndoelen in *Uitleg* van augustus 1993. In zijn artikel 'Geschiedenis in de basisschool' (JSW jrg. 77.nr. 7) zegt Cees van der Kooy: *"De kerndoelen staan nu op papier, maar zullen het onderwijs nauwelijks in positieve zin beïnvloeden"*.

Een constatering waar op dit moment weinig is af te dingen.

Het feit, dat de kerndoelen weinig indruk maken, ligt gedeeltelijk in het feit, dat de overheid niet heeft voorzien in een implementatiestrategie. Een andere reden zou kunnen zijn, dat de discussies voorafgaand aan de vaststelling van de kerndoelen nauwelijks in het openbaar zijn gevoerd. Een enkele tussenversie is zelfs in het geheel niet gepubliceerd.

De commissie, die moet gaan werken aan de verdichting van de kerndoelen zou de gedachte aan een maatschappelijke discussie eens ernstig moeten overwegen!!

Kijken we terug naar de motivatie, die geformuleerd werd om kerndoelen in te voeren dan moeten we vaststellen, dat de huidige kerndoelen voor geschiedenis geen garantie zijn voor eenzelfde kernprogramma, dus de inhoud niet controleerbaar maken, dus ook niet garant staan voor een goede aansluiting met het voortgezet onderwijs.

In dit artikel wil ik een paar ideeën naar voren brengen, op grond waarvan we in Nederland op een positieve manier kunnen nadenken over de inhoud van het geschiedenisonderwijs. Er zou dan een discussie op gang kunnen komen waardoor uiteindelijk vast te stellen is, wat de inhoud moet zijn en waar de kerndoelen direkt van afgeleid kunnen worden.

3.2. De resultaten van het PPON

In november 1993 publiceerde het PPON de resultaten van het onderzoek naar de stand van zaken op het brede terrein van wereldoriëntatie. Binnen dit terrein zijn ook de resultaten van het geschiedenisonderwijs aan kinderen van 4 tot 12 jaar zichtbaar gemaakt.

Om inhoud en niveau van het geschiedenisonderwijs in beeld te brengen heeft het PPON de totale inhoud van het vak chronologisch geordend en vervolgens verdeeld in twee perioden:

- de periode van prehistorie tot Verlichting;
- de periode van Verlichting tot Heden.

Van beiden perioden zijn domeinbeschrijvingen gemaakt. Op basis van deze domeinbeschrijvingen zijn er toetsen geconstrueerd. Deze toetsen zijn vervolgens steekproefgewijs aan een aantal basisschoolleerlingen voorgelegd, gescoord en de uitslagen op een percentielschaal uitgezet.

Vervolgens werden ouders en leraren in het basis- en voortgezet onderwijs gevraagd, wat zij verwachtten van kinderen aan het eind van de basisschool en welk niveau zij wensten.

Over het algemeen blijken voor beide perioden de leraren in het basisonderwijs een te hoog verwachtingspatroon te hebben. Ook hun wensen liggen aan de hoge kant. De leraren in het LBO verwachten weinig kennis bij hun instromers en leraren in het HAVO/VWO onderschatten de kennis van hun instromers.

In de inleiding van de publieksversie (verzonden aan alle basisscholen) zegt J. M. Wijnstra: *"Dit peilingsonderzoek is bedoeld als basis voor een meer rationele discussie over de inhoud en het niveau van het onderwijs. PPON onderzoeken vormen een informatiebron waaruit men kan putten bij de beantwoording van belangrijke vragen als: Wat willen we dat kinderen leren? Wat leren ze in feite? Daarmee wordt een betere basis gelegd voor de discussie over gewenste veranderingen. PPON doet zelf geen uitspraken over"*

de kwaliteit van het onderwijs en de wenselijke veranderingen. Wat een acceptabele inhoud is en wat het gewenste niveau zou moeten zijn, is een kwestie van overweging door anderen, die deze verantwoordelijkheid dragen".

In dit citaat zijn verschillende aspecten verwoord, waarover het debat voor goed geschiedenisonderwijs in de komende jaren zou moeten gaan.

a. Wat willen we dat kinderen leren?

Deze vraag gaat over de inhoud van het geschiedenisonderwijs op de basisschool.

b. De kwaliteit van het geschiedenisonderwijs.

Dit aspect geeft aan, dat we moeten nadenken over criteria, waaraan goed geschiedenisonderwijs zou moeten voldoen.

In *"De balans van het wereldoriëntatieonderwijs aan het eind van de basisschool"* geven enkele commentatoren al enkele criteria, waaraan goed geschiedenisonderwijs zou moeten voldoen.

- Concrete en praktische leestof; (Kohnstamm p.190).

- Een eigen logica van de leerstof en begrijpelijkheid van de leerstof voor kinderen; (Imelman p.190)

- De beschikbare tijd. In een bovenbouwgroep ligt die tijd tussen de 40 en 60 uur per jaar!

c. Gewenst niveau van het geschiedenisonderwijs.

We zullen moeten aangeven wat voor basisschoolkinderen haalbaar is en wat niet. Gewenst niveau van het geschiedenisonderwijs zal zeker niet gekoppeld moeten zijn aan verwachtingen van leraren in het voortgezet onderwijs.

d. Verantwoordelijkheid.

De inhoud zou door middel van een brede maatschappelijke discussie bepaald kunnen worden.

3.3. CEB

In haar deelrapport *"Inhoud en opbrengsten van het basisonderwijs"* geeft de Commissie Evaluatie Basisonderwijs de resultaten van het geschiedenisonderwijs weer.

De mening van het CEB is grotendeels gebaseerd op onderzoeken van het RION uit Groningen en het bovengenoemde PPON-onderzoek.

Het RION heeft onderzoek gedaan naar:

a. De mate waarin kerndoelen in de huidige methoden voorkomen.

b. Eigentijdsheid van de leerstof.

c. Onderwijskundige kwaliteit van de methoden.

Voor haar onderzoek heeft het RION zich gebaseerd op vier methoden:

a. *Geschiedenis in onderwerp en opdracht.*

b. *Op zoek naar vroeger.*

c. *Spoorzoeken in de tijd.*

d. *Bij de tijd.*

Op grond van bovengenoemde criteria kwam het RION tot de conclusie, dat de methoden *Spoorzoeken in de tijd* en *Bij de tijd* relatief goed scoorden.

Maar deze nieuwe methoden bestrijken samen op dit moment pas 17% van de markt. De twee andere methoden, die meer dan 50% van de markt bestrijken scoorden in het onderzoek slecht.

Op basis van de afwezigheid van kerndoelen in de methoden, de onvoldoende onderwijskundige kwaliteit van twee van de methoden en het grote marktaandeel van de twee slechts scorende methoden

brachten het CEB tot de conclusie dat het geschiedenisonderwijs er matig voor staat. In haar eindoordeel benadrukt het CEB onvoldoende, dat vernieuwende trends aanwijsbaar zijn.

Jammer genoeg moeten we vaststellen dat het Rionrapport niet uitmunt in helderheid. Wist u dat methoden voor Engels op de basisschool tegenwoordig ook een bijdrage leveren aan de kerndoelen voor geschiedenis. (RIONrapport p. 51). Of dat de methoden *Spoorzoeken in de tijd* en *Geschiedenis in onderwerp en opdracht* dezelfde methoden zijn? (RIONrapport p.56).

De conclusie van het CEB ten aanzien van het niveau van de opbrengst is erg verwonderlijk. De commissie stelt namelijk vast dat de matige opbrengst van de wereldoriënterende vakken **NIET MEER** hoeft te zijn! Het huidige niveau komt overeen met het niveau dat door de kerndoelen wordt geïmpliceerd!!!! (pag. 66 en 67 van "Inhoud en opbrengsten...").

Hier wordt door het CEB dus expliciet het niveau van het geschiedenisonderwijs verlaagt tot een niveau, dat de kerndoelen geschiedenis **niet** aangeven.

In hetzelfde rapport stelt de commissie vast, dat de toetsen van het PPON, die geconstrueerd zijn op de bovenvermelde domeinbeschrijvingen niet gebruikt kunnen worden om de beheersing van de kerndoelen voor geschiedenis, geestelijke stromingen en maatschappelijke verhoudingen vast te stellen.

Deze uitspraak is gebaseerd op de constatering dat de domeinbeschrijvingen van het PPON gebaseerd zijn op de traditionele chronologie, terwijl de kerndoelen een mengvorm zijn van twee verschillende leerstofordeningen. Namelijk een chronologische ordening en een maatschappijtypische ordening.

Ook deze opmerking van het CEB geeft aan, dat een maatschappelijke discussie over leerstofordening en leerstofinhoud een hoop duidelijk zou maken. We zouden elkaar ook een hoop werk kunnen besparen!

Op grond van haar bevindingen in "Inhoud en opbrengsten..." formuleert de commissie in haar rapport *Zicht op kwaliteit* een aantal aanbevelingen, waarvan er enkelen van belang zijn voor het geschiedenisonderwijs op de basisschool.

Aanbeveling 1:

De commissie beveelt de minister aan te bevorderen, dat het wettelijk vastgelegde, verplichte onderwijsaanbod wordt ingeperkt en de kerndoelen hierop worden aangepast.

Aanbeveling 1.1:

De commissie beveelt de minister aan om ... een onderscheid te maken tussen verplichte kerndoelen en kerndoelen naar keuze.

Aanbeveling 1.2:

De commissie beveelt de minister aan om geestelijke stromingen en maatschappelijke verhoudingen samen te voegen met het vak geschiedenis.

Aanbeveling 1.4:

De commissie beveelt de minister aan om... de dan geldende kerndoelen te toetsen op haalbaarheid en opbrengst in het licht van de beschikbare onderwijstijd.

Aanbeveling 2.2:

De commissie beveelt de minister aan om voorbeeldcurricula te laten ontwikkelen voor groep 1 t/m 8 voor Nederlandse taal en rekenen/wiskunde.

Om met de laatste aanbeveling te beginnen, kun je je afvragen waarom deze laatste aanbeveling niet zou gelden voor het vak geschiedenis.

Om nu het dilemma tussen deugdelijkheid en vrijheid van onderwijs op te lossen zou het ontwikkelen van een kernprogramma en keuzeprogramma een goede zaak zijn.

Voor het vak geschiedenis op de basisschool zou een kern- en keuzeprogramma er als volgt uit kunnen zien.

4. KERNPROGRAMMA GESCHIEDENIS VOOR DE BASIS-SCHOOL

Een kernprogramma heeft als doel leerstof met een bepaalde kwaliteit en kwantiteit vast te leggen, zodat er voldaan wordt aan de eisen van deugdelijkheid van het onderwijsaanbod.

Reeds eerder heb ik aangegeven, dat de basisschool maar een beperkte tijd heeft om iets met geschiedenis te doen.

P. van Dam merkt in het blad *School* terecht op: *"De didactici en methodenontwikkelaars houden niet graag rekening met deze beperking, omdat dat zo weinig mogelijkheden geeft het leergebied enigszins tot zijn recht te laten komen, en ze schromen niet om heel veel leerstof aan te bieden en gevarieerde, maar tijdverslindende en moeilijk uitvoerbare didactische werkvormen te propageren. Het wordt aan de leerkracht overgelaten om een keuze te maken. Daarom schrijven methoden ook niet voor, maar geven ze suggesties, handreikingen, enzovoort. Alles doen wat de methode suggereert, gaat eenvoudigweg niet. En zo komt een betrekkelijk willekeurig en nogal versnipperd aanbod tot stand, waar leerlingen soms veel soms weinig van opsteken en dat in hoge mate bepaald wordt door de individuele leerkracht"* (School 2, febr. 1994).

De oplossing voor dit willekeurige keuzeproces zou gevonden kunnen worden in een breed aanvaard kernprogramma, dat op elke basisschool in Nederland onderwezen wordt.

Wat zouden de kenmerken van zo'n kernprogramma moeten zijn?

- a: Een kernprogramma dat werkt in de richting van concrete kerndoelen voor het geschiedenisonderwijs op de basisschool.
- b: Een kernprogramma dat een ontwikkelingslijn van 4 tot 12 jaar zichtbaar maakt.
- c: Een kernprogramma waarin ook elementen uit maatschappelijke verhoudingen en staatsinrichting opgenomen zouden kunnen worden.
- d: Een kernprogramma dat minimaal de kerndoelen realiseert.
- e: Een kernprogramma dat in 70% a 80% van de beschikbare tijd gerealiseerd kan worden.
- f: Een kernprogramma dat veel aandacht besteedt aan het aanleren van basisvaardigheden.
- g: Een kernprogramma dat naar het voortgezet onderwijs duidelijk maakt wat 80% van de kinderen van elke toeleverende basisschool beheerst.
- h: Een kernprogramma dat een duidelijke samenhang vertoont met opnieuw vastgestelde kerndoelen.

Bij het vaststellen van een kernprogramma geschiedenis moeten we een open oog hebben voor de mogelijke nadelen, die dit met zich mee kan brengen.

Een belangrijk nadeel is het gevaar dat basisscholen ertoe overgaan om kinderen louter de feiten uit het kernprogramma te laten memoriseren. Wanneer deze nadelige effecten optreden zijn we weer terug in de periode van voor de onderwijsvernieuwing.

Tegen deze achtergrond is het belangrijk dat het domein 'basisvaardigheden' in de kerndoelen wordt benadrukt, verder wordt uitgewerkt, maar vooral anders wordt geordend. Er moet een duidelijk onderscheid gemaakt worden naar historische begrippen en naar vaardigheden. In de huidige versie van de kerndoelen rammelt dit behoorlijk.

Basisvaardigheden kun je (aan)leren en historische begrippen moeten gevuld worden. Bij historische begrippen denk ik aan eeuw, jaartelling, middeleeuwen, prehistorie, ontdekkingsreizen, gilden etc. Bij vaardigheden denk ik aan het invullen van een tijdbalk, het maken van een werkstuk, het houden van een interview, of het trekken van conclusies op grond van eenvoudige bronnen. Tenslotte kan het gebruik van de schoolomgeving uitnodigen om relaties tussen heden en verleden te zien.

Het trainen van vaardigheden is in het basisonderwijs geen onbekend fenomeen. Als voorbeeld van vaardigheidstrainingen mogen dienen het technisch lezen en het spellingsprogramma. Voor beide programma's is de inhoud gedefinieerd of vastgelegd en is er voor kinderen een haalbaar eindniveau vastgesteld.

Bij technisch lezen is een omschrijving beschikbaar wat we onder technisch lezen moeten verstaan en het eindniveau is vastgelegd in AVI 9.

Bij spelling praten we over de 3000 meest voorkomende woorden in de spreek- en schrijftaal die kinderen moeten beheersen. Aan het eind van de basisschool moet 80% van de kinderen deze woorden kunnen schrijven. Bij elk programma zijn er alternatieve leerlijnen ontwikkeld voor de 20% zwakke leerlingen.

Een ander aspect dat pleit voor een serieus nadenken over een kernprogramma voor geschiedenis is het gegeven dat deze geluiden ook te horen zijn binnen het vak aardrijkskunde en het vak natuuronderwijs. Bij aardrijkskunde wordt dan gesproken over een vastgestelde inhoud voor topografie en bij natuuronderwijs voor de ontwikkeling van een basisleerlijn. (Inspektierapport nr. 1993-5).

5. EEN KEUZEPROGRAMMA GESCHIEDENIS VOOR DE BASIS-SCHOOL

Een keuzeprogramma geeft basisscholen de gelegenheid accenten te leggen daar waar zij dat willen en komt tegemoet aan de wens tot het zelf vastleggen van leerinhouden (onderwijsvrijheid).

We kunnen een paar criteria formuleren waarmee een keuzeprogramma kan worden samengesteld: de eigen identiteit, de aktualiteit, extra stof voor de goede leerlingen, de populatie van een school, etcetera.

Zo'n keuzeprogramma kan worden samengesteld aan de hand aparte zelfstandige thema's.

- *Thema's met een regionaal karakter.*

Bijv. De geschiedenis van een stad of streek inclusief regiokaarten en plaatselijke ansichtkaarten.

- *Thema's met een nationaal karakter.*

Bijv. Het ontstaan van de Nederlandse Staat. Maar ook het ontstaan van nieuwe zelfstandige staten in Oost-Europa.

- *Thema's met een maatschappelijk belang.*

Bijv. Verslaving vroeger en nu. Het energievraagstuk vroeger en nu. Milieuproblemen vroeger en nu.

- *Thema's met een internationaal karakter.*

Bijv. De Europese eenwording. De geschiedenis van een bepaald land.

- *Thema's over oude culturen.*

Bijv. Egypte, Azteken, etc.

- *Thema's over de herkomst en de geschiedenis van minderheden in ons land.*

Bijv. Marokko, Turkije, De Molukken.

Via deze thema's kan er een heldere invulling gegeven worden aan intercultureel onderwijs. Immers scholen met veel nationaliteiten kunnen m.b.v. keuzethema's hun programma aanpassen aan hun eigen schoolbevolking. Via het kernprogramma verwerven allochtone kinderen een minimaal vastgestelde hoeveel kennis over de geschiedenis van het land waar zij wonen.

- *Thema's die een biografie tot grondslag hebben.*

Bijv. Het leven van Willem van Oranje. Het leven van Anne Frank, etc.

- *Thema's die zich bezig houden met geestelijke stromingen.*

Opzettelijk zet ik geestelijke stromingen bij het keuzeprogramma omdat geestelijke stromingen een te moeilijk inhoud heeft voor de meeste kinderen van een basisschool. Bovendien kan hier een duidelijke keuze gemaakt worden voor scholen die een nadere invulling van hun identiteit wensen.

- *Thema's over emancipatie.*

Bijv. emancipatie van de vrouw.

De methode *Bij de tijd* heeft inmiddels een aparte katern vrouwen-geschiedenis uitgebracht.

- *NOT series.*

Deze series kunnen in dit keuzeprogramma een duidelijke plaats krijgen. Het filmmateriaal kan op verschillende wijzen in de groep gebruikt worden, maar als bruikbaar keuzethema zou de verbruiksmaterialen moeten worden omgezet in volwaardige leskaternen met aanvullende didactische suggesties en beperkte achtergrondinformatie. Ze kunnen worden aangeboden als duurzaam gebruiksmateriaal in plaats van verbruiksmateriaal.

Tenslotte kunnen scholen in de tijd die in het activiteitenplan is vrij gemaakt voor keuzeprogramma's (zo'n 20% a 30%) ruimte vinden voor lesbrieven of speciale projecten, die een basisschool regelmatig wordt aangeboden. Een keuze van thema's aan het begin van het schooljaar neemt het gevoel van overladenheid weg en men kan met fatsoenlijke argumenten de talloze lesbrieven naast zich neer leggen. Bovendien ligt het kernprogramma vast. Een leerkracht hoeft dus ten aanzien van dit programma niet voor keuzes gesteld te worden. Als er speciale thema's gekozen worden om tegemoet te komen aan de 20% goede leerlingen geven losse katernen binnen een groep goede mogelijkheden om te komen tot groepsdifferentiatie en zelfstandig werken van kinderen.

Ter controle op een zo groot mogelijk aanbod en om te voorkomen dat het minimum direkt het maximum wordt in onderwijsland zou in het schoolwerkplan of het jaarlijkse activiteitenplan een aantal thema's verplicht moeten worden opgenomen. De inspectie ziet toe op de uitvoering van zo'n schoolwerkplandeel geschiedenis.

Een belangrijk voordeel voor basisscholen is dat de kosten voor dit geschiedenisprogramma minder hoog zijn. Immers het kernprogramma kan in een veel grotere oplage gedrukt worden dan de huidige methoden en de thema's voor het keuzeprogramma kunnen ook vanwege de lagere kosten sneller vervangen worden als daar behoefte aan is. Voor het schrijven van zelfstandige thema's kunnen deskundigen vanuit allerlei disciplines en belangenorganisaties worden geworven.

Gezien het feit dat er rond 1985 diverse nieuwe methoden op de markt zijn verschenen is het te verwachten dat er binnenkort nieuwe geschiedismethodes op de markt verschijnen. Misschien kan er in het kader van de nieuw te ontwikkelen methoden eens serieus nagedacht worden over bovenstaande vormgeving.

Een voordeel voor uitgeverijen is bovendien dat zij niet naarstig hoeven te zoeken naar leraren die bereid zijn in hun vrije tijd tegen een beperkte vergoeding een nieuwe uitgebreide methode te schrijven.

Nieuwe methodes die op de markt komen, moeten zich duidelijker profileren met een kernprogramma, dat duidelijk werkt in de richting van de (voor 1998 hopelijk herziene) kerndoelen. Daarnaast moet een duidelijkere scheiding gemaakt worden tussen het kernprogramma en het keuzeprogramma of een keuzeprogramma op basis van thema's, die separaat kunnen worden ontwikkeld en uitgegeven.

Uiteindelijk leidt het kernprogramma en het keuzeprogramma tot de ontwikkeling van het historisch besef. Het vormt denkkaders, die kinderen in staat stellen relaties te leggen met de aktualiteit of met andere culturen. Op basis daarvan kinderen kunnen komen tot verstandige keuzes of genuanceerde uitspraken. (bijv. als het gaat over racisme).

Langs deze weg wint het vak geschiedenis aan maatschappelijke relevantie.

6. EXTERNE DESKUNDIGEN OF MAATSCHAPPELIJK DEBAT?

In een reactie op het verschijnen van het rapport *Zicht op kwaliteit* van de inspectie stelt de minister voor om op korte termijn een commissie samen te stellen, die moet gaan onderzoeken hoe het overladen programma van de basisschool kan worden verminderd. In deze commissie moeten volgens de minister vooral externe deskundigen zitting nemen. "*Wat op school geleerd moet worden is niet in de eerste plaats een vraag van onderwijskundigen of vakdeskundigen maar een algemeen maatschappelijke vraag*", meent de minister.

Helaas moet deze "algemeen maatschappelijke vraag", volgens de minister, worden beantwoord door een commissie van deskundigen. De "algemeen maatschappelijke vraag" mag dus niet worden bepaald door een "algemeen maatschappelijke discussie".

In het brede maatschappelijke debat, dat op dit moment in Vlaanderen is gestart, worden werkgroepen samengesteld uit ervaren leerkrachten, directies, vakdidactici, en hoogleraren. Daarbij wordt opgemerkt dat **de inbreng van professionals uit het veld vooral de haalbaarheid** ten goede komt! Bij de voorbereiding van dit debat heeft de SLO uit Enschede ook meegewerkt. Zou men toch

van de fouten in Nederland geleerd hebben?

Ook de koepelorganisaties, zoals de NKS en de NABS hebben in hun reactie op de mening van de minister aangegeven, dat in de commissie, die de kerndoelen moeten gaan verdichten zeker ook deskundigen uit het onderwijs moeten plaats nemen. Te vaak hebben we de laatste tijd resultaten van externe deskundigen mogen aanschouwen, die beter maar niet gepubliceerd hadden kunnen worden.

We kunnen dan denken aan de gang van zaken rond de tot standkoming van de kerndoelen, maar ook kunnen we eens stilstaan bij de prestaties van de commissie Jansen die onder de titel *De tijd zal het leren* uitspraken heeft gedaan over de inhoud van een kernprogramma geschiedenis op de Pabo's.

Twee jaar geleden heeft de Commissie PA-BO van de VGN een enquête gehouden over het vak geschiedenis op de Pabo's.

Haar conclusie was, dat er grote verschillen waren op het terrein van vakinhouden en vakdidactiek. Het totaalbeeld wekte de indruk, dat persoonlijke visies en interesses hoofdzakelijk de inhoud bepaalden.

Dit beeld wordt bevestigd door de commissie Jansen, die een lijst met onderwerpen presenteert een kernprogramma voor de Pabo suggerend, zo onsamenhangend dat de eerste de beste basisschoolmethode meer samenhang vertoont.

Het zogenaamde kernprogramma voor de Pabo's zou dan een garantie moeten zijn voor voldoende kennis van de afstuderende leraren.

7. GESCHIEDENIS OP PABO'S

In het CEB-rapport wordt ook aandacht besteed aan de lerarenopleidingen. Refererend aan de bevindingen van de visitatiecommissie spreekt zij haar zorg uit over het ontbreken van een inhoudelijk opleidingskader met een uitgewerkt beroepsbeeld en geoperationaliseerde eindtermen.

De visitatiecommissie beveelt de opleidingen aan om een uitgewerkt beroepsprofiel op te stellen, waaraan een leraar basisonderwijs moet voldoen.

Zo'n algemeen beroepsprofiel zal uiteindelijk geconcretiseerd moeten worden naar kennis inzicht en vaardigheden per vakgebied. Wanneer een opleidingsinstituut aan deze discussie toe is, zou men het kernprogramma voor geschiedenis als verplichte module kunnen invoeren.

Op basis van deze verplichte module kan er bij de keuze van de specialisatie in het vierde jaar verder gewerkt worden aan didactische aspecten, waarin vooral aandacht wordt besteed aan het (aan)leren van vaardigheden voor jongere kinderen dan wel oudere kinderen.

Een leraar basisonderwijs beschikt dan over aantoonbare kennis van het verleden en beschikt over vaardigheden die hij aan kinderen kan overdragen. De historische kennis komt minimaal overeen met hetgeen op de basisschool moet worden onderwezen.

8. PERSPEKTIEF

Bij de vaststelling van de kerndoelen basisonderwijs werd direct vastgelegd dat de kerndoelen in 1998 zullen worden geëvalueerd.

Gezien de kritiek op de kerndoelen geschiedenis valt er tegen die tijd weinig te evalueren. Wat veel belangrijker is, is dat er een discussie op gang komt over de inhoud van het kernprogramma en dat tegelijkertijd voorstellen worden gedaan voor nieuwe kerndoelen.

Echter een discussie over zo'n kernprogramma zou wel eens een moeilijke weg kunnen zijn. Prof. J. D. Imelman wijst in zijn bijdrage aan het PPON symposium op het feit dat er in het verzuilde Nederland geen traditie is ontstaan over een cultuurpedagogischediscussie. Door velen wordt de wereldoriënterende leerstof gezien als een zaak van levensbeschouwing. Daartegenover pleit Imelman voor een institutionalisering zo'n discussie.

Kenners van cultuur en filosofie zouden samen met kinderpsychologen kinderpedagogen zich moeten bezinnen op leerinhouden, waarna van overheidswege periodiek de contouren van zo'n programma kunnen worden vastgelegd. (Imelman p.24)

Tot nu toe is de keuze van vakinhouden in Nederland een betrekkelijk "toevallige" aangelegenheid van "toevallige" commerciële belangen en "toevallig" beschikbare docenten als auteurs van methoden. (Imelman p.25)

Ondanks het feit, dat het niet waarschijnlijk is dat er in Nederland een cultuurpedagogische discussie wordt gevoerd, moeten we vaststellen, dat er in de commerciële praktijk een redelijke consensus over geschiedenisinhoud is ontstaan. Dezelfde methoden worden vaak op scholen met een verschillende levensbeschouwing gebruikt!!! We kunnen hier ook verwijzen naar de domeinbeschrijvingen, die door het PPON zijn gemaakt.

Al of geen cultuurpedagogische discussie toch moet er gewerkt worden in de richting van een kernprogramma, dat maatschappelijke relevantie heeft, en een programma, dat leerpsychologisch haalbaar, geschieddidactisch uitvoerbaar en voor kinderen aantrekkelijk is.

Zo'n kernprogramma krijgt dan vanzelf de kenmerken, die in de Memorie van toelichting worden geformuleerd.

Helaas verlaten nog teveel kinderen de basisschool met een overvloed aan verbale ballast en het idee dat geschiedenis saai en stoffig is!!

Bij evaluatie van de kerndoelen zouden we aan de volgende tijdscycli kunnen denken: Elke vijf jaar een evaluatie van de kerndoelen (door de inspectie) en om de tien jaar een herziening van de kerndoelen op grond van bovengenoemde discussie. De termijn van tien jaar sluit dan aan bij de afschrijvingsnorm van methoden in de basisschool. Immers per tien jaar wordt er door een basisschool geld gereserveerd voor vervanging van methoden en kan het kernprogramma op grond van maatschappelijk gebleken relevantie worden vervangen.

Een volgend PPON onderzoek kan dan uitspraken doen over de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs op basis van goede kerndoelen en niet op basis van verwachtingen en wensen van leraren in het voortgezet onderwijs!

Een volgende evaluatie van het basisonderwijs door de inspectie kunnen we dan wat betreft geschiedenis met een gerust hart tegemoet zien.

Kennis en vaardigheden voor deelname aan het maatschappelijk verkeer, staatsinrichting, het doen van onderzoek, benaderingswijzen en omgevingsgeschiedenis zijn belangrijke bestanddelen van de basisvorming. Bij de SLO is voor al deze onderdelen uitgetest lesmateriaal beschikbaar.

Lesmateriaal voor de basisvorming Geschiedenis en staatsinrichting

Eerste leerjaar

'Zomaar acht Romeinen. Hoe ze opgroeiden en werkten'

- Over opvoeding en socialisatie van jongens en meisjes in het Rome van de eerste eeuw na Christus.
- Leerlingen oefenen in de benaderingswijzen 'continuïteit en verandering', 'inleving' en 'standplaatsgebondenheid'.
- Kopiërklapper met leerlingen- en docentenmateriaal voor tien lessen, prijs: f 35,-
- Bestelnummer: 5.523.6971.

Eerste of tweede leerjaar

'Grondrechten: luxe of noodzaak? Van Franse Revolutie tot Nederland nu'

- Staatsinrichting over grondrechten en grondwet in historisch perspectief.
- Aandacht voor benaderingswijze 'aanleiding', 'oorzaak' en 'gevolg'.
- Kopiërklapper met leerlingen- en docentenmateriaal (inclusief toetsen) voor negen lessen, prijs 35,-
- Bestelnummer: 5.323.7174.

'Wonen doe je niet alleen'

- Leerlingen onderzoeken veranderingen in straat- en buurtleven in Tiel in de 20e eeuw.
- Gemaakt als voorbeeldmateriaal voor het zelf ontwikkelen van lesmateriaal over de eigen omgeving.
- Leerlingen- en docentenmateriaal voor tien lessen, prijs: gratis.
- Bestellen: tel. (053) 840361.

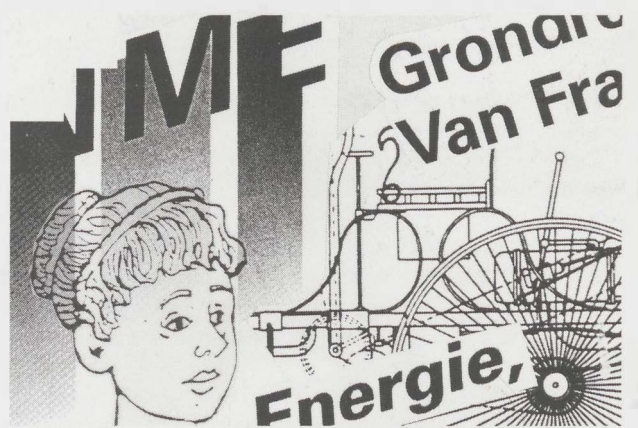
Tweede leerjaar

'Energie: een kwestie van tijd...?'

- Over ontstaan en ontwikkeling van de industriële samenleving in West-Europa en gevolgen voor het milieu.
- Biedt goede mogelijkheden voor integratie van natuur- en milieu-educatie.
- Leerlingen- en docentenmateriaal voor tien lessen.
- Prijs: gratis.
- Bestellen: tel. (053) 840361.

'Taakverdeling: een kwestie van kiezen? De geschiedenis van de familie van Es'

- Over ontwikkelingen in de rol- en taakverdeling in huishoudens in Nederland in de 20e eeuw.
- Leerlingen oefenen in historisch onderzoek en in de benaderingswijze 'continuïteit en verandering'.
- Vanwege mogelijk onderzoek in de eigen familie- of kennissenkring ook bruikbaar voor omgevingsgeschiedenis.
- Kopiërklapper met leerlingen- en docentenmateriaal voor tien lessen, prijs: f 35,-
- Bestelnummer: 5.523.6951.



Instituut voor
Leerplanontwikkeling

Informatie: Afdeling Voorlichting, tel. (053) 840500
Bestellen: Afdeling Verkoop, tel. (053) 840305

SLO
Postbus 2041
7500 CA Enschede

