

kleio

28e jaargang nr. 10 december 1987

Tijdschrift
van de vereniging
van docenten
in geschiedenis
en staatsinrichting
in Nederland
(V.G.N.)





Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland

Algemeen Bestuur

N.J. Maarsen, *voorzitter*, Hazelaarstraat 38, 4131 AC Vianen. Tel. 03473-72749.

W.A. Kattenberg, *vice-voorzitter*, Aalsburg 2624. 6602 WG Wychen. Tel. 08894-14837.

W. Bouwman, *1e secretaris*, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond. Tel. 04920-34709.

Mevr. J. Reitsma, *2e secretaris*, Sellekamp 48, 8014 DS Zwolle. Tel. 038-652951.

Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.). Tel. 05923-424.

H. van Duijsen, Jekerstraat 53^{III}, 1078 LZ Amsterdam. Tel. 020-733494.

T. van der Geugten, Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden. Tel. 071-413925.

P. van Hees, Prof. Ritzema Boslaan 95, 3571 CP Utrecht. Tel. 030-733562.

U kunt zich opgeven als lid bij de administratie van de VGN, 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 1987 bedragen de contributies:

1. Docenten PA/PABO, Havo, Vwo en Tertiair onderwijs f 90,-
 2. Docenten Mavo/Lbo f 70,-
 3. Buitengewone leden (zij die niet meer werkzaam zijn in het onderwijs) f 65,-
 4. Studenten f 65,-
 5. Partnerlidmaatschap f 25,-
- Leden die minder dan 16 uur per week les geven kunnen in aanmerking komen voor een verminderde contributie. Hiertoe moet men jaarlijks vóór 1 december een schriftelijk verzoek indienen bij de penningmeester, met vermelding van naam, adres, naam van de school en de categorie waartoe men behoort.

Adreswijzigingen en opzegging dienen schriftelijk aan de administratie te geschieden.

kleio

Kleio is het blad van de VGN en verschijnt tien maal per jaar, indeel met (mini)didactica.

Redactie

C. Bogaerts, *voorzitter*
Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-83576.

A.C.M. Peek, Werkhoven.

A.J.L. van Hooff, Nijmegen.

Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJsselstein.

C.W. Torreman, Alphen aan den Rijn.

Mevr. M. Blom, Werkhoven.

Mevr. J.G. van der Leeuw-Roord, 's-Gravenhage.

B. Engbers, Utrecht.

Secretariaat: A.C.M. Peek, Krommekamp 16, 3985 PJ Werkhoven. Tel. 03437-1902.

Eindredactie: T. Bogaerts-Stoopman, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-83576.

Leden van de VGN ontvangen Kleio kosteloos. Niet-leden kunnen zich abonneren op Kleio, maar reglementair komen alleen

diegenen in aanmerking voor een abonnement zonder lidmaatschap, die niet werkzaam zijn als leraar geschiedenis en staatsinrichting in enigerlei categorie van onderwijs in Nederland. Over uitzonderingen beslist het bestuur.

Abonnementsprijs (incl. porto) f 75,-; buitenland (excl. België) f 95,-. Losse nummers kosten f 7,50.

Informatie over het leerlingmateriaal van de VGN, de Kleio-(mini)-Didactica vindt u in de Kleio-Krant.

U kunt bestellen door het overmaken van het betreffende bedrag op postgiro nr. 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag. Wilt u op het biljet aangeven om welke nummers het gaat.

In Kleio kan geadverteerd worden. De prijs bedraagt, voor kant en klare opnamemodellen f 360,- voor een hele pagina, f 275,- voor een halve en f 175,- voor een kwart pagina. Voor informatie over inlevertermijnen en andere formaten kunt u zich wenden tot de eindredacteur.

Vormgeving: Grafisch Bureau Joop Bierling
Zetwerk: Zetterij Wil van Dam
Druk: Elinkwijk/Utrecht
ISSN 0165-6449

Inhoud

- 3 Jaargeschenk
- 4 Bijdragen van de Commissie PA-BO
— Geschiedenismethoden in het basisonderwijs
C.G. van der Kooij
- 7 — Historisch-didactische aspecten van de nieuwe generatie geschiedenis-methoden
C.G. van der Kooij
- 12 — Consumentenrapport 'Op zoek naar vroeger'
- 21 — Consumentenrapport 'Spoorzoeken in de tijd'
- 30 Een creatieve chaos: een hongaarse visie op het nederlandse geschiedenis-onderwijs
J. de Valk

33 Recensies

- 36 Het Vaderlandsch Historiespel
F.J. Bos, Chr. Nigten

40 Ideeetje misschien...?

- 45 Boek van de maand
A.J.L. van Hooff

47 KLEIO-KRANT



Toegezonden kopij

De redactie accepteert alleen schrijfmachine-typewerk of printer uitdraai in double strike/NLQ-kwaliteit.

Overname

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen is slechts toegestaan na schriftelijke toestemming van de redactie.

kleio

nummer 10/87
pagina's 2 en 3

Jaargeschenken

Met dit nummer van *Kleio* heeft u ook het 'Vaderlandsch Historiespel' in de brievenbus gekregen. De VGN biedt u dit spel aan als geschenk in het herdenkingsjaar 1987.

In de 18de eeuw speelde de burgerij in familiekring, koffiehuis en gezelligheidsvereniging diverse gezelschapsspelen. Eén daarvan was het 'Vaderlandsch Historiespel', afgeleid van het ganzenbord zoals we dat nu nog kennen. Een spannend spel met een duidelijk educatieve inslag. In het Gemeentearchief van 's-Gravenhage en het Rijksprentenkabinet te Amsterdam bevinden zich originelen van het patriotse spel, waarvan deze VGN-uitgave een bewerking is. Er bestaat ook een Orangistische variant, waarin een tegenovergestelde visie ten toon wordt gespreid. Aanhangers van de beide politieke overtuigingen hebben aan het spelen van hun versie veel genoeg beleefd. Verplaats u in de gedachtenwereld van de patriotten en u ervaart dezelfde spanning en minstens zoveel plezier als de 18e eeuwers.

Het 'Vaderlandsch Historiespel' is bewerkt door Drs. F.J. Bos. De spelregels en verdere informatie over een eventueel gebruik ervan in de klas leest u op p. 36 e.v. van dit nummer.

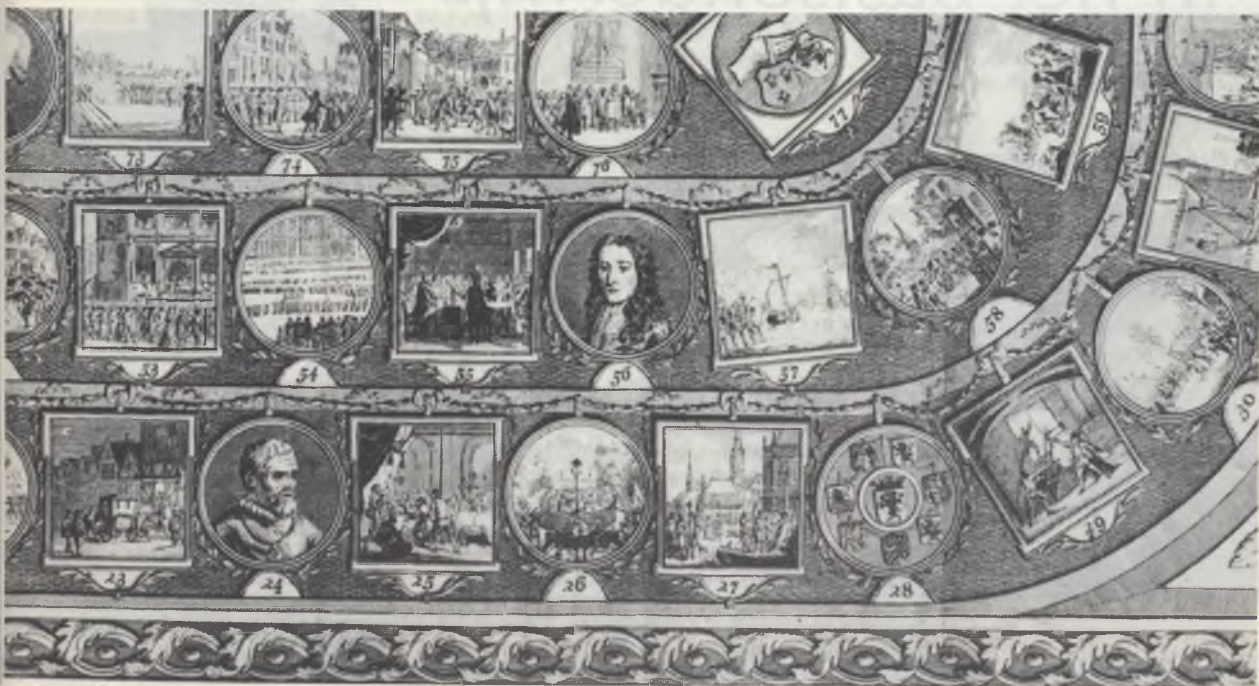
Redactie

Het Vaderlandsch Historiespel werd uitgegeven in de roerige jaren tachtig van de 18e eeuw door een vernieuwende politieke beweging die het beste voorhad met het geliefde vaderland en zichzelf daarom de 'patriotten' noemde. Hun kritiek richtte zich voornamelijk tegen de gevestigde macht

van de Oranjestadhouders, maar kwam ook voort uit onvrede met de sterk verslechterde economische omstandigheden waarin ons land door de oorlogssituatie van dat moment verkeerde.

De patriotten hadden een gemeenschappelijk verlangen naar het roemruchte verleden, naar de bloeiperiode van Nederland waarvan de gouden 17de eeuw het hoogtepunt vormde. Hun commentaar op de succesvolle veldheren en admiraals en glorierijke vredesverdragen uit die tijd moest erop wijzen dat het toen zoveel beter was gegaan. Daarnaast gebruikten zij beroemde historische gebeurtenissen om hun afschuw van de politieke onderdrukking in hun eigen tijd tot uitdrukking te brengen. Het ging de makers van het spel niet om een objectieve weergave van de gebeurtenissen, maar om een interpretatie waaruit hun overtuiging ondubbelzinnig bleek.

De patriotse visie uit het Vaderlandsch Historiespel is glashelder: Oranjestadhouders waren eigenlijk niet te vertrouwen; ze wilden teveel macht en stonden op te goede voet met de gehate Engelsen met wie Nederland nu reeds voor een vierde keer in oorlog verkeerde; 16de-eeuwse Oranjes als Willem de Zwijger en zijn zoon Maurits werden echter vanwege hun verdiensten in de Tachtigjarige Oorlog veel milder beoordeeld. Vijanden van de Oranjes als de in 1619 terechtgestelde raadpensionaris Van Oldenbarnevelt en de in 1784 overleden patriottenvoorman Van der Capellen tot den Pol werden als helden vereerd. Hun verzet tegen de onderdrukking van politieke vrijheden diende als voorbeeld en navolging.



BIJDRAGEN VAN DE COMMISSIE PA-BO

Geschiedenisonderwijs is in beweging, ook op de basisschool. De laatste jaren zijn er nieuwe methoden op de markt verschenen en werden bestaande ingrijpend veranderd.

De Commissie PA-BO heeft de twee nieuwe methoden die nu volledig klaar zijn aan een nauwkeurig onderzoek onderworpen. De resultaten daarvan leest u in de consumentenrapporten over 'Op zoek naar vroeger' en 'Spoorzoeken in de tijd'.

Als inleiding hierop gaat Cees van der Kooij, die ook de redactie van de consumentenrapporten verzorgde, in op de historie van het geschiedenisboek in de lagere/basischool. In het artikel over de historisch-didactische aspecten van de nieuwe generatie geschiedenisboeken worden grote lijnen getrokken en komen ook de methoden aan bod die gewijzigd zijn of nog niet volledig voltooid.

Redactie

Geschiedenis- methoden in het basisonderwijs

Cees van der Kooij

Het nederlandse onderwijs wordt gekenmerkt door een sterke schoolboek-traditie. Voor verschillende onderwijsvakken bestonden al schoolboeken voordat deze vakken wettelijk voorgeschreven waren. De schoolboek-traditie is herhaaldelijk ter discussie gesteld. Zo verzette Theo Thijssen zich in het begin van deze eeuw tegen boekjesonderwijs. In de jaren '60 en '70 stond de plaats en de functie van het schoolboek in het onderwijs ter discussie door de propaganda voor het onderwijsprincipe ontdekkend of onderzoekend leren.

Sinds 1800 zijn er in Nederland voor het lager onderwijs geschiedenis-schoolboeken. In dat jaar bekroonde de Maatschappij tot Nut van het Algemeen de inzending voor een geschiedenis-schoolboekwedstrijd van de Groninger onderwijzer Hendrik Wester: *Schoolboek over de geschiedenis van ons vaderland*.

Sindsdien is er sprake geweest van een pluriform aanbod van methoden. Tot op de dag van vandaag hebben schoolteams altijd uit meerdere methoden kunnen kiezen. Er wa-



ren echter perioden, dat een bepaalde methode heel erg populair was. Dat gold bijvoorbeeld in de jaren '50 en '60 voor de methode van S. v.d. Werff en S.H. Woudsma *Van hunebed tot heden*.

Naast methoden voor het openbaar onderwijs verschenen er voor geschiedenis ook methoden voor het bijzonder onderwijs.¹

Methoden zijn de meest tastbare bronnen van onze kennis van de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs. Opvallend aan

kleio

nummer 10/87
pagina's 4 en 5

die bronnen is de lange periode van verkrijgbaarheid. Het boek van Hendrik Wester beleefde elf drukken in vijftig jaar. De methode *De beginselen van de geschiedenis* van C. te Lintum uit 1895, onderwijsinhoudelijk vernieuwend en daardoor omstreden, beleefde desalniettemin in 1924 een vijfde druk.

Andere cijfers spreken voor zich. De RK-methode *Rood, wit en blauw* van J.A. Nillesen verscheen voor het eerst in 1940 en moest vanaf 1946 jaarlijks meerdere malen herdrukt worden. In 1956 verscheen van deze methode de drieëntwintigste druk! De methode *Toen... en Nu!* van W.G. van de Hulst en R. Huizenga, geschreven voor 'de christelijke scholen' verscheen in 1922 en was in 1961 aan de negentiende druk toe. Het reeds bovengenoemde *Van hunebed tot heden* verscheen voor het eerst in 1950. In de volgende achttien jaar verschenen er elf drukken.

Snelle veranderingen

Een wezenlijk bestanddeel van onze samenleving is het element verandering. Dat is ook te merken aan het gebruik en de verkrijgbaarheid van geschiedenismethoden. In 1983 hield het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) een enquête op het gebied van wereldoriënterend onderwijs in de lagere scholen.² Onder meer werden toen gegevens verzameld over geschiedenismethoden, die in de scholen aanwezig en in gebruik waren. Dit resulteerde in het volgende overzicht:

Methode	Beschikbaar	Gevolgd
Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht	52.7 pct	43.0 pct
Hoe het is, hoe het was	24.1 pct	14.4 pct
Levend Verleden	8.3 pct	4.8 pct
Sleutel tot het heden	7.5 pct	4.4 pct

Vier jaar later moeten we constateren dat deze gegevens nog nauwelijks enige relevantie hebben. *Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht* is nog steeds verkrijgbaar, maar in een nieuwe, herziene versie. *Hoe het is, hoe het was*, het voorbeeld in het Nederlandse geschiedenisonderwijs van een methode bestaande uit thematische lengtedoorsneden, is grondig herzien en gewijzigd, waarbij ook de titel veranderd werd: *Vroeger was het anders*. Maar ook deze herziene versie is niet meer te koop. De auteur van *Levend Verleden* schreef een totaal nieuwe methode *Op zoek naar vroeger*. *Sleutel tot het heden* tenslotte veranderde van uitgever en is voor gebruikers en andere belangstellenden nog verkrijgbaar.³

Een nieuwe generatie geschiedenismethoden voor de basisschool heeft zich vanaf 1985 aangediend: herzieningen van reeds bestaande en geheel nieuwe methoden. De eerste methoden zijn nu compleet leverbaar, aan

andere wordt nog aan onderdelen van de methode gewerkt. Zo spelen uitgevers enerzijds in op de behoefte aan verandering; anderzijds stimuleren zij zelf de behoefte eraan.⁴

De nieuwe methoden

In de jaren zeventig werd met name op het gebied van de zaakvakken sterk gepleit voor vakkenintegratie. Aardrijkskunde, biologie, geschiedenis en natuurkunde moesten volledig geïntegreerd worden. Dat geïntegreerde geheel werd wereldoriëntatie genoemd. Onder invloed van dit integratie-streven is in de wet op het basisonderwijs, die in 1985 in werking getreden is, bij de opsomming van de onderwijsvakken (niet alleen bij de zaakvakken dus) het zinnetje opgenomen 'waar mogelijk in samenhang'. De term 'wereldoriëntatie' heeft geen plaats in de wet gekregen. In artikel 9 is sprake van 'enkele kennisgebieden', waarbij geschiedenis (en dus niet langer vaderlandse geschiedenis) expliciet vermeld is.⁵

Inmiddels is in de permanente onderwijsdiscussie de kennis weer wat in aanzien gestegen. De resultaten van wereldoriënterend onderwijs waren niet steeds zo, dat leerlingen aan het eind van de basisschool ook werkelijk over een acceptabel pakket basis-kennis beschikten. Dat inzicht leidde ertoe, dat er meer ruimte kwam voor een middenweg tussen de eenzijdige nadruk op boekjes-kennis, die kenmerkend is voor de ouderwetse zaakvakken en de evenzeer eenzijdige

Het is zeker na de voor het geschiedenis-onderwijs moeilijke jaren zeventig een verrassende ontwikkeling, dat een groot aantal educatieve uitgevers met een nieuwe geschiedenismethode op de markt komt. Zo is er voor schoolteams — ook al zijn alle methoden nog niet volledig leverbaar — een groot aanbod van geschiedenismethoden. Opvallend daarbij is de vindingrijkheid op het gebied van de titels.

'Spoorzoeken in de tijd'



De eerste methode, waarvan alle onderdelen beschikbaar zijn, is *Spoorzoeken in de tijd*, een uitgave van Wolters-Noordhoff. Deze door een groep auteurs geschreven methode moet de plaats innemen van de in meerdere opzichten boeiende, maar in het lager onderwijs niet aangeslagen methode *Mobiel*.⁶ *Spoorzoeken in de tijd* bestaat uit vier leerlingboeken (voor de groepen 5, 6, 7 en 8), vier werkboeken, vier handleidingen en een algemene toelichting voor schoolteams. In dit nummer van *Kleio* is een consumentenrapport van deze methode opgenomen.

'Op zoek naar vroeger'



Uitgeverij Jacob Dijkstra in Groningen — inmiddels ook een onderdeel van Wolters-Samsom — stelde Bill Venema, de auteur

Geschiedenis in onderwerp en opdracht 3



Meulenhoff Educatief

DE TIJD ZAL HET LEREN 2



GESCHIEDENIS VOOR
DE BASISCHOOL
uitgeverij Dijkstra-Zeist

kleio

nummer 10/87
pagina's 6 en 7

van de geschiedenismethode *Levend Verleden*, in de gelegenheid een nieuwe methode te schrijven: *Op zoek naar vroeger*.

Met de in oktober 1987 verschenen handleidingen voor de delen 2 en 3 is deze methode compleet. Voor groep 5 is er het herziene en op groter formaat uitgegeven *Wij en de tijd*; voor de groepen 6, 7 en 8 zijn er leerlingenboeken, werkboeken en handleidingen. Ook van deze methode is in dit *Kleio*-nummer een consumentenrapport opgenomen.

'Geschiedenis in onderwerp en opdracht'

Vrijwel voltooid is de herziening van *Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht* van uitgeverij Meulenhoff Educatief. De auteursgroep heeft de delen herzien, waarbij de grote lijn van de methode onveranderd gebleven is. Nieuw is de start van de methode in groep 3. In totaal bestaat de methode nu uit zes delen (voor de groepen 3 tot en met 8). Voor de groepen 3 en 4 staan de handleidingen voor de onderwijsgevenheden met verhalen en lesideeën centraal. Voor de leerlingen van groep 3 zijn werkbladen ontwikkeld; voor de leerlingen in groep 4 is er een werkschrift. Voor de hogere groepen zijn er leerlingenboekjes, werkschriften en handleidingen.

In de delen 1, 2 en 3 staat de ontwikkeling van tijds- en historisch besef centraal. In deel 4 begint een chronologisch verhaal van de geschiedenis met sterk sociaal-culturele accenten, dat doorloopt tot in deel 6. De uitgever produceert ook additionele materialen, zoals klassikale tijdbalken, series leesboekjes en een achtergrondboekje voor het schoolteam.

'De tijd zal het leren'

Ook de geschiedenismethode *De tijd zal het leren*, die door een auteursgroep voor uitgeverij Dijkstra in Zeist ontwikkeld wordt, nadert de voltooiing. Voor groep 5 is het deel *Vragen staat vrij* met een werkboek (*Album*) en een handleiding, over vroeger en nu. Van deel 2 *Verder kijken dan je neus lang is*, waarin verschillende onderwerpen uit het dagelijks leven in een historisch kader geplaatst worden, zijn het leerlingenboek en het werkboek al verschenen, maar wordt nog aan de handleiding gewerkt. In de delen 3 en 4 (voor de groepen 7 en 8) komt de geschiedenis chronologisch aan de orde, zowel in de leerlingenboeken als in de uitgebreide handleidingen voor de onderwijsgevenheden.

Dit geschiedenisverhaal is gebaseerd op traditionele opvattingen over de inhoud van het geschiedenisonderwijs in de basisschool,

waardoor er veel plaats is voor politiek-militaire aspecten van de Nederlandse geschiedenis. Ook bij deze methode wordt aanvullend materiaal geproduceerd: repetitieboeken en hulpboekjes om de leerlingen zelfstandig te kunnen laten werken.

'Bij de tijd'



Voor het jaar 1989 is de voltooiing van *Bij de tijd*, de nieuwe geschiedenismethode van uitgeverij Malmberg, gepland. Na de produktie van de geïntegreerde zaakvakkenmethode *Wereldverkenning* heeft deze uitgever opnieuw gekozen voor aparte aardrijkskunde- en geschiedenismethoden.

Uiteindelijk zal *Bij de tijd* bestaan uit een ideeënboek voor de groepen 1 tot en met 4 (gepland voor voorjaar 1989) en leerlingenboeken en zeer uitgebreide handleidingen voor de groepen 5, 6, 7 en 8. De delen 2 en 3 voor de groepen 6 en 7 zijn gereed. De boeken voor groep 5 moeten nog in 1987 verschijnen en de boeken voor groep 8 zijn gepland voor augustus 1988. Vanaf groep 5 behoren er bij de leerlingenboeken kopieerbladen of doebladen. Verder is voor 1988 nog de produktie van een schoolplanwerkdeel voor schoolteams gepland.

In de groepen 1 tot en met 4 zal de eigen levensgeschiedenis van de leerlingen centraal staan. Verhalen over de laatste honderd jaar komen in deel 1 voor groep 5. Vanaf groep 6 start een chronologisch geschiedenisverhaal met als indeling de nomadische, de agrarische en de industriële samenlevingsvorm. Dit chronologisch verhaal wordt afgewisseld met thema's, onder meer op het terrein van de staatsinrichting.

Noten

1. In de laatste decennia zijn de geschiedenismethoden, die speciaal voor het bijzonder onderwijs geschreven zijn, op enige uitzonderingen na verdwenen. Eén van die uitzonderingen is *Het verleden vandaag*, waarover in *Kleio* 22/6, 1981 (blz. 22-30) in de vorm van een consumentenrapport bericht is.
2. M.P. Vinjé en A.H.J. Moelands, Een enquête naar wereldoriëntatie in de praktijk van de

- lagere school, *Specialistisch Bulletin* nr. 26, CITO, Arnhem 1984.
3. Een jaarlijkse registratie van de veranderingen op het gebied van geschiedenismethoden biedt de *Leermiddelengids Basisonderwijs* van de Centrale Registratie Leermiddelen (CRL) te Enschede.

4. Zie verder over deze materie: Cees van der Kooij, *Verleden, heden, toekomst*, M. Nijhoff, Leiden 1986, paragraaf 8.2.
5. Zie noot 4, paragraaf 3.9.
6. Vergelijk *Kleio* 20/12, 1979 (blz. 495-503) voor een consumentenrapport van *Mobiel*. Deze methode is niet meer in de handel.

Historisch-didactische aspecten van de nieuwe generatie geschiedenis-methoden

Cees van der Kooij

De volgende historisch-didactische aspecten worden hieronder uitgewerkt:

- Geschiedenis voor wie?;
- De inhoud van het geschiedenisonderwijs;
- De ordening van de leerstof;
- De aandacht voor staatsinrichting;
- De uiterlijke vormgeving;
- De aanvullende materialen.

Doordat educatieve uitgeverij auteurs in de gelegenheid gesteld hebben nieuwe geschiedenismethoden te ontwikkelen zijn allerlei aspecten van het geschiedenisonderwijs in de basisschool opnieuw overdacht c.q. verder ontwikkeld.

Opvallend is dat nog maar één van die nieuwe methoden éénmanswerk is: *Op zoek naar vroeger*. De auteur, zelf afkomstig uit het basisonderwijs, maar nu werkzaam bij een educatieve uitgeverij, liet zich door historici, die zelf in het onderwijs werkzaam waren, op inhoudelijk gebied adviseren. Geschiedenisdocenten uit het voortgezet onderwijs schreven voor hem de achtergrondinformatie in de handleidingen en basisschoolleraren bedachten extra vragen en opdrachten, die ook in de handleidingen een plaats kregen.

In alle andere gevallen gaat het om auteursteams, die vrijwel alle bestaan uit leraren basisonderwijs en (geschiedenis)docenten van Pedagogische Academies Basisonderwijs (PABO).

Geschiedenis voor wie?

Traditioneel is geschiedenis een vak, dat vanaf groep 6 op het lesrooster voorkomt. In groep 5 vonden vaak al wel enige voorbereidende activiteiten plaats, soms ook met een methodedeel, dat *Voorloper* of *Voorloper-tje* genoemd werd.

Bij de samenvoeging van kleuteronderwijs en lager onderwijs kregen de schoolteams van de basisschool de opdracht voor de leerlingen een doorgaande lijn van groep 1 tot en met groep 8 te maken en deze vast te leggen in het eigen schoolwerkplan. Deze opdracht leidde tot een meer systematische doordinking van de ontwikkeling van tijds- en historisch besef voor kinderen van vier tot en met twaalf jaar. Gerrit de Jong vond steeds meer gehoor voor zijn stelling, dat het begrip 'voorbereiden op' als etiket voor de activiteiten in de lagere groep onjuist was. 'Niet voorbereidend in de zin dat be-
grippen als vroeger en tijd worden aange-

leerd', zo stelde hij, 'maar werkelijk in de zin dat de kinderen in hun eigen wereldje het historische ontdekken en interesse krijgen voor hoe het vroeger was'.¹

Door te kijken wat in iedere groep mogelijk is en door de activiteiten in alle groepen in de vorm van een doorgaande lijn op elkaar af te stemmen bleek het mogelijk geschiedenis voor alle groepen een plaats in het schoolwerkplan te geven.²

Bovenstaande ideeën zijn nog maar mondjesmaat in de nieuwe generatie methoden terug te vinden. Naast delen voor de groepen 6, 7 en 8 hebben alle nieuwe methoden een deel voor groep 5, iets wat in het verleden – bijvoorbeeld voor de reeds eerder genoemde methode *Van hunebed tot heden* – niet gebruikelijk was. In deze delen voor groep 5 wordt veelal zowel aan de ontwikkeling van tijdsbesef als aan dat van historisch besef gewerkt.

De meest consequente uitwerking van het bovenstaande is te vinden in de nieuwe versie van de methode *Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht* met werkbladen voor groep 3 en een werkschrift voor groep 4. Inhoudelijk komt het werkschrift voor groep 4 het dichtst bij de geciteerde uitspraak van De Jong. Een probleem daarbij is wel, dat geschiedenis via zo'n werkschrift opnieuw boekjeskennis dreigt te worden en andere goede bronnen voor deze manier van geschiedenisonderwijs (oudere mensen en de schoolomgeving bijvoorbeeld) te veel buiten beeld (kunnen) blijven.

In hun planning houden de auteurs van *Bij de tijd* ook rekening met jonge kinderen. Hun invalshoek voor deze groepen is 'levensgeschiedenis', maar hoe ze zich voorstellen om dit te concretiseren zal afgewacht moeten worden. Die concretisering zal in de vorm van een ideeënboek voor de groepen 1 tot en met 4, dat eerst in het voorjaar van 1989 verschijnen zal, plaatsvinden.

Les 10 – Pannekoeken eten 31

5 Streep het foute woord door.

- 1 Frank is de [zoön / dochter] van oma.
2 Hij is de [broer / zus] van moeder.
3 Moeder is de [zoön / dochter] van oma.
4 Zij is de [broer / zus] van Frank.
5 Nicole is het [nichtje / neefje] van Claire en Kim.
6 Basje is het [nichtje / neefje] van Claire en Kim.

6 Vroeger of nu

Schrijf op de lijntjes het woordje *vroeger* of het woordje *nu*.

wassen:



7 Doe het zelf!

Waar kijk jij op de T.V. het liefst naar? Maak er een tekening van. Je mag ook een plaatje plakken van een figuur uit een tekenfilm.

Een bladzijde uit het werkschrift van 'Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht' voor groep 4.

De inhoud van het geschiedenisonderwijs

De ruggegraat van het geschiedenisonderwijs is lange tijd gevormd door een verzameling politieke en militaire gebeurtenissen, die betrekking hebben op de Nederlandse staat. Dit was zo gegroeid, enerzijds door de teksten van de onderwijswetten, waarin tot 1985 sprake was van 'vaderlandse geschiedenis' en anderzijds door de Memorie van Toelichting uit 1878: *'Alleen dat deel der vaderlandsche geschiedenis, dat de leerling een bevattelijk overzicht schenkt van de wording van de Nederlandsche Staat en hem de grote daden leert kennen van het voorgeslacht door welks volharding onder leiding van Oranje een onafhankelijk bestaan wordt gegrondest, verdient de bredere ontwikkeling'*.

politieke aspecten zo herschreven, dat er sprake is van enige vooruitgang voor wat betreft de verbinding van alle aspecten van het verleden.

Vanuit het gezichtspunt van een zorgvuldige selectie van politiek-militaire, sociaal-economische en culturele aspecten uit het verleden en hun onderlinge verbinding is de nieuwe generatie van geschiedenismethoden een interessant studieobject. Wat durven auteurs weg te laten? Waarop zijn bij hun leerstofkeuze de hoofdaccenten gevallen? In *Bij de tijd* is het sociaal-economische aspect als ordeningsprincipe voor het verleden gekozen. Verdeeld over de groepen 6, 7 en 8 komen de nomadische, de agrarische en de industriële samenleving aan de orde. Deze sociaal-economische gegevens worden echter nadrukkelijk verbonden met politieke en culturele gegevens. Daardoor staat

		overleven		samenleven		menswaardig leven	
<i>tijd:</i> 200 000 jr geleden	6	<i>blok 1</i> * natuurland- schap	<i>blok 2</i> * wonen	<i>blok 3</i> * wie is de baas?	<i>blok 4</i> * samenleven in brons- en ijzertijd	<i>blok 5</i> * feesten	<i>blok 6</i> * versieren
tot							
700/800 na Chr.: de nomadische samenleving		* 200 000- 11 000 jaar geleden	* 11 000-7000 jaar geleden	* 11 000-4000jaar geleden	* 4000 v. Chr - 50 v. Chr.	* 50 v. Chr - 400 na Chr	* 400 na Chr - 700/800 n. Chr
<i>tijd:</i> 700/800	7	<i>blok 1</i> * landschap van de boeren	<i>blok 2</i> *eten/drinken	<i>blok 3</i> * samenleven in een ME-stad	<i>blok 4</i> * wie is de baas?	<i>blok 5</i> * uitvinden	<i>blok 6</i> * leren
tot							
1870/1900: de agrarische samenleving		* 500/700- 1870	*700-1100	*1100-1500	* 1500-1750	* 1750-1870	* 1870-1900
<i>tijd:</i> 1870/1900	8	<i>blok 1</i> * industrieel landschap	<i>blok 2</i> *communicatie	<i>blok 3</i> *samenleven in solidariteit	<i>blok 4</i> bezetten - bevrijden	<i>blok 5</i> * wie is de baas?	<i>blok 6</i> * hopen en geloven
tot							
heden: de industriële samenleving		* 1870-2000	* 1900- 1930	* 1930-1940	* 1940-1945	* 1945 - heden	* heden en toekomst

Inhoudsoverzicht van de methode 'Bij de tijd'.

Politiek, militair, sociaal, economisch

Het idee, dat het verleden veel rijker is dan alleen maar het politiek-militaire aspect, en de opvatting, dat geschiedenis voor basisschoolleerlingen veel toegankelijker wordt wanneer 'gewone mensen' centraal staan, resulteerden in een verschuiving van de accenten van de methoden in de richting van sociaal-economische en culturele aspecten.³ In de vorige generatie geschiedenismethoden was deze accentuering al voorzichtig begonnen. Het dilemma daarbij was en is vooral de verbinding van de aspecten. Zo had in de toenmalige editie van *Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht* het politieke aspect een vaste plaats op de eerste twee bladzijden van ieder hoofdstuk en was er nauwelijks verband tussen die informatie en de sociaal-culturele informatie op de andere bladzijden. In de vernieuwde editie zijn de

deze methode het verst af van de traditionele invulling van het geschiedenisonderwijs voor kinderen tot twaalf jaar. Ten minste voor zover dat nu te beoordelen is want de moeilijkste opgave op dit gebied – de laatste 150 à 200 jaar – moet nog grotendeels uitgevoerd worden (deel 4 van de methode voor groep 8).

De andere methoden kunnen op dezelfde manier ergens op een lijn van traditioneel naar minder traditioneel ingedeeld worden. De verschillen zijn slechts graadueel. Het dichtst bij de traditionele inhoud van het geschiedenisonderwijs zit de methode *De tijd zal het leren*.

De plaats van de vaderlandse geschiedenis

De ontwikkeling van 'vaderlandse geschiedenis' naar 'geschiedenis' is heel verschil-

lend in deze nieuwe generatie geschiedenis-methoden verwerkt. De hoofddruk is, dat de Nederlandse geschiedenis het centrale onderwerp gebleven is. De ondertitel van *Op zoek naar vroeger* laat daarover geen misverstand bestaan: *Een verkenningstocht door de geschiedenis van ons land*. Op zich is tegen zo'n beperking weinig in te brengen, wanneer de auteurs die onderwerpen, die een meer internationale aanpak vereisen — bijvoorbeeld de Romeinse tijd en de Tweede Wereldoorlog — ook zo aan de orde stellen. Zo wordt in deel 2 van *Spoorzoeken in de tijd* het hoofdstuk *Romeinen in de lage landen* terecht voorafgegaan door het hoofdstuk *De wereldstad Rome*. Overigens komen in diezelfde methode ook historische gegevens aan de orde, die losstaan van de Nederlandse geschiedenis, zoals bijvoorbeeld de piramides in Egypte. De balans van de analyse van de nieuwe generatie geschiedenis-methoden is, dat overheersend vastgehouden is aan de vaderlandse afbakening van de leerstof en dat de mogelijkheden, die de wet op het basisonderwijs geeft om die afbakening te doorbreken nog maar heel voorzichtig en sporadisch benut zijn. Op zich is daar niets op tegen, al ademen enkele methoden nog te veel de sfeer uit, dat die vaderlandse afbakening van de leerstof de enige juiste is.

De leerling centraal

Het veel gehanteerde onderwijsprincipe van aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen is in de meeste methoden nagestreefd, ofwel heel nadrukkelijk in de onderwerpkeuze ofwel door de vormgeving van de inhoud. De verbinding belevingswereld en onderwerpkeuze manifesteert zich het meest nadrukkelijk in het materiaal voor de groepen 1 tot en met 5, maar is ook in de delen voor de hogere groepen aan te wijzen. Een dergelijke verbinding is zeker waar het gaat om nieuwe leerstof van grote betekenis en juist hier wordt de grote beperking van een methode goed duidelijk. Een auteur kan onderwerpen kiezen, waarvan gedacht wordt dat ze voor een bepaalde leeftijdsgroep interessant zijn, maar het blijven boekjesonderwerpen in plaats van onderwerpen, die in de hedendaagse werkelijkheid voor de kinderen zichtbaar en tastbaar (te maken) zijn. In *Bij de tijd* wordt door de speciale *Erop uit*-pagina's geprobeerd om dit probleem op te vangen.

Het karakter van de tekst, de illustraties, en van de vragen en opdrachten

Op het punt van de vormgeving van de inhoud zijn er twee hoofdgroepen te onderscheiden:

- methoden met alleen maar zakelijk-informatieve teksten en
- methoden met verhalend-informatieve en zakelijk-informatieve teksten.

Een voorbeeld uit de eerste groep is *Op zoek naar vroeger*. In de tweede groep horen thuis *Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht*, *Spoorzoeken in de tijd* en *Bij de tijd*. Voor de laatstgenoemde methode zijn zelfs verhalen door (semi)professionele jeugdboekauteurs als Alet Schouten en Wim Hofman geschreven.

Ten slotte blijkt uit het gekozen illustratiemateriaal en de opdrachten erbij, dat in de nieuwe generatie geschiedenis-methoden meer oog is voor bronnen in het algemeen en voor sporen uit het verleden in het heden in het bijzonder. De leerling als sporenzoeker sluit aan bij het onderwijsprincipe van ontdekkend en onderzoekend leren en leidt ertoe, dat belangrijke vaardigheden beoefend en geleerd worden. De auteur van *Op zoek naar vroeger* gaf dit onderdeel in zijn methode een vaste plaats: ieder hoofdstuk wordt afgesloten met voorbeelden van sporen van het onderwerp, dat aan de orde is, in onze huidige samenleving.



Sporen vormen een vast onderdeel van ieder hoofdstuk in *'Op zoek naar vroeger'*.

Overigens kan ook het steeds veelvuldiger in de methodedelen opnemen van registers bijdragen tot de ontwikkeling van belangrijke vaardigheden. Daardoor kunnen methoden ook in een documentatiecentrum een belangrijke rol gaan spelen.

Ordening van de leerstof

Voor de ordening van de geschiedenisleerstof in de basisschool (schoolwerkplan en methode) bestaan allerlei vaktermen als progressief, regressief, concentrisch, semi-concentrisch en thematisch (lengte- en dwarsdoorsneden). De traditionele opzet van een start in de vroegste tijden en vandaar de geschiedenis doorlopen (progressief) kreeg concurrentie van opzetten, waarin de herhaling (met tegelijkertijd verdieping en uitbreiding) belangrijk geacht werd (concentrisch en semi-concentrisch) of waarin de belevingswereld van het kind als ordeningsprincipe gebruikt wordt, wat bijvoorbeeld in een regressieve en een thematische lengtedoorsnede-ordening mogelijk is. Met name het idee om aan de hand van voor kinderen interessante onderwerpen — verkeer, voeding, onderwijs en dergelijke — de geschiedenis enige malen te doorlopen (de thematische lengtedoorsneden) vond, geconcretiseerd in de methode *Hoe het is, hoe het was*, van de werkgroep Brinkkemper, een tijdlang veel aanhang. Totdat er twijfels rezen over de vraag of bij kinderen wel een beeld van het verleden ontstond, dat gevormd werd door de optelsom van al die lengtedoorsneden. Het inzicht groeide, dat allerlei leerstof-ordeningen specifieke pluspunten hadden, wat leidde tot combinaties van ordeningen. Zo werd de methode *Vroeger was het anders* door de uitgever zelf aangeprezen als zijnde 'thematisch-chronologisch-concentrisch'.⁴

Opvallend is, dat de pure thematische lengtedoorsnede in de nieuwe generatie van methoden afwezig is. Enerzijds is dat een goede zaak omdat maar al te vaak het resultaat van onderwijs op deze wijze los zand in plaats van beeldvorming van het verleden was. Anderzijds wordt daardoor het nuttig effect, dat enige lengtedoorsneden, die na een progressief geschiedenisprogramma aan de orde gesteld worden, kunnen hebben, over het hoofd gezien.⁵

Alle nieuwe methoden zijn in principe progressief van opbouw: in groep 6 (of 7) begint het geschiedenisverhaal in een ver verleden en in groep 8 eindigt het in het heden. In enkele methoden wordt op dit grondstramien gevarieerd door in de chronologische lijn thema's te vervlechten. Wanneer in *Bij de tijd* in deel 2 voor groep 6 aan de orde komt wie in de prehistorie de baas is, wordt het hoofdstuk doorgetrokken naar onze tijd met een lesje over het gemeentebestuur. Nog nadrukkelijker is deze variant ingebouwd in de structuur van de methode *Spoorzoeken in de tijd*. De chronologisch geordende hoofdstukken worden steeds af-



De illustratie op het omslag maakt de progressieve leerstofordening duidelijk: deel 4 van 'Spoorzoeken in de tijd' (1813 tot heden).

gesloten met de paragraaf *Over vroeger en nu*, waarin één aspect uit het hoofdstuk verbonden worden met het heden. In deel 2 voor groep 6 komen bijvoorbeeld de Vikingen aan de orde. In de daarop aansluitende paragraaf *Over vroeger en nu* wordt het onderwerp emigratie uitgewerkt. Een hoofdstuk over de middeleeuwse stad wordt afgesloten met een paragraaf over brand vroeger en nu.

De materialen voor de groepen 1 tot en met 5 zijn vanzelfsprekend puur thematisch. Een uitzondering daarop vormt deel 3 voor groep 5 van *Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht*, dat regressief van opzet is: de tijd loopt in dit boekje van heden naar verleden.

Aandacht voor staatsinrichting

Sinds de wet op het basisonderwijs zijn geschiedenis en staatsinrichting formeel losgekoppeld. Staatsinrichting wordt in de wet genoemd als een onderdeel van 'maatschappelijke verhoudingen'.

Analyse van de nieuwe generatie geschiedemethoden maakt duidelijk, dat de auteurs zich van deze formele scheiding van geschiedenis en staatsinrichting – terecht! – niet veel aangetrokken hebben. Zoals hiervoor al aangegeven is, vormt het politieke gebeuren een onlosmakelijk onderdeel van de hedendaagse en historische werkelijkheid. De consequentie daarvan is, dat zowel de historische als de hedendaagse staatsinrichting een geïntegreerde plaats in het geschiedenisverhaal behoren te hebben.⁶

In vrijwel alle nieuwe methoden komt de historische staatsinrichting aan de orde. In meerdere methoden is de hedendaagse staatsinrichting een geïntegreerd onderdeel van het geschiedenisverhaal. In *Op zoek naar vroeger* en *Spoorzoeken in de tijd* komt de hedendaagse staatsinrichting bijvoorbeeld in het deel voor groep 8 aan de orde; in *Bij de tijd* worden onderdelen van de hedendaagse staatsinrichting verspreid over de delen voor de groepen 6, 7 en 8 behandeld. In *De tijd zal het leren* wordt uitgebreid ingegaan op de historische staatsinrichting, bijvoorbeeld het Nederlandse staatsbestel in de eerste helft van de negentiende eeuw in deel 4 (groep 8), maar de hedendaagse staatsinrichting ontbreekt in deze methode.⁷

Uiterlijke vormgeving

Wie geschiedemethoden voor het lager onderwijs uit de jaren zestig legt naast de nieuwe generatie van geschiedemethoden ziet in één oogopslag een enorm verschil in uiterlijke vormgeving. Alle methoden zijn nu veelkleurig geïllustreerd, zowel met foto's

als met tekeningen. Nieuwe tekenaars van historische situaties, zoals bijvoorbeeld Loek Koopmans, Fiel van der Veen en Kees de Kieffe, kregen een kans. De laatstgenoemde werkte zelfs aan twee methoden mee: *Spoorzoeken in de tijd* en *Bij de tijd*.

Duidelijk is, dat het illustratiemateriaal niet langer een toegift is, maar een geïntegreerde plaats in de methode gekregen heeft. Ook de ruimte, die aan illustraties – zowel tekeningen als foto's – toegewezen wordt, wijst daarop.

Opvallend is verder de doordenking van de lay-out van de leerlingenopdrachten, onder meer in *De tijd zal het leren*, *Spoorzoeken in de tijd* en *Bij de tijd*. De vormgeving van de opdrachten is verschillend voor verschillende soorten opdrachten en voor differentiatievormen binnen de opdrachten.

Andere opvallende punten van de uiterlijke vormgeving zijn ten slotte de stevige omslagen en de grote variatie in formaten. De praktijk zal met name wat het laatste punt betreft uit moeten wijzen welke consequenties dit heeft voor het werken met de methoden in het klaslokaal.

De aanvullende materialen

Een methode pretendeert een zo volledig mogelijk onderwijsleerpakket te zijn, wat ertoe geleid heeft, dat verschillende uitgeverijen aanvullende materialen ontwikkelden. Daarbij gaat het om materialen voor de onderwijsgevers en voor de leerlingen.

Bij ieder methodedeel zit tegenwoordig een handleiding voor de leerkracht. Zo'n handleiding is geen aanvulling op de methode, maar vormt er een wezenlijk onderdeel van. Nieuw is, dat bij methoden een boekje geproduceerd wordt, dat schoolteams kan helpen om hun geschiedenisonderwijs op basis van die methode in hun schoolwerkplan te beschrijven. Zo'n boekje was bijvoorbeeld – al doet de titel anders vermoeden – *Naar een schoolwerkplan wereldverkenning* van G. de Jong en T. van Voskuilen: een handleiding voor schoolteams, die met de methode *Wereldverkenning* werken om hun deelschoolwerkplan voor wereldverkenning te schrijven.

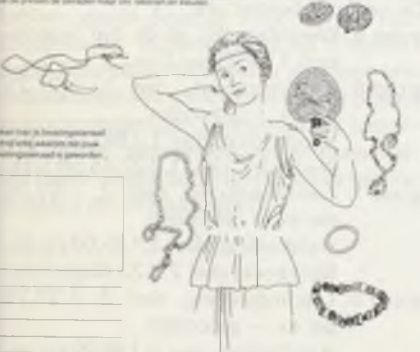
Voor uitgeverij Meulenhoff Educatief schreef J.C.J. Bakker het boekje *Schoolwerkplan-bouwstenen*. Hierin wordt informatie gegeven over het schoolwerkplan in het algemeen, over de kennisgebieden in de wetten voor het basisonderwijs en het speciaal onderwijs en over de methoden *Aardrijkskunde in Onderwerp en Opdracht*, *Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht* en *Biologie in Onderwerp en Opdracht*. De informatie is uiterst beperkt omdat er (te) weinig ingegaan wordt op de inhoud van

de methode, wat toch een wezenlijk onderdeel van het schoolwerkplan zou moeten zijn. Doelgerichter is de *Bouwsteen, handleiding bij de ontwikkeling van het schoolwerkplan* bij de methode *Spoorzoeken in de tijd*. In deze brochure worden op systematische wijze uitgangspunten, doelstellingen, opzet, leerinhouden en onderwijskundige en didactische kenmerken aan de orde gesteld. Het boekje bevat tevens een leerstofoverzicht van alle methoden.

Voor de leerlingen zijn er allerlei aanvullende materialen ontwikkeld. Voor klassikaal gebruik is bij de methode *Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht* een serie tijdbalken gemaakt (vanaf groep 4). Voor groepsgebruik is bij de methode *Op zoek naar vroeger* een kwartetspel ontwikkeld. Voor groepsgebruik en/of individueel gebruik behoort bij de methodedelen van *Bij de tijd* een doe-set, die door de scholen gefotokopieerd moet worden. In feite gaat het daarbij niet om iets aanvullends: deze kopieerbladen bieden leerlingen de mogelijkheid een eigen geschiedenisboek te maken en lijken daardoor veel op de werkschriften en -boeken van andere methoden.

Werkblad 18

Hier zie je de 'Proces van Zwaart' (een voorbeeld van een proces). Het is de manier waarop de geschiedenis wordt gelezen.



Wat was de levenswijze van de vrouw in de tijd van de 'Proces van Zwaart'?

Wat was de levenswijze van de vrouw in de tijd van de 'Proces van Zwaart'?

Wat was de levenswijze van de vrouw in de tijd van de 'Proces van Zwaart'?

TOEGANG	GEBOORTE	STERFTEN
1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15
16	17	18
19	20	21
22	23	24
25	26	27
28	29	30
31	32	33
34	35	36
37	38	39
40	41	42
43	44	45
46	47	48
49	50	51
52	53	54
55	56	57
58	59	60
61	62	63
64	65	66
67	68	69
70	71	72
73	74	75
76	77	78
79	80	81
82	83	84
85	86	87
88	89	90
91	92	93
94	95	96
97	98	99
100	101	102

Kopieerblad behorend bij 'Bij de Tijd' dl. 2.

Door de losbladige vorm zijn er echter meerdere mogelijkheden om ermee te werken. Aparte vermelding verdient tenslotte het initiatief van uitgeverij Meulenhoff Educatief om bij de delen 4, 5 en 6 (groep 6, 7 en 8) van *Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht* een serie leesboekjes te produceren. Al eerder ondernam deze uitgever met de serie *Historische Verhalen* een dergelijk initiatief. Toen ging het echter om uit België overgenomen boekjes. Nu zijn aspecten

uit de leerlingenboekjes van de methode door een tweetal Nederlandse jeugdboek-auteurs, Anny Matti en Wim Spekking, in verhaalvorm uitgewerkt. De serietitel is *Geschiedenis in verhalen*. Per leerlingboekje van de methode verschijnen er acht leesboekjes. De boekjes, die bij deel 4 behoren, zijn reeds verschenen; aan de andere boekjes wordt nog gewerkt.

Conclusie

Een groot winstpunt van de nieuwe generatie geschiedenismethoden is dat er nu een soort dwarsdoorsnede van het denken over didactische aspecten van het geschiedenisonderwijs in de basisschool beschikbaar is. Opvattingen over wat, wanneer en hoe zijn vormgegeven in concreet onderwijsmateriaal, waardoor er ervaring mee kan worden opgedaan en waardoor er gericht gediscussieerd kan worden. Voor de (permanente) vernieuwing van het geschiedenisonderwijs in de basisschool zijn dat belangrijke aspecten.

Met name tonen deze methoden aan hoe verschillend er over de leerstofkeuze gedacht kan worden en hoe binnen die leerstof accenten gelegd kunnen worden. Een tendens in een bepaalde richting is echter onmiskenbaar: een sterker accent op sociaal-economische aspecten van het verleden, echter in nauwe samenhang met politieke en culturele aspecten.

Samen maken deze nieuwe methoden de hoofdlijnen van een geschiedenisprogramma voor de basisschool duidelijk. Er komt zo zicht op wat op dit moment gezien wordt als de basis op historisch terrein, waarvoor de basisschool verantwoordelijk is. Deze basis moet de bouwsteen zijn voor het verdere onderwijs van de leerling tijdens de rest van de basisvormingsperiode. Die basis bestaat uit:

- een hoeveelheid kennis over heden en verleden,
- een aantal opvattingen over mensen en menselijk gedrag (normen en waarden),
- een hoeveelheid vaardigheden (opzoeken, bronnen hanteren, samenvattingen, verslag uitbrengen),
- een bepaalde houding ten opzichte van het verleden in het algemeen (interessant, belangrijk voor het heden) en ten opzichte van het verleden in het heden in het bijzonder (belangrijk om te bewaren).

In groeiende mate wordt erkend, dat de basisschool op geschiedenisgebied een taak heeft. Dank zij de nieuwe geschiedenismethoden is er voor de afbakening van bovenstaande basiselementen voldoende discussiemateriaal. Zo bevatten de handleidingen van *Bij de tijd* begrippenlijsten (onder-

verdeeld in historische kernbegrippen en wereldverkennde begrippen), die zich uitstekend voor zo'n discussie lenen. In onze huidige onderwijsstructuur zijn het de schoolteams zelf - al of niet ondersteund door begeleiders van onderwijsverzorgingsinstellingen en/of docenten van lerarenopleidingen basisonderwijs - die voor hun eigen school die discussie moeten voeren, de afbakening moeten maken en deze moeten vastleggen in hun schoolwerkplan. Een goed schooloverstijgend onderwijsleerplan zou voor schoolteams daarbij een nuttig hulpmiddel kunnen zijn en zou tevens de ontwikkeling van een doordachte longitudinale leerstofplanning voor de hele basisvormingsperiode (4-16 jaar) kunnen stimuleren.

Noten

1. G. de Jong e.a., *Kind, school en geschiedenis*, Elsevier, Amsterdam/Brussel 1977, blz. 220.
2. Cees van der Kooij, *Verleden, heden, toekomst*, M. Nijhoff, Leiden 1986, paragraaf 5.1 en hoofdstuk 6 (met name figuur 95).
3. Zie noot 2, paragraaf 4.3 tot en met 4.7 en paragraaf 6.6.
4. Zie noot 2, blz. 122-137.
5. Zie noot 2, paragraaf 6.6.
6. Zie noot 2, blz. 35-36 en paragraaf 4.3.
7. Uitgebreider en diepgaander wordt op de relatie tussen geschiedenis en staatsinrichting in de basisschool ingegaan in: Cees van der Kooij, *Allemaal burgers*, Zwijssen, Tilburg 1987.

Op zoek naar vroeger



'Een boerin aan de was in de 19e eeuw'. Een proeve van de tekenstijl van Gerard Penart uit deel 3 van het leerlingenboek.

Commissie PA-BO

Consumentenrapport van:
Bill Venema, *Op zoek naar vroeger. Een verkenningsstocht door de geschiedenis van ons land*, Jacob Dijkstra, Groningen 1984–1987.

Venema is jarenlang werkzaam geweest in het basisonderwijs, onder meer als directeur van een basisschool. Hij is nu in dienst van een

educatieve uitgeverij.

De tekeningen in de methode zijn van Gerard Penart.

1. De handleidingen

1.1 Uitgangspunten

Voor Venema is geschiedenis op de eerste plaats de kennismaking van het kind met het historisch proces. Daarbij onderkent hij het spanningsveld, dat bestaat tussen de vrij beperkte beleavings- en leefwereld van het kind en de historische diepte, die voor het kennismaken van het verleden voorwaarde is. Daarom moet met het geschiedenisonderwijs, zo stelt de auteur, een uitbreiding en een verrijking van de kinderlijke beleavings- en leefwereld beoogd worden. Door middel van onderwijs moeten kinderen zowel tot een verkenning van de wezenlijke aspecten van de samenleving in vroegere tijden als van die van de hedendaagse samenleving komen. Voorwaarde is dan wel, dat de leerstof op een kinderlijk belangstellingsniveau aangeboden wordt en dat er relaties gelegd worden met de situaties waarin de

De methode bestaat uit:

groep 5: Werkboek *Wij en de tijd* (voorloper), f 23,45 per 5 ex.¹

groep 6: Leerlingenboek, deel 1, f 27,25 per ex. — gebonden
Handleiding, deel 1, f 55,00 per ex.
Werkboek, deel 1, f 23,45 per 5 ex.

groep 7: Leerlingenboek, deel 2, f 27,25 per ex. — gebonden
Handleiding, deel 2, f 55,00 per ex.
Werkboek, deel 2, f 23,45 per 5 ex.

groep 8: Leerlingenboek, deel 3, f 27,25 per ex. — gebonden
Handleiding, deel 3, f 55,00 per ex.
Werkboek, deel 3, f 23,45 per 5 ex.

kinderen zelf leven, zodat ze de veranderingen kunnen ervaren.

Centraal daarbij staat het historisch proces. Het is volgens de auteur de taak van het onderwijs om 'een geordend beeld en een geordend begrip van historische perioden' tot stand te brengen.² Daartoe onderscheidt hij de volgende perioden: prehistorie, Romeinse tijd, middeleeuwen, 17e eeuw, 19e eeuw en 20e eeuw.³

Om het historisch proces een kans te geven moet volgens Venema aan een zestal voorwaarden worden voldaan:

- de ontmoeting met het verleden moet zo 'levensecht' mogelijk worden gerealiseerd;
- de kinderen moeten volop de gelegenheid krijgen zich in te leven in het verleden;
- de kinderen moeten de gelegenheid krij-

kleio

nummer 10/87
pagina's 12 en 13

gen zich te verdiepen in het verleden;

- de belangrijkste aspecten van de samenleving in een bepaalde periode moeten in hun onderlinge samenhang aan de orde worden gesteld;
- gebeurtenissen, veranderingen, situaties, ontwikkelingen en overblijfselen moeten zoveel mogelijk op het niveau van de leerlingen aanschouwelijk worden gemaakt;
- voortdurend moet er een relatie tot stand worden gebracht tussen de samenleving 'toen' en de wereld waarin de kinderen nu leven.⁴

Deze voorwaarden, die de auteur essentieel vindt voor het binnenleiden van kinderen in het historisch proces, komen in de methode ten dele tot hun recht. Zo zijn de leerlingenboeken zakelijk-informatief. Fragmenten van verhalende kinderboeken met identificatiemogelijkheden zijn in de handleidingen opgenomen. Deze fragmenten zijn geschikt om voor te lezen of te vertellen. Het is echter jammer, dat in de leerlingenboeken dit verhalende c.q. identificerende element niet aanwezig is.

De handleidingen bevatten ook allerlei lessuggesties: handreikingen, die mogelijk moeten maken, dat leerlingen zich in kunnen leven in het verleden. De suggesties hebben steeds dezelfde volgorde: een tijdlini-opdracht, zelfwerkzaamheid (bijvoorbeeld informatie verzamelen voor een tentoonstelling), een beeldoverzicht, het maken van voorwerpen, een kaartopdracht, historische spelen, tweegesprekken en dramatiseren (bijvoorbeeld het uitbeelden van spreekwoorden en uitdrukkingen).



Een merkwaardige versie van de kano van Pesse (deel 1 van het leerlingenboek).

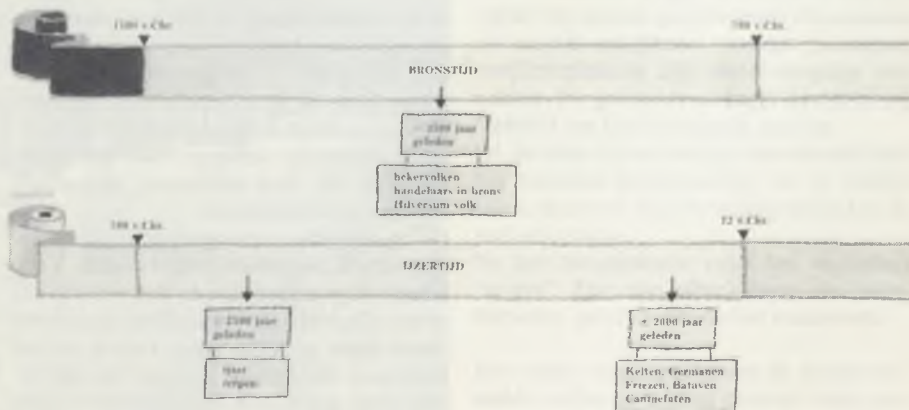
In de methode wordt sterk de nadruk op aanschouwelijkheid gelegd. Met name de steeds weer terugkerende rubriek 'Sporen' toont afbeeldingen van overblijfselen uit een bepaalde tijd in onze tijd. Helaas is dat niet altijd even verantwoord gebeurd. Vooral in deel 1 van de methode komen in de rubriek 'Sporen' tekeningen voor, die de beeldvorming negatief beïnvloeden. Wij denken dat leerlingen uit groep 6 beter af zijn met afbeeldingen van de echte kano van Pesse, dan met de in het leerlingenboek opgenomen slecht lijkende tekening.⁵ Trouwens alle uit het boek 'Verleden land' nagetekende afbeeldingen zou een leerling beter in het origineel kunnen zien.

In een aantal hoofdstukken worden verleden en heden aan elkaar gekoppeld. Dit gebeurt vooral in de verwerkingsopdrachten in de vorm van de opdracht 'maak een vergelijking tussen toen en nu'. Het gebeurt onder meer ook door illustraties van vroeger en nu naast elkaar te zetten.

1.2 Doelstellingen

Voor *Op zoek naar vroeger* worden de volgende doelstellingen geformuleerd:

- de belangstelling van de leerlingen voor het verleden te inspireren en te stimuleren;



- de leerlingen in de gelegenheid te stellen zich te oriënteren en te verdiepen in de wezenlijke samenlevingsaspecten van belangrijke historische perioden;
- de leerlingen binnen te leiden in het historisch proces, dat geschiedenis heet;
- het historisch proces binnen te leiden in de beleavings- en ervaringswereld van de leerlingen;
- bij de leerlingen een geordend beeld en een geordend begrip van historische perioden tot stand te brengen;
- het historisch tijdsbesef van de leerlingen te ontwikkelen aan de hand van de chronologische ordening van de historische tijd;
- het inlevings- en voorstellingsvermogen en de beeldvorming van de leerlingen te

ontwikkelen door een, sterk visueel ondersteunde, concretiserende benadering van de ontmoeting met het historisch proces;

- het historisch bewustzijn van de leerlingen te ontwikkelen door voortdurend relaties te leggen tussen het historische gebeuren en hun eigen werkelijkheid.⁶

Deze doelstellingen zijn afgeleid van de eerder genoemde voorwaarden voor het historisch proces. Het zijn doelen die binnen het vak liggen, maar die in relatie met de in de methode aangeboden leerstof moeilijk optimaal te realiseren zijn. De concretiserende benadering van het historisch proces zou heel goed gerealiseerd kunnen worden door aandacht te besteden aan lokale en regionale geschiedenis. Suggesties voor dergelijke lessen ontbreken in de handleiding. Er is alleen de wat obligate lijst van musea in Nederland.

In deze methode wordt het historisch tijdsbesef van de leerlingen ontwikkeld door een chronologische ordening van de leerstof en door tijdlinten, die aan het einde van een periode weergegeven worden. Voor iedere periode hanteert Venema een minimum-aantal jaartallen. Helaas zijn de tijdlinten niet altijd even duidelijk omdat de verhouding tussen de lengte van het tijdlint en de factor tijd inconsequent aangegeven is.⁷

De tijd op een tijdlint: schaalproblemen (deel 1 van het leerlingenboek).

Concluderend kan gesteld worden, dat in de handleiding zowel in theoretische als in praktische zin voldoende aandacht besteed wordt aan de ontwikkeling van historische beeldvorming bij de leerlingen. De opgenomen verhaalfragmenten en de vele didactische suggesties dragen daartoe bij.

1.3 De leerstofordening

De auteur heeft gekozen voor een progressieve leerstofordening. In het deel voor groep 6 wordt gestart met de prehistorie.

Vervolgens wordt het verleden in chronologische volgorde aan de orde gesteld, zodat aan het einde van groep 8 het heden bereikt is.

In het geschiedenisverhaal in deze methode ligt sterk de nadruk op sociale onderwerpen, die in de verschillende perioden steeds weer aan de orde komen. Volgens de auteur ontstaat er eerst een geordend beeld van de geschiedenis en wordt het ontwikkelingsproces in het verleden eerst zichtbaar wanneer leerlingen de gelegenheid krijgen om zich te oriënteren en te verdiepen in de samenlevingsaspecten van duidelijk verschillende historische perioden.

Binnen de progressieve lijn komen in de perioden dezelfde onderwerpen — onder meer school, kinderspel, stad — steeds weer terug. De auteur stelt, dat er eerst voldoende recht aan historische vorming gedaan wordt wanneer die onderwerpen in hun historische context aan de orde komen. Dat maakt wel dat er weinig verband is tussen bijvoorbeeld de stukjes stadsgeschiedenis in de verschillende perioden. Een mooie thematische lengtedoorsnede dwars door de drie delen heen is niet makkelijk te maken, al wordt dit wel in de handleidingen suggereerd.⁸

1.4 Vakinhoudelijke informatie

In de handleidingen bij *Op zoek naar vroeger* wordt ten behoeve van onderwijsgeven historische achtergrondinformatie gegeven. Deze is door verschillende auteurs, die voornamelijk werkzaam zijn in het voortgezet onderwijs, samengesteld. Wat direct opvalt is dat deze informatie geografisch beperkt is tot Nederland.

De historische achtergrondinformatie is ons inziens historisch verantwoord. Voor leraren basisonderwijs is de stof wel wat abstract. Onduidelijk blijft of de informatie alleen maar voor de eigen kennis van de leerkracht van belang is of dat het ook de bedoeling is dit aan basisschoolleerlingen door te geven. Die onduidelijkheid wordt nog versterkt door het ontbreken van duidelijke verbanden tussen de inhoudelijke achtergrondinformatie in de handleiding en de leerstof in de leerlingenboeken.

1.5 Vakdidactische informatie

Onder het hoofdstuk 'praktische aanwijzingen en suggesties' geven de handleidingen een reeks van mogelijke lessituaties, die naar onderwerp geordend zijn. Er wordt gewezen op vertel- en voorleesverhalen, diaserieën, wandplaten, verdiepingsstof, museumbezoek, verwerkingsmateriaal en op enkele andere activiteiten, waardoor het mogelijk is, dat leerlingen op een praktische wijze

met de geschiedenis bezig zijn. De basisschoolleraar zal in de handleidingen op dit punt erg veel van zijn/haar gading vinden. In de handleidingen wordt niet uitdrukkelijk ingegaan op keuzemogelijkheden, die het slaafs navolgen van de methode kunnen voorkomen. De extra verwerkingssuggesties maken duidelijk, dat de auteur uitgaat van leerkrachten, die voortdurend keuzes maken.

1.6 Beredeneerde leermiddelenlijst

De handleidingen bevatten opsommingen van diaserieën, wandplaten en kopieermaterialen, die bij lessen te gebruiken zijn. Deze opsommingen zijn niet beredeneerd. Ze zijn geordend naar perioden. De lijst is niet volledig. Jammer is, dat geen korte beschrijvingen van de leermiddelen opgenomen zijn, zodat er nu geen gegevens over de ouderdom, de lengte, de bruikbaarheid en de prijs ter beschikking staan. Ook de vermelding bij de dia's of het om foto's of tekeningen gaat, zou relevant geweest zijn.

1.7 Beredeneerde literatuuropgaven

De handleidingen bevatten een tweetal literatuuropgaven: één voor de onderwijsgevers ('aanbevolen literatuur') en één voor de leerlingen ('informatieve lectuur voor de leerlingen' en 'verhalende lectuur/literatuur voor de leerlingen'). In beide gevallen gaat het niet om beredeneerde opgaven, maar om opsommingen. De literatuur is naar tijdspannen geordend en is van redelijk recente datum.

Helaas ontbreken bij de informatieve boeken voor de leerlingen de auteursnamen, waardoor het moeilijk wordt deze terug te vinden. De lijsten van informatieve en verhalende jeugdboeken zijn redelijk uitgebreid.

1.8 Vakdidactische literatuurlijst

De auteur vermeldt op de laatste pagina van de handleidingen een negental titels, die betrekking hebben op de geschiedenisdidactiek. Een toelichting bij de titels ontbreekt. De lijst is niet volledig; wel dient opgemerkt te worden dat de belangrijkste werken erin staan.

2. Het Leerlingenmateriaal

2.1. Samenhang tussen uitgangspunten en stofkeuze

De drie delen van *Op zoek naar vroeger* hebben een vaste structuur:

- een inleidend hoofdstuk;
- twintig hoofdstukken informatieve tekst;
- een lijst van boeken voor leerlingen ter nadere oriëntering in en bestudering van de in het boek behandelde onderwerpen;
- een lijst van musea in Nederland, die beschikken over verzamelingen die betrekking hebben op de behandelde perioden. Trouwens, zoals reeds vermeld is, bevatten ook de handleidingen een museumlijst;
- twaalf tijdlijnen.

Eén van de uitgangspunten, die Venema in zijn geschiedsmethode hanteert, is dat de leerstof de leerlingen moet aanspreken.

De leerstof moet mogelijkheden tot identificatie met het verleden oproepen. Het eerste dat opvalt is dan het ontbreken van verhalen in de leerlingenboeken. In plaats daarvan is als instap gekozen voor een paginagrote, gekleurde tekening, die de belangrijkste elementen bevat, die in het beschrijvende gedeelte aan de orde komen.

Deze platen werken ons inziens verwarrend. Er staat erg veel op. De wijze waarop met de platen gewerkt moet worden is niet in de leerlingenboeken opgenomen. In de handleiding wordt de suggestie gedaan een aantal van deze instructieplaten te gebruiken als beeldoverzicht van een bepaalde periode. Dit is een wat mager gebruik van de platen. Ons inziens zal zo'n plaat verwondering, kritiek, herkenning of vragen moeten oproepen. De leerkracht moet nu zelf maar uitzoeken hoe hij daar mee om kan gaan.

Na de introductie volgt een beschrijving van het onderwerp. Deze beschrijving is over het algemeen duidelijk en begrijpelijk. Sommige begrippen worden echter onvoldoende verklaard.

• Sporen van de Romeinse overheersing



Een deel van een Romeinse kaart, waarop de heerhuizen en castella staan aangegeven.

Sporen als afsluiting van elk hoofdstuk: 'Sporen van de Romeinse overheersing' (deel 1 van het leerlingenboek).

Venema heeft er naar gestreefd zoveel mogelijk de 'mens in zijn verleden' te laten zien. Daardoor krijgt de methode het karakter van sociale geschiedenis. Fenomenen als macht, conflicten, politiek handelen, conflictoplossing zijn zoveel mogelijk vermeden. De geschiedenis krijgt daardoor bij Venema een (te) vriendelijk aanzien.

Of de tekst een werkelijke identificatie met het verleden bewerkstelligt valt te betwijfelen; daarvoor is ze te weinig verhaal en te veel informatie.

Na het tekstgedeelte volgt het onderdeel 'sporen'. Het zijn afbeeldingen van overblijfselen, gerelateerd aan het onderwerp.

Een ander uitgangspunt dat de auteur vermeldt, is dat de leerling centraal staat; dus leerlinggerichte leerstof. Wij nemen aan dat hier bedoeld wordt de leerling in zijn omgeving. Daarom is het vreemd dat er zo weinig aandacht in het leerlingenboek aan lokale en regionale geschiedenis wordt besteed.

Het uitgangspunt dat leerlingen zich moeten kunnen verdiepen in het historische proces heeft Venema proberen te realiseren door het aanbieden van literatuurlijsten voor de leerlingen.

2.2 Groep 6

Het leerlingenboek voor groep 6 van *Op zoek naar vroeger* behandelt de prehistorie, de Romeinse tijd en het begin van de middeleeuwen. We vinden hier dus de oude pe-



Een voorbeeld van een introductieplaat: 'De ijzersmid aan het werk' (deel 1 van het leerlingenboek).

De kritische opmerkingen, die bij deel 1 vermeld zijn met betrekking tot lokale en regionale geschiedenis en de introductieplaten zijn ook op dit deel van toepassing. Bij de sporen is nu meer authentiek historisch materiaal gefotografeerd. De tijdlinten en de verwerkingsopdrachten zijn qua structuur hetzelfde. Nog steeds overheerst in de verwerkingen het schrijven.

De leerstof lijkt ons voor veertig schoolwelen wat overvloedig. Dit dwingt de basis-schoolleraar tot een keuze, waarvoor de methode echter geen handreikingen biedt.

2.4 Groep 8

Deel 3 van *Op zoek naar vroeger* heeft dezelfde opbouw als de delen 1 en 2. Aan de orde komen de negentiende en de twintigste eeuw. De behandeling blijft opnieuw beperkt tot Nederland. In dit deel komen de volgende hoofdstukken voor: vrijheid—gelijkheid—broederschap, Nederland een koninkrijk, het leven op het platteland, in de fabriek, naar school in de 19e eeuw, kinderarbeid in de 19e eeuw, vechten voor rechten, leven en wonen in de stad, reizen in de 19e eeuw, kunst in de 19e eeuw, Nederland bij gaslicht, drie koningen, naar school, reizen in de 20e eeuw, oorlog, grote veranderingen, wonen, werken en vrije tijd, kunst in de 20e eeuw, Nederlanders en medelanders, Nederland naar het jaar 2000. Hierna volgen de tijdlinten, de boekenlijst en de museumlijst.

Deel 3 opent niet met een samenvatting van de leerstof die in groep 7 aan de orde is geweest, maar met een politiek getint hoofdstuk over ideeën tijdens en na de Franse revolutie. Een foto van Amsterdam aan het eind van de negentiende eeuw is de start voor het hoofdstuk over de negentiende eeuw. De foto staat op een wat vreemde plaats, omdat de periode rond 1800 eerst aan de orde is.

Het is een groot probleem om bij de behandeling van de negentiende- en twintigste-eeuwse geschiedenis de leerstof op een verantwoorde wijze tot Nederland te beperken. De auteur heeft zich dat, gezien de ondertitel van de methode, tot doel gesteld en voert deze geografische begrenzing consequent door. Bij lezing krijgt men dan vaak een 'Procrustusbed'-gevoel. Alle gedeelten, die er buiten vallen, worden eraf gehaald. Wat overblijft is daardoor weinig begrijpelijk.

Dit geldt vooral voor de politieke passages in dit deel. Ontwikkelingen, die buiten Nederland tot stand zijn gekomen, worden te weinig belicht. Enkele voorbeelden: de samenvoeging van Nederland en België wordt besproken, maar het waarom is weggelaten. Hitler neemt de macht over in Duitsland, maar waarom het nazisysteem tot ontwik-

keling kon komen wordt niet beschreven. Zo verdwijnen veel causale verbanden ten faveure van de eenvoud en de geografische begrenzing. Dit doet afbreuk aan het historisch proces, waarvan in veel gevallen de wortels buiten de grenzen van Nederland gezocht moeten worden.

In dit laatste deel van *Op zoek naar vroeger* ligt de nadruk opnieuw op de sociale geschiedenis. Ons inziens is de selectie van de leerstof te willekeurig. Zaken als de Eerste Wereldoorlog, het moderne imperialisme, de crisistijd en het fascisme komen te weinig uit de verf. De ervaring is dat leerlingen uit groep 8 deze leerstof uitermate boeiend vinden. Het is extra jammer omdat enkele van de bovengenoemde onderwerpen op een belangrijke wijze attitude-vormend zijn.

De auteur is er teveel vanuit gegaan dat het interesseniveau van een negen-jarige hetzelfde is als dat van een twaalf-jarige. Dit blijkt vooral uit de introductieplaten in deel 3.



Een authentieke foto spreekt een leerling in groep 8 meer aan dan een tekening (deel 3 van het leerlingenboek).

De foto van het slapende kind op wilgetakken zal als authentiek historisch materiaal een leerling uit groep 8 meer zeggen dan de getekende illustratieplaten.

Veel van de eerder gemaakte opmerkingen blijven ook voor dit deel van de methode van kracht; geen verdiepingsstof in het leerlingenboek, weinig aandacht voor de lokale en regionale geschiedenis en geen opdrachten bij de introductieplaten.

De informatieve tekst is goed leesbaar; toch hadden ons inziens meer begrippen verklaard moeten worden en zou een begrippenlijst geen overbodige luxe geweest zijn. De algemene verwerkingsopdrachten zijn wat produktiever van aard dan in de voorafgaande delen. Toch blijven lezen en schrijven als verwerkingsvormen domineren.

2.5 Dagelijks leven in al zijn facetten

De auteur heeft ernaar gestreefd aan te sluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen. Het dagelijks leven van de mens in vroeger tijd staat daarom ook centraal. Politieke onderwerpen zijn naar de achtergrond verschoven.

In zijn indeling van het dagelijks leven heeft Venema voor min of meer traditionele onderwerpen gekozen: onder meer behuizing, kleding, voedsel, school, middelen van bestaan en verkeer in de verschillende perioden van de geschiedenis. Het zou aardig geweest zijn wanneer ook eens aandacht besteed was aan wat minder traditionele facetten van het verleden, zoals bijvoorbeeld aan groepsgedrag of rolpatronen.

2.6 De historische juistheid van de leerstof

Over het algemeen is de leerstof in deze methode historisch juist. Desalniettemin zijn er enige onzorgvuldigheden in de methode geslopen. Enkele voorbeelden:

- rond 3000 voor Christus waren er geen gletsjers meer in ons land (W 1, blz. 4);
- met de val van het Romeinse rijk in 476 na Christus wordt het West-Romeinse rijk bedoeld (L 1, blz. 56);
- Vikingen plunderden niet alleen uit drang naar avontuur en uit roofzucht (L 1, blz. 111);
- een heerlijkheid was niet zo maar een stuk land (L 2, blz. 13);
- het zoeken naar specerijen is een wat margere reden voor de grote ontdekkingsreizen (L 2, blz. 58).

Door de beknoptheid van sommige onderdelen is de mogelijkheid van onjuiste beeldvorming aanwezig. Zeker als elementaire zaken niet uitgelegd worden. Enkele voorbeelden:

- wat hield horigheid in?
- wat waren de rechten en plichten van een ridder?
- waarom was in de middeleeuwen het kloosterleven populair?
- waarom wordt de naam 'beeldenstorm' niet genoemd?
- wat zijn departementen?
- wat voor ideeën zaten achter de samenvoeging van Nederland en België?
- waarom kwamen de Belgen in opstand?
- hoe zat het met de economische ontwikkeling van ons land ten tijde van koning Willem I?

2.7 Vooroordelen

De leerstof maakt een objectieve indruk; de auteur heeft getracht zoveel mogelijk een stellingname in de tekst te voorkomen. De methode bevat daardoor geen expliciete vooroordelen of gezwollen adjectieven.

- de voorloper *Wij en de tijd*;
- de traditionele indeling in prehistorie, oudheid, middeleeuwen, nieuwe geschiedenis en nieuwste geschiedenis;
- de tijdlijnen.

Met name de tijdlijnen zijn discutabel.

2.8 Ontwikkeling van tijdsbesef en periodisering

De ontwikkeling van tijdsbesef en periodisering krijgt aandacht door:

2.9 Oorspronkelijk materiaal

Afgezien van de vooral in deel 1 voorkomende tekeningen van echte voorwerpen bevat de methode veel (foto's van) oorspronkelijk historisch materiaal.

3. Didactische criteria

3.1 Het taalgebruik

Het taalniveau in *Op zoek naar vroeger* is goed; de zinsbouw is helder en de zinnen zijn niet te lang. Tevens heeft de auteur er naar gestreefd om bepaalde begrippen onmiddellijk in de tekst te verduidelijken. Helaas is dit niet in alle gevallen gebeurd. Zeker in deel 3 van het leerlingenboek was een begrippenlijst achter elk hoofdstuk wenselijk geweest.

wat ze moeten vertellen; bij andere ontbreken de namen of ontbreekt een goede legenda.

3.4 Verantwoorde illustraties

Over het illustratiegebruik is reeds het nodige geschreven. Het is jammer dat er met name in deel 1 op plaatsen waar gefotografeerd historisch materiaal voorhanden was toch gebruik is gemaakt van tekeningetjes. Daar waar foto's van materiële bronnen zijn opgenomen, zijn de illustraties zeker een ondersteuning en aanvulling van de tekst.

De illustraties zijn erg kleurrijk, waardoor de methode een uitnodigend karakter heeft gekregen.

3.2 Koppeling van de leerstof aan de factor tijd

De methode werkt met vrij lange tijdseenheden en binnen deze eenheden is er te weinig sprake van tijdsontwikkeling. Zo worden de middeleeuwen te veel als één periode behandeld, waardoor de ontwikkelingen in ca. 1000 jaar te weinig uit de verf komen.

Vermeld dient te worden dat de leerlingen zeker niet overladen worden met jaartallen. De belangrijkste jaartallen zijn opgenomen.

3.5 Gevarieerde en gedifferentieerde verwerkingsopdrachten

De verwerkingsmogelijkheden staan aan het eind van ieder hoofdstuk en in de bij de methode behorende werkschriften. De verwerkingsopdrachten zijn hoofdzakelijk reproductief. De nadruk ligt op schrijven en tekenen. Het werkschrift is goed verzorgd uitgevoerd en een groot deel van de opdrachten is zeker zinvol. Een aantal echter draagt ons inziens het karakter van een zoethoudertje. De differentiatie-opdrachten in de handleiding zijn aan de moeilijke kant. Het aanbod is echter omvangrijk.

De leerlingen kunnen zelfstandig met een groot deel van de opdrachten aan het werk. Hierdoor is de methode zeker geschikt om gebruikt te worden in combinatieklassen.

3.3 Koppeling van de leerstof aan de factor ruimte

De auteur is in zijn methode zuinig geweest met kaartmateriaal. Ten dele is dit verklaarbaar, omdat hij de geografische ruimte beperkt gehouden heeft tot Nederland. Daarnaast nodigt de sociaal-culturele inkleuring van *Op zoek naar vroeger* niet erg tot kaarten uit. Toch neemt dit niet weg, dat daar waar kaartmateriaal opgenomen is, de auteur meer zorgvuldigheid had kunnen betrachten. Sommige kaarten vertellen niet

kleio

Wat we missen is een opbouw in het maken van samenvattingen, het leren onderscheiden van hoofd- en bijzaken en het maken

van een werkstukje. De ontwikkeling van deze vaardigheden is niet planmatig in de methode opgenomen.

4. Uitvoering

4.1 Uiterlijke verzorging

De uiterlijke verzorging van de methode is goed te noemen. De getekende illustraties zijn kleurrijk. De zwart-wit foto's zijn duidelijk. Enkele kleurenfoto's zijn wat aan de donkere kant. Het lettertype is rustig en de bladspiegel maakt een goed verzorgde, maar door de driekolomsopzet tevens een volle indruk. De handleidingen zijn sober uitgevoerd.

4.2 Duurzaamheid van het materiaal

De leerlingenboeken zijn in een hard kft op de markt gebracht. Indien een school de boeken van boeklon voorziet kunnen ze lang mee gaan. De rug van de leerlingenboeken is stevig; de inlijming is van een goede kwaliteit.

De werkschriften zijn veel minder duurzaam; het is de bedoeling dat deze ieder jaar vervangen worden.

4.3 Registers

Er zijn in de leerlingenboeken geen registers opgenomen.

5. Sterke en zwakke punten

Overzien we de methode *Op zoek naar vroeger*, dan vallen de volgende sterke punten op:

- helder en bondig taalgebruik;
- een goede uiterlijke verzorging;
- de nadruk ligt op de sociale en culturele thema's;
- vele, kleurrijke illustraties;
- goed verzorgde werkschriften;
- de mogelijkheid zelfstandig met de methode te werken;
- de uitgebreide handleidingen;
- de aandacht die besteed wordt aan het kind in het verleden;
- de expliciete aandacht voor kunstgeschiedenis.

Zwakke punten zijn:

- de te eenzijdige beperking van het geschiedenisverhaal tot Nederland;
- de geringe aandacht voor het politieke aspect van het verleden;
- het ontbreken van verhalen in de leerlingenboeken;
- de weergave van de tijd op de tijdlijnen;
- het ontbreken van begrippenlijsten in de leerlingenboeken;
- het ontbreken van verklaringen van essentiële begrippen;
- het ontbreken van registers.

Noten

1. De voorloper *Wij en de tijd* is een herzien en in vergroot formaat uitgegeven boekje, dat gericht is op de ontwikkeling van tijds- en historisch besef bij kinderen in groep 5. Oorspronkelijk functioneerde het boekje als voorloper van de methode *Levend Verleden*, vandaar dat er in dit rapport niet opnieuw op ingegaan wordt.
2. Deel 1 van de handleidingen, blz. 7.
3. Deel 1 van de handleidingen, blz. 9.
4. Deel 1 van de handleidingen, blz. 6.
5. Deel 1 van de leerlingenboeken, blz. 14.
6. Deel 1 van de handleidingen, blz. 8.
7. Zie bijvoorbeeld deel 1 van de leerlingenboeken, blz. 45.
8. Deel 1 van de handleidingen, blz. 11-12.
9. Deel 1 van de werkboeken, blz. 4.

Reactie

Een 'levensechte' ontmoeting met het verleden krijgt vorm en gestalte in de geschiedenisles. Een methode, dus ook OZNV, is daarbij een hulpmiddel, een ondersteuning, misschien een leidraad.

In de leerlingenboeken van ONVZ is gekozen voor een zakelijk-informatieve benadering, omdat die mijns inziens de 'basis' behoort te zijn voor een persoonlijke benadering, beleving, inleving en identificatie met. De informatieve teksten worden ondersteund door getekende en gefotografeerde afbeeldingen die de beeldvorming, het voorstellingsvermogen en de fantasie prikkelen en versterken.

Om de 'informatieve drie-eenheid' (introductieplaat—tekst—sporen) niet te verstoren, is bewust het verhalende element buiten de leerlingenboeken gehouden en opgenomen in de handleidingen. De introductieplaten en de verhalen in de handleidingen bieden volop gelegenheid tot interpretatie en een persoonlijke 'inkleuring' van de in de leerlingenboeken aangedragen informatie.

Het is niet juist dat in de methode de lokale/regionale geschiedenis geen aandacht krijgt.

In een 'algemene' geschiedenis methode is het niet eenvoudig regio-geschiedenis in te passen. Bij een groot aantal van de gekozen onderwerpen in OZNV is dat overigens ook niet noodzakelijk omdat de inhoud daarvan weinig specifiek-regiobepaald of gericht is. Waar echter onderwerpen (kasteel, klooster, de stad, enzovoort) veel aanknopingspunten bieden met de eigen omgeving, zijn in de verwerking ogenblikkelijk vragen en opdrachten ingevoerd die daarop inhaken en de leerlingen alle gelegenheid geven spoorwerk in de nabije en iets-verder-weg-omgeving te verrichten.

De opzet van de methode is niet thematisch, maar chronologisch. Dat neemt niet weg dat er wellicht leerkrachten zijn die buiten de methodische behandeling om, een bepaald onderwerp thematisch of projectmatig willen behandelen. Daartoe zijn in de handleidingen die onderwerpen gebundeld die zich daartoe lenen. De wijze waarop een thema of een project wordt aangepakt, bepaalt de leerkracht zelf. Leerkracht en leerlingen vinden evenwel in de hoofdstukken volop informatie, vergelijkingsgegevens, etcetera om hun project handen en voeten te geven. Het is echter niet in overeenstemming met de uitgangspunten en doelstellingen van de methode om die onderwerpen in de methode zelf thematisch of projectmatig te benaderen.

De perioden worden in chronologische volgorde behandeld, in overeenstemming met

de visie op geschiedenisonderwijs in de basisschool, zoals die in de doelstellingen tot uitdrukking komt. Om die chronologie 'vast te houden' is een aantal tijdlijnen in de methode opgenomen, die weliswaar niet geheel afmeetbaar zijn in de tijdsduur, maar die door kleurgeving en naam- en jaartallenkaartjes voldoende inzicht geven in de chronologische volgorde van de behandelde periodes.

Het onderdeel 'historische achtergrondinformatie' in de handleidingen is een 'service' aan die leerkrachten die over weinig of te weinig historische kennis beschikken. Dat onderdeel in de handleiding moet worden gezien als een overzichtelijke, compacte samenvatting van 'de' geschiedenis. Voor verdieping van kennis en inzicht is uiteraard meer informatie nodig. Daarvoor wordt verwezen naar de literatuurlijst.

In hoeverre en op welke wijze de leerkracht zijn meer-kennis wil overdragen aan zijn leerlingen, is uiteraard aan hem om te bepalen. De historische achtergrondinformatie staat dus in feite los van de behandeling van de onderwerpen in de leerlingenboeken.

De opmerking over de keuzes die de leerkracht moet maken bij de extra verwerkings-suggesties is belangrijk.

De verwerking in de leerlingenboeken is – afgezien van een enkele weglating van een teken- of schrijfofdracht, dit ter keuze van de leerkracht – 'bindend'. Het resultaat van de verwerking leidt tot beheersing van de basisstof voor alle leerlingen.

Daarnaast zijn er vragen en opdrachten die gericht zijn op verdieping en verbreding van de interesse, de leerstof en dergelijke of die appelleren aan persoonlijke opvattingen, keuzes, stellingname, enzovoort. Die vragen en opdrachten zijn met opzet buiten de basis-verwerking gehouden en derhalve in de handleiding opgenomen om te vermijden dat ze daardoor een dwingend, verplichtend of voorschrijvend karakter zouden krijgen.

In de leerlingenboeken is ernaar gestreefd de natuurlijke, sociale, economische en culturele aspecten van een samenleving in een bepaalde periode geïntegreerd aan de orde te stellen.

Het is juist dat de politieke aspecten daarbij minimaal aan bod komen. Dat is gebeurd a. omdat het buitengewoon moeilijk is om op een kinderlijk niveau die aspecten te behandelen en b. omdat ik de leeftijdsgroep op dit moment (de basisschoolfase dus) minder geschikt vind om diep(er) op dit soort zaken in te gaan. Dat daardoor de geschiedenis in OZNV een wat (te) vriendelijk aanzien krijgt, beschouw ik meer als een pluspunt dan als een minpunt. Hoofddoel is dat een zo werkelijkheids- en waarheidsgetrouw mogelijke beeld- en begripsvorming bij de leerlingen ontstaat. Dat die beeldvorming in deze leeftijdsgroep nog niet volledig is, is mij geen probleem. De ingewikkelde

problematiek van het politiek gebeuren, handelen, macht, conflicten en conflict-oplossingen zou ik graag willen opschuiven naar een volgende leeftijdsgroep (het vervolgonderwijs dus).

Om dezelfde redenen is hier en daar in de hoofdstukken volstaan met een (politiek) gegeven dat niet nader wordt uitgewerkt. Het 'waarom' is in zulke gevallen meestal van minder belang dan de informatie die erop volgt of aansluit. (Overigens zijn er wel drie redenen aangevoerd voor de opstand tegen Spanje, leerlingenboek 2, pag. 63.)

De onderwerpen in deel 3 lopen min of meer parallel aan de hoofdstukken in 1 en 2. De selectie van de leerstof is dus minder willekeurig dan in eerste instantie misschien doet vermoeden. Net als in de eerste twee delen, is de leerstof in de eerste plaats gericht op 'een verkenningstocht door de geschiedenis van ons land'. Het is niet juist te stellen dat 'alle gedeelten die er buiten vallen' er worden afgehaald. Zo is de leerstofinhoud niet gecomponeerd. Wel is het zo dat zoveel mogelijk is geprobeerd recht te doen aan de bedoelingen van de ondertitel en dat vraagt uiteraard om beperkingen. Binnen die beperkingen (met name in deel 3 worden, daar waar strikt noodzakelijk is, die bredere relaties wel gelegd) is de leerstof zo opgebouwd dat geen schade wordt toegebracht aan de beoogde beeld- en begripsvorming van een periode. Ook hier geldt dat het nog niet complete beeld in een latere leeftijdsgroep dient te worden uitgebreid en daar is ruimschoots de tijd voor in het vervolgonderwijs.

Tenslotte nog een enkele opmerking over de historische juistheid en de beknoptheid van de leerstof.

Er is gestreefd naar een zo eenvoudig en duidelijk mogelijke formulering van teksten, vragen, begrippen, enzovoort. Dat wordt in het rapport onderkend en gewaardeerd. Niet altijd leidt een eenvoudige formulering tot een bevredigende verklaring of omschrijving. Zorgvuldig af- en overwegend is in die gevallen getracht omwille van de leerlingen – zonder de waarheid echt geweld aan te doen – een ietwat 'versimpelde' begripsformulering af te geven.

Aan de andere kant is een aantal begrippen ook met opzet niet verklaard, of omdat die uit de tekstinhoud verklaard kunnen worden of omdat het de bedoeling juist is met behulp van de leerkracht, andere leerlingen, het documentatiecentrum, etcetera een en ander nader te onderzoeken, te bespreken, te leren begrijpen en verwoorden.

De ervaring heeft geleerd dat dat niet alleen een plezierige leeractiviteit is, maar dat het zelf-ontdekken en het-jezelf-eigen maken de motivatie van de leerlingen prikkelt en het inzicht en de bewustwording vergroot.

Bill Venema

Spoorzoeken in de tijd

Commissie PA-BO

Consumentenrapport van:

Wim van der Vlis, Henk Pronk, Hans Boer, Hans Wools en Johan Oude Engberink, *Spoorzoeken in de tijd*. Wolters-Noordhoff, Groningen 1986.

Spoorzoeken in de tijd is bestemd voor de groepen 5 tot en met 8; de methode bestaat uit vier delen, ieder voorzien van een Handleiding en Werkboek. De illustraties zijn van Loek Koopmans en Kees de Kieft.

Van der Vlis en Boer zijn onderwijzers, die geschiedenis zijn gaan studeren, Pronk is geograaf aan de PABO te Hengelo, Wools geschiedenisdocent aan een Lbo-school en Oude Engberink is na een onderwijsopleiding werkzaam in het welzijnswerk.

1.2 Longitudinale ontwikkeling

Het ontwikkelingsniveau van de kinderen vormt één van de ordeningsprincipes van de methode. Onder ontwikkelingsniveau verstaan de schrijvers niet alleen 'de leefwereld van de kinderen, maar ook hun technische leesvaardigheid, hun mogelijkheden zelfstandig bronnen te raadplegen en te interpreteren, hun behoefte aan identificatie, enz.'.

Dit leidt ertoe, dat de opzet van het deeltje voor groep 5 een andere is dan die voor de rest van de methode: in deel 1 komen achtereenvolgens de eigen levensgeschiedenis en een aantal chronologisch geordende dwarsdoorsneden aan bod; de delen 2 tot en met 4 geven een chronologisch overzicht van 'de' geschiedenis.

Een verantwoording voor dit verschil in ordening ontbreekt; ook wordt niet duidelijk hoe het ontwikkelingsniveau van kinderen doorwerkt in de rest van de methode en tot welke keuzes dit heeft geleid.

1.3 Relatie geschiedenis-sociale wereldoriëntatie

De schrijvers willen mogelijkheden scheppen voor vakoverschrijding en vakkenintegratie. Dit komt tot uiting in de thema's die ieder hoofdstuk afsluiten en die voor zich sprekende titels dragen als 'Bedreigde diersoorten', 'Geloven staat vrij', 'Emigratie' of 'Eet smakelijk'.

Een — impliciet — keuze voor wereldoriëntatie komt ook naar voren in de door de auteurs onderscheiden themavelden: oorlog en vrede, kunst en cultuur, standen en klassen, bevolkingsvraagstukken, ontwikkeling van stedelijke gebieden, mens en milieu, politieke besluitvorming, waarden en normen.

Overigens moet wel opgemerkt worden, dat — met uitzondering van deel 1 — de themavelden ondergeschikt zijn aan de chronologische hoofdlijn; het vormen accenten binnen de verschillende lessen.

1.4 Evenementieel of structureel

Uit de wens van de schrijvers kinderen inzicht te verschaffen in historische processen zou men kunnen opmaken dat de schrijvers kiezen voor een structurele benadering van de geschiedenis. Dit wordt overigens niet expliciet vermeld.

Overzicht van de methode *Spoorzoeken in de tijd*:

Leerlingendeel 1	f 24,50
Handleiding 1	f 65,00
Leerlingendeel 2	f 24,50
Handleiding 2	f 65,00
Leerlingendeel 3	f 27,50
Handleiding 3	f 65,00
Leerlingendeel 4	f 27,50
Handleiding 4	f 65,00

'*Spoorzoeken in de tijd*' is een poging een chronologische benadering te verbinden met een problematiserende aanpak. Dat is een moedige en tegelijkertijd moeilijke onderneming: omdat de schrijvers een vernieuwende visie propageren en geprobeerd hebben een 'complete' methode te schrijven dagen zij een recensent uit heel kritisch te kijken naar de keuzes die gemaakt zijn bij de ordening van de stof en de neerslag hiervan in het leerlingenmateriaal.

En — het moge tegenstrijdig klinken — kritiek is er in overvloed te leveren op '*Spoorzoeken in de tijd*', maar dat wordt groten-deels veroorzaakt door de rijke inhoud van de methode.

1. De handleidingen

1.1 Verantwoording stofkeuze

De schrijvers kiezen voor een chronologische benadering van de geschiedenis en willen de leerlingen laten ervaren, dat geschiedenis een proces is, waarin het menselijk zijn die met elkaar de samenleving bouwen en veranderen. Daarnaast moet het de leerlingen duidelijk worden, dat mensen onderhevig zijn aan historische processen waarop ze zelf maar weinig of geen invloed kunnen uitoefenen. Het is dan ook voor de hand liggend dat de auteurs '*het leven van alledag, waarin lief en leed, angst en plezier en de zorg voor het dagelijks bestaan elkaar altijd al afwisselden en ook vandaag de dag ons leven voor een groot deel bepalen*' centraal

willen stellen. Dit temeer, omdat de eigen leefwereld van de kinderen weinig verband lijkt te hebben met militaire en staatkundige ontwikkelingen in het verleden.

Verder kiezen ze in aansluiting op de *Wet op het basisonderwijs* voor algemene geschiedenis, waarin de vaderlandse geschiedenis is opgenomen. Daarmee wordt dan bovendien aangesloten bij het inzicht dat de ontwikkeling van ons land sterk bepaald is en wordt door de ontwikkeling buiten onze landsgrenzen. Anderzijds, zo stellen de auteurs, is er steeds meer oog gekomen voor lokale en regionale geschiedenis. Daarom betrekken ze het noorden, oosten en zuiden van ons land nadrukkelijk bij onze vaderlandse geschiedenis en geven aanwijzingen voor uitbreiding en verdieping op plaatselijk niveau.



Een illustratie van Loek Koopmans. De windrichting hier is nogal tegennatuurlijk.

1.5 Materialistisch of idealistisch

De schrijvers kiezen niet voor een idealistisch dan wel materialistisch verklaringsmodel. Zij willen de constanten en veranderingen in het leven van alledag laten zien en stellen daarom afwisselend economische, politieke, sociale, culturele en individuele ontwikkelingen aan de orde.¹

1.6 Vakinhoudelijke informatie

In de handleiding is een uitgebreide stoforiëntatie opgenomen. Allereerst geven de schrijvers in het leerstofoverzicht een korte karakteristiek van de verschillende hoofdstukken, vervolgens een samenvatting van ieder hoofdstuk en een toelichting op de inhoud van de door hen voorgestelde lessen per hoofdstuk.

Dit zou een heel prettige opbouw kunnen zijn, wanneer hetzij de korte karakteristiek, hetzij de samenvatting per hoofdstuk erop gericht was de onderlinge samenhang van de verschillende lesonderdelen te verhelderen en verbanden te leggen met onderwerpen die in andere hoofdstukken aan de orde komen. Dit is jammer genoeg niet het geval: karakteristiek en samenvatting zijn bijna steeds verdunningen van de bij de lesonderdelen aangeboden stof.

De informatie in de handleiding maakt een gedegen indruk; er is duidelijk gebruik gemaakt van recente literatuur. Zo vinden we het een verademing, dat de invallen van de Noormannen nu eindelijk eens genuanceerd benaderd worden: *'Het onderscheid tussen koopvaart en kaperij was slechts vaag. (...) Wat de kooplieden ervan weerhield om nog meer te roven dan ze al deden, was de angst om gestraft te worden. Dit gold ook voor de Noormannen. Zolang Karel de Grote zijn rijk vastberaden verdedigde en dreigde met strafexpedities, gedroegen ze zich als vreedzame handelaars'*. (H2, 76).

De docentenhandleiding gaat daarna in op de bestaanswijze van de Noormannen, hun opvattingen, de saga's, de schepen en de (plunder)tochten. Het hoofdstuk wordt afgesloten met het thema *'Emigratie'*, waarin kort redenen om te emigreren en de aanpassingsproblemen waarmee emigranten te maken krijgen behandeld worden.

Niet ieder hoofdstuk is echter zo hecht gecomponeerd. Onder druk van de chronologische ordening van de stof bevat de handleiding ook gedeelten waarbij iedere samenhang tussen de verschillende lesonderdelen, ja zelfs binnen lesonderdelen zoek is. Zo behandelt het hoofdstuk *'Opnieuw beginnen'* (deel 4, hoofdstuk 1) de periode 1813–1948. Achtereenvolgens komen de politieke ontwikkelingen (Hogendorp, Verenigd Koninkrijk der Nederlanden, Wener Congres), Willem I (eenheidsstreven, economische politiek, Belgische Opstand), economische situatie in Nederland (Maatschappij van Weldadigheid, Thorbecke – sic –) en het thema *Tradities* (rond het koningshuis, plaatselijk) aan bod. Wat moet een leraar basisonderwijs met een dergelijk samenraapsel van onderwerpen toegelicht in omgerekend – drie velletjes A4?

In het voorgaande – en niet alleenstaande voorbeeld – wordt de leraar basisschool overschat: hij krijgt een veelheid van ongelijksoortige, onlogisch geordende informatie voorgeschoteld. In deel 1 is soms sprake van de omgekeerde situatie: de handleiding biedt een enkele maal vrijwel dezelfde informatie als het leerlingendeel op een nauwelijks afwijkend taalniveau: *'De kinderen van ouders en grootouders zijn anders dan die van hun kinderen. Maar er zijn ook dingen gelijk gebleven. Je kunt veel over je familie te weten komen door in fotoalbums te kijken. En door ouders en grootouders vragen over vroeger te stellen. Van een familie kun je een stamboom maken'*. (H1, 11)

Resumerend kan gesteld worden dat de informatie in de docentenhandleiding inhoudelijk correct, meestal verhelderend, maar onevenwichtig van inhoud en niveau is.

Lokale en regionale aanpak
De schrijvers geven al in hun *'Verantwoor-*

ding' aan, dat zij aandacht willen besteden aan lokale en regionale geschiedenis. Zij doen dit door per hoofdstuk een lijst van musea op te nemen, waar veel over het desbetreffende onderwerp te vinden is. Een enkele keer geven zij suggesties om in de eigen omgeving op onderzoek uit te gaan of nuanceren een bestaand beeld: *'Leerlingen uit de noordelijke provincies zullen ontdekken dat hun woonplaats niet binnen een graafschap valt. Friesland en Groningen werden wel "geclaimd", maar hadden in feite geen landsheer. (...) Iets dergelijks geldt voor Drente. (...)'*. (H2, 103)

1.7 Vakdidactische informatie

Ieder hoofdstuk gaat vergezeld van didactische informatie. De doelen per hoofdstuk worden omschreven, de schrijvers doen suggesties voor het opdelen van een hoofdstuk in leseenheden, werkvormen tijdens de les en verwerkingsvormen.

Opvallend is, dat de doelen vrijwel alle kennisgericht zijn en een enkele maal meningsvormend; vaardigheidsdoelen ontbreken. Dit is opmerkelijk, omdat de schrijvers bij hun verantwoording van de leerstofkeuze aangeven dat deze moet aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de kinderen zoals het zelfstandig bronnen kunnen raadplegen en interpreteren.

De werkvormen worden per leseenheid nauwkeurig aangegeven. Vooral in het eerste deel zijn ze zeer afwisselend: kinderen worden aangemoedigd foto's en materialen van huis mee te nemen, interviews af te nemen, in de eigen omgeving op onderzoek te gaan etcetera. Jammer genoeg is dit in de latere delen van de methode minder het geval; hier moeten de kinderen veelal alleen of in groepjes vragen beantwoorden.

1.8 Keuzemogelijkheden

Door de chronologische opbouw van de methode is het moeilijk om van de volgorde van de methode af te wijken of om bepaalde hoofdstukken over te slaan. Vooral ook omdat de schrijvers de samenvattingen, die per hoofdstuk gegeven worden als beginsituatie voor de volgende hoofdstukken beschouwen.

De auteurs hanteren een differentiatiemodel dat bestaat uit kernleerstof en keuze-activiteiten. Als kernleerstof wordt eigenlijk de complete inhoud van de methode met uitzondering van de thema's aangemerkt. Over de stof worden een aantal kernvragen en keuzevragen gesteld. De keuzevragen maken het mogelijk te differentiëren naar tempo en belangstelling. Omdat de methode een groot aantal pittige

leesteksten bevat, valt het te betwijfelen of dit differentiatiemodel zo gelukkig gekozen is: taalzwakke kinderen zullen blijven steken in het lezen van de tekst en het beantwoorden van de vragen daarover en vrijwel nooit toekomen aan de keuzemogelijkheden.

1.9 Leermiddelenlijst

Per hoofdstuk wordt aangegeven welke middelen een leraar buiten de methode om kan gebruiken. De volledigheid van deze lijst wisselt nogal: het overzicht van historische wandplaten is compleet; van de diaserie worden alleen die van Astado en Fibo genoemd; (school)televisieseries en begeleidend materiaal worden nu eens wel dan weer niet genoemd: wel bijvoorbeeld de serie *Als in het stenen tijdperk* en *58 miljoen Nederlanders, niet 1850-1870 Sociale Geschiedenis of Leven in de Middeleeuwen*.

2. Leerlingenmateriaal

2.1. Samenhang tussen uitgangspunten en stofkeuze

De schrijvers gaan uit van drie ordeningsprincipes:

- onze samenlevingsvraagstukken, vervat in een negental themavelden;
- het vak geschiedenis;
- het ontwikkelingsniveau van de kinderen.

We willen in het nu volgende gedeelte na gaan of deze principes terug te vinden zijn in het leerlingenmateriaal. Omdat het eerste deel een afwijkende opbouw heeft zullen we dit afzonderlijk behandelen.

2.2 Deel I

Deel 1 bestaat uit de volgende hoofdstukken: 1. Mijn eigen leven, 2. Mijn eigen familie, 3. De winkel van Paskamp, 4. De twintigste eeuw, 5. Op zoek naar voedsel, 6. De eerste boeren, 7. Heren en boeren, 8. Rondom de kerk, 9. Van heinde en verre, 10. Kinderen werken ook, 11. Nederland en de zee, 12. Reis door de tijd.

De eerste vier hoofdstukken hebben tot doel de leerlingen in hun eigen leven en in dat van hun familie een stuk geschiedenis te laten herkennen. In de daarop volgende dwarsdoorsneden gaat het om een eerste globale verkenning van de geschiedenis en het deel wordt afgesloten met een spel.

1.10 Beredeneerde literaturopgave

Bij ieder hoofdstuk wordt een literatuur-opgave verstrekt onder het kopje *'Om (voor) te lezen'*. Omdat de literatuurlijst niet in alle delen beredeneerd is, is het niet altijd duidelijk welke boeken gebruikt kunnen worden ter voorbereiding van de les en welke in de les. Ook verder maakt de lijst een willekeurige indruk: de literatuurvermelding is niet consistent; series worden niet compleet genoemd (De Rek bijvoorbeeld); over Luther is niet alleen in het Duits gepubliceerd enzovoorts.

1.11 Literatuurlijst vakdidactiek

Een literatuurlijst vakdidactiek is niet opgenomen.



In het eerste hoofdstuk maken we kennis met Mirjam Paskamp; ze is in 1965 in Delden geboren en is op de afgebeelde foto negen jaar oud. Zij dient als voorbeeld voor de kinderen om hun eigen leven in te delen in perioden: babytijd, peutertijd en schooltijd. Tevens leren de kinderen de beginsele van een tijdbalk: via een nogal ongelukkig ingevulde dagbalk naar een tijdbalk van Mirjams' en hun eigen leven.

De kinderen worden aangemoedigd geboortekaartjes en foto's mee te nemen. Een heel aardige en motiverende aanpak. Het is alleen jammer, dat de schrijvers aanraden de tijdbalkopdrachten individueel te maken en geen suggesties geven voor kringgesprekken of nadere uitdieping van aspecten van de tijdbalkjes van de kinderen.

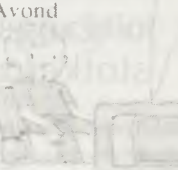
De aanpak van het eerste hoofdstuk wordt ook in de drie daarop volgende gehanteerd;

Spoorzoeken in de tijd

2



Dag en nacht samen zien er zo uit:

12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nacht						Ochtend						Middag						Avond						
																								
Bed						Tandenpoetsen						School						TV						

De voorbeelden om de dagdelen aan te duiden zijn onzorgvuldig gekozen.

we maken via de familie Paskamp kennis met het begrip stamboom, met veranderingen in het winkelbedrijf, op straat, in spel en vrije tijd en met een aantal belangrijke gebeurtenissen in de twintigste eeuw. Vernieuwend is, dat de auteurs ook aandacht besteden aan de komst van allochtonen naar Nederland – de aandacht voor migratie en de gevolgen daarvan is trouwens een sterk punt in de hele methode.

Ook hier suggesties om foto's en voorwerpen van vroeger mee te nemen of interviews te houden, hoewel het accent verschuift van de eigen omgeving van de kinderen naar de in de methode aangeboden informatie.

De hierop volgende hoofdstukken hebben een andere opbouw. Ze beginnen met een door Loek Koopmans getekende kijk/vertelplaat en behandelen daarna een bepaalde periode in het verleden. In de inleiding wordt steeds teruggekoppeld naar Mirjam Paskamp – en dus naar wat eerder in de methode aan de orde is gesteld –; ook de opdrachten sluiten veelal aan bij de beleavingswereld van de kinderen. De tekstge-deelten zijn rijkelijk geïllustreerd met foto's en tekeningen van Kees de Kieft.

van fabrieken bijvoorbeeld. Vissen, vogels en zeehonden gaan daardoor dood. a. Maak een affiche tegen de watervervuiling.' (1, 55)

Een heel gemakkelijke manier om het themaveld mens en milieu aan de orde te stellen, maar het is verkeerd om kinderen zonder kennis van zaken standpunten te laten innemen. Gelukkig vormt het hier genoemde voorbeeld een uitzondering.

Uit de opzet van het deel blijkt wel, dat de auteurs moeite hebben moeten doen om aan hun uitgangspunten te voldoen: de scheiding tussen de eerste vier inlevende hoofdstukken en de daarop volgende zeven chronologisch-thematische maakt een gewrongen indruk.

2.3 De delen 2, 3 en 4

De hoofdstukken van deel 2 met daaraan toegevoegd de afsluitende thema's: 1. Heel lang geleden (Bedreigde dieren), 2. Op jacht (Kleren), 3. Zaaïen en oogsten (Koel en droog bewaren), 4. Stenen kolossen (Mensen van vroeger), 5. De wereldstad Rome (Een dak boven je hoofd), 6. Romeinen in de Lage Landen (Alle wegen leiden naar Rome), 7. Friezen op de terpen (Feesten), 8. Volkeren in beweging (Vandalen), 9. Karel de Grote (Mohammed), 10. Vikingen op reis (Emigratie), 11. Horigen en heren (Eet smakelijk), 12. Kerken en kloosters (Idealen), 13. Ridders en kastelen (Meer over kastelen), 14. Stadslucht maakt vrij (Brand).

Deel 3: 1. De Middeleeuwen (Ziek zijn... beter worden), 2. Op ontdekking (Ontdekkingsreizen), 3. Geloven staat vrij (Geloven staat vrij), 4. Vechten voor de vrijheid (Vrijheidsstrijd), 5. De Zeven Verenigde Nederlanden (Wie doet je wat?), 6. Kooplieden en kapers (Zeemansleven), 7. De Gouden Eeuw (De Gouden Eeuw), 8. Bedelen, raspen en spinnen (Bij de meester), 9. Het nieuwe land (Democratie), 10. Land in de storm (Regeren is vooruitzien), 11. Prui-ken, paupers en pachters (Dat smaakt!), 12. De vrijheid lokt (Prachtige namen).

Storend is echter, dat de afbeeldingen op de bladzijden 45 en 49 verwisseld zijn.

De onderwerpen van de hoofdstukken zijn niet alle even gelukkig gekozen. Het had meer voor de hand gelegen – ook gezien de door de auteurs gekozen themavelden – om de middeleeuwse stad te behandelen dan de kerk centraal te stellen. Of speelt de katholieke afkomst van een aantal auteurs hen hier parten zoals wel vaker in de methode? Ook de keuze voor het thema 'Nederland en de zee' als onderwerp voor de twintigste eeuw is vergezocht, al zal het de kinderen zeker interesseren.

In het eerste deel van de methode zijn de schrijvers er naar ons idee goed in geslaagd om hun stofkeuze voor het leerlingenmateriaal in overeenstemming te brengen met hun uitgangspunten. Een enkele keer moeten zij zich in wat bochten wringen om een themaveld aan de orde te stellen: 'Soms bedreigt de zee de mens, bij een storm bijvoorbeeld, maar de mensen bedreigen ook de zee. Ze vervuilen het water met afval

kleio

nummer 10/87
pagina's 24 en 25

Spoorzoeken in de tijd

3



Wolven-Spoorboek Spoorzoeken in de tijd

4



Deel 4: Opnieuw beginnen (Tradities), 2. Grote veranderingen (Op reis), 3. Mensen in fabrieken (Aan het werk), 4. Oude en nieuwe slaven (Mensen hebben rechten), 5. Grote ontdekkingen (Loop naar de maan!), 6. De wereld in brand (Hup, Holland, Hup!), 7. Een nieuwe tijd (Emancipatie), 8. De Tweede Wereldoorlog (1) (Oorlogsmonumenten), 9. De Tweede Wereldoorlog (2) (Ons Volkslied), 10. Noord en Zuid (Samenwerken en helpen), 11. Oost en West (Naar een vreedzame wereld), 12. Alles verandert (Vroeger en nu).

Bij ieder hoofdstuk hoort een introductie-verhaal. Hierin staat vrijwel steeds een leeftijdsgenoot van de leerlingen centraal, wiens

leven ingrijpend beïnvloed wordt door de historische situatie van dat moment. Deze verhalen zijn over het algemeen goed geschreven en motiverend. Vreemd is wel, dat het verhaal meestal in het leerlingenboek, maar soms ook in de handleiding opgenomen is. Welke criteria hieraan ten grondslag liggen wordt niet duidelijk; misschien omdat verhalen in de handleiding langer kunnen zijn?

Na het verhaal volgen korte stukjes tekst met daarbij behorende vragen en opdrachten. Deze teksten zijn soms docerend, soms vertellend, bouwen soms voort op het verhaal, gaan dan weer over een geheel ander onderwerp. Ieder hoofdstuk wordt afgesloten met een thema, dat meestal aansluit op een onderwerp dat in het hoofdstuk aan de orde is geweest. Deze thema's zijn niet strikt historisch en meestal vakoverschrijdend. Na meestal – drie hoofdstukken volgt een samenvatting van de basisstof en worden de belangrijkste gebeurtenissen met behulp van een tijdbalk in de tijd geplaatst.

Na deze korte beschrijving van het leerlingenmateriaal gaan we nu over tot de toetsing van het materiaal aan de ordeningsprincipes van de methode:

Onze samenlevingsvraagstukken

De keuze van de schrijvers voor het ordeningsprincipe van samenlevingsvraagstuk-

ken, ondergebracht in een negental themavelden, leidt tot een aantal verrassende accenten binnen de methode:

- Er is ruime aandacht voor de problematiek van oorlog en vrede, zoals ook op te maken is uit de titels van hoofdstukken en thema's. Ook in de teksten komt hun betrokkenheid bij deze problematiek naar voren, soms leidt dit tot moraliserende opmerkingen.
- Stands- en klasseverschillen komen op een weloverwogen manier aan de orde; ook gaan de schrijvers in op het verzet tegen slechte omstandigheden: zo gaat het verhaal bij het hoofdstuk *De vrijheid lokt* over een opstand in een weeshuis en wordt aandacht besteed aan de opkomst van de arbeidersbeweging.
- De schrijvers hebben ook aandacht voor roldoorbreking. Het verhaal bij *Grote ontdekkingen* gaat over Aletta Jacobs, een thema behandelt het onderwerp *Emancipatie*. En, wat meer is: er komen vrij veel 'dappere' meisjes in de methode voor.
- De schrijvers nemen als uitgangspunt dat Nederland een multiculturele samenleving is en houden hier ten volle rekening mee: zo gaat het verhaal bij het hoofdstuk over de Vikingen over een meisje, dat naar Groenland emigreert; een thema behandelt kort het leven van Mohammed, in het hoofdstuk *Naar de Oost* wordt aandacht besteed aan het optreden van Coen op de Banda-eilanden. Ook in opdrachten komt dit aspect naar voren; het is alleen jammer dat de schrijvers hierbij niet veel verder komen dan de obligate vergelijkingen van voedsel (vier keer!) en kleding.

Ook de andere themavelden komen in voldoende mate aan bod. Het minst goed uit de verf komt – in de latere delen – het onderwerp 'mens en milieu'; de teksten en opdrachten hierover zijn dikwijls oppervlakkig en maken soms een gezochte indruk.

Het vak geschiedenis

De schrijvers kiezen voor een chronologische benadering van de geschiedenis en houden hier strak de hand aan. Omdat ze ook nog een aantal themavelden onderscheiden én algemene geschiedenis willen behandelen leidt deze opzet tot een overlading van leerstof en tot een ondoorzichtige opbouw van bepaalde hoofdstukken. Het al eerder gemenoteerde hoofdstuk *Opnieuw beginnen* is hier een sprekend voorbeeld van.

In feite komt het erop neer dat de schrijvers niet echt hebben durven kiezen en naast het vernieuwende ook het traditionele hebben willen handhaven. Heel sterk komt dit laatste tot uiting in de keuze van thema's uit de algemene geschiedenis; deze zijn grotendeels ontleend aan de heersende canon binnen het voortgezet onderwijs: Egypte en Rome komen aan bod alsmede



de Eerste Wereldoorlog en de Russische revolutie.

In deze informatiestroom raakt de lokale en regionale geschiedenis in het gedrang; weliswaar worden bepaalde regio's af en toe naar voren gehaald: de Friese terpen, de arbeidsomstandigheden bij Regout in Maastricht (vanwege zijn uitzonderlijkheid overigens niet zo'n goed voorbeeld), maar meer fundamentele zaken ontbreken: zo wordt wel de Unie van Utrecht genoemd, maar wordt met geen enkel woord gerept over de gevolgen die dit had voor de zuidelijke provincies. Ook worden er in de opdrachten weinig suggesties gegeven voor een transfer naar de eigen regio.

Het ontwikkelingsniveau van de kinderen

In de delen 2 tot en met 4 is — met uitzondering van de thema's — weinig te bespeuren van een toenemende complexiteit. Het enige verschil is, dat het taalniveau in deel 4 iets hoger ligt en dat de hoeveelheid tekst groter is. Het is jammer dat de schrijvers verzuimd hebben om in te spelen op het groeiende vermogen van kinderen om verbanden te leggen tussen bepaalde gebeurtenissen. De angst is gerechtvaardigd dat door de grote hoeveelheid informatieve teksten geschiedenis voor kinderen een lees/leervak wordt, zonder dat er tijd en ruimte is voor ontdekkend en onderzoekend bezig zijn.

2.4 Dagelijks leven in al zijn facetten

Door het inleidende verhaal met identificatiepersoon worden de kinderen meteen al in aanraking gebracht met aspecten van het dagelijks leven. In de stukjes die op het verhaal volgen wordt dit nader uitgewerkt. Zo krijgen de kinderen een over het geheel genomen goed beeld van een bepaalde periode.

Toch wisselt de intensiteit van het beeld van hoofdstuk tot hoofdstuk: een onderwerp als *De wereld in brand*, waarin de Eerste Wereldoorlog en de Russische revolutie aan de orde komen blijft abstract: een verhaal over Russische soldaten op wacht, die praten over de tsaar en over klasseverschillen staat ver bij de kinderen vandaan. En het — simplistische — stukje over de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog al evenzeer. Het meest directe deel in dit hoofdstuk is een heel aardig interview met mevrouw Thijssen uit Amsterdam — maar dat is onvoldoende om een beeld te krijgen van het dagelijks leven in alle facetten.

In het voorbeeld van *De Eerste Wereldoorlog* breekt de veelheid van doelstellingen de schrijvers op: het is onmogelijk om in één hoofdstuk de complexiteit van oorzaken en gevolgen van de Eerste Wereldoorlog én de Russische revolutie te schetsen omdat de keuze voor een algemene chronologische

geschiedenis vanuit een politiek themaveld daartoe dwingt.

Dit hoofdstuk mag echter zeker niet als maatstaf gelden. Op zich staat een onderwerp als de Pilgrim Fathers (*Het nieuwe land*, deel 3, hfst. 9) even ver bij de kinderen vandaan. Toch slagen de schrijvers er in dit geval heel goed in om de wereld van Elisabeth Tilley dichtbij te halen: het verhaal is een bewerking van een dagboek en daardoor overtuigend. Het is een goed kader voor de organisatie van de stof, in dit geval de komst van migranten in Amerika en de ondergang van de Indianen.

In dit thema wordt óók gekozen voor algemene geschiedenis, maar vanuit een persoonlijk doorleefde benadering, waarin cultuurcontact en -conflict centraal staan. Op die manier krijgen persoonlijke en maatschappelijke keuzen reliëf tegen de achtergrond van de tijd en het milieu.

De meeste hoofdstukken in de methode en zeker die in de eerste delen zijn vanuit een vergelijkbare benadering geschreven.

2.5 Historische juistheid van de leerstof

De leerstof is over het geheel genomen inhoudelijk correct. Enkele kritische kanttekeningen:

- Het is nogal onwaarschijnlijk dat een zoon van de farao niet op de hoogte zou zijn van de religieuze gebruiken rond de begrafenissen (2, 18).
- Wanneer werden de piramides en hunebedden gebouwd? De tekst meldt (foutief) 4500 voor Christus; de tijdbalk 2500 (2, 23).
- De Romeinen blijven hier niet eeuwenlang de baas. In maar een beperkt gedeelte van ons land laten ze een paar eeuwen hun invloed gelden (2, 34).
- Het land rondom de terpen liep niet alleen in de winter onder water (2, 39) en ook niet alleen bij storm (2, 47).
- De Romeinse keizer heerst in 724 niet meer in Europa (2, 44). Dit hoofdstuk is overigens in zijn geheel warrig, weinig doordacht en ahistorisch.
- Het kaartje over de gebieden waar de Noormannen zich gingen vestigen is onvolledig (Sicilië ontbreekt) en onjuist (de Vikingen woonden al in Denemarken) (2, 56).
- Een opmerking van andere orde: regelmatig wordt in de tekst van de methode verondersteld, dat de kinderen op de hoogte zijn van de grondbeginselen van het Christendom. Is dit nog wel zo? En, zo dit nog wel het geval mocht zijn, is het dan zinvol dat alle leerlingen drie

kloosterordes benoemen en opzoeken welke kloosterordes Franciscus van Assisi stichtte? (2, 68).

Ernstiger is, dat het hoofdstuk, waarin deze opdrachten vermeld staan, losge-maakt is van de tijd, zelfs tegen de chro-nologie ingaat: het hoofdstuk noemt aan het begin Franciscus van Assisi en ein-digt met de kruistochten.

Thomas Münzer was geen Wederdoper (3, 25).

Het verhaal over Genève gaat voorbij aan de essentie van het Calvinisme (3, 26).

Lutheranen, Wederdopers en Calvinisten worden wel alle Protestanten genoemd, maar niet 'ook wel Hervormden of Gere-formeerden' (3, 26).

Niet alle Watergeuzen zijn per definitie zeerovers (3, 31) en ook zijn zij niet de enige dragers van de opstand (3, 32).

De kinderen moeten opeens 1600-Slag bij Nieuwpoort leren, zonder dat hier in de tekst op ingegaan is (3, 47).

In deel 3 zijn op bladzijde 53 een aan-tal regels tekst weggevallen. Daardoor wordt dit tekstgedeelte onbegrijpelijk.

De foto van de werknemers van Stork is na 1900 genomen gezien de fietsen en kleding; het is dus niet mogelijk hier een vraag over te stellen naar kinderarbeid in de 19e eeuw (4, 15).

In het begin van de Eerste Wereldoor-log heerste geen anti-oorlogsstemming, behalve dan in socialistische kringen. In-tegendeel, men praat over de 'fröhliche Krieg' (4, 43).

De enorme inflatie in Duitsland was in 1923 en dus geen gevolg van de beurs-crisis in New York (4, 54).

Het is wat moeilijk mensen te interviewen over 'de volgende beroepen' wan-neer ze niet afgedrukt staan (4, 57).

Een kernbegrip in de handleiding is D-day. Het komt echter in de tekst niet voor (4, 67).

De Molukkers op de foto wonen niet in Assen, maar gezien de grachtenhuizen op de achtergrond in Amsterdam. Ook verder staat hier een gebrekkig en onvol-ledig stuk informatie (4, 76).

Sri Lanka is (en was ook in 1986) niet zo'n goed voorbeeld van een Derde We-reldland waar het leven niet zo slecht is (4, 77).

Het is onhandig om 'Nu' bij een foto te zetten: de Oosterstraat in Groningen is inmiddels ingrijpend gewijzigd. Boven-dien — al suggereert de foto anders — zijn er daar wel verkeersproblemen (4, 89).

Het is niet juist om een geromantiseer-de plaat van rond 1900 te gebruiken als bron voor een vergelijking van het vee-teeltbedrijf van 1900 en nu (4, 89).



Ook bronnen worden afgedrukt.

2.6 Vooroordelen

De tekst is vrij van vooroordelen. De schrij-vers proberen juist actief vooroordelen ten aanzien van bijvoorbeeld vrouwen (4, 57) aan de kaak te stellen. Omdat dit heel sum-mier en in de vorm van meningsvormende vragen gebeurt valt echter te vrezen dat hun goede bedoelingen een averechts effect zul-len hebben.

Een voorbeeld: In het hoofdstuk *De Twee-de Wereldoorlog (1)* stellen de auteurs naar aanleiding van een paragraaf over het racis-tische karakter van het nazisme de volgen-de vraag aan de leerlingen: *'Een andere groep die door de nazi's vervolgd werd, wa-ren de zigeuners. Hoe denken mensen te-genwoordig vaak over zigeuners, denk je?'* (4, 61).

Het antwoord volgens de antwoordkern is: *'Vaak zeggen de mensen dat zigeuners net zulke mensen zijn als iedereen. Maar als zigeuners een plaats in een dorp of stad krij-gen om hun woonwagens neer te zetten, protesteren die mensen. Die zigeuners le-ven immers niet in gewone huizen, hebben vaak een vrij beroep als koopman of han-delaar en houden buitenstaanders ver weg'* (H4, 94).

Op zich is dit antwoord natuurlijk juist, maar kinderen met vooroordelen tegenover zigeuners zullen in een dergelijk antwoord juist een bevestiging vinden, terwijl kinde-ren die nooit van zigeuners gehoord hebben op zijn minst een reactie hebben als 'rare mensen, die zigeuners'.

Vooroordelen jegens bepaalde bevolkings-groepen kun je niet bestrijden door een goed bedoelde vraag in een geschiedenis-methode, daarvoor is gedegen achter-grondinformatie nodig over de cultuur van de betreffende groepering en over de keu-zen die deze ten aanzien van een voor hen

verantwoorde bestaanswijze maakt. Wan-neer dit laatste achterwege blijft, dan wor-den eerder vooroordelen ge/bevestigd dan ontzenuwt.

2.7 Periodisering en ontwikkeling van tijdsbesef

In de periodisering van de methode lopen twee modellen dooreen. In deel 1 en het begin van deel 2 wordt met een periodise-ringsmodel naar samenlevingsvormen ge-werkt; in de rest van de methode met de traditionele indeling. Hoewel dit op zich in-consequent is, werkt het ordenend in het leerlingenmateriaal. Hierin wordt het tijds-besef en de periodisering geoefend met be-hulp van tijdbalken, die in de samenvatting van een aantal hoofdstukken opgenomen zijn. Een bezwaar is, dat kinderen zo geen totaalbeeld krijgen.

Ernstiger is het, dat — ondanks de intenties van de schrijvers — zo weinig aandacht be-steed wordt aan het historisch proces. Al-lerlei personen en gebeurtenissen komen zo uit de lucht vallen en onbekommerd springen de schrijvers over van het ene onder-werp naar het andere. Ook wanneer het voor de hand ligt dwarsverbanden tussen onderdelen van hoofdstukken te leggen, zoals in het hoofdstuk over de Friezen, die met de Romeinen handel dreven, blijft dit achterwege.

2.8 Oorspronkelijk materiaal

De methode bevat veel gefotografeerd his-torisch materiaal. De afbeeldingen zijn vrij-wel zonder uitzondering goed gekozen. Aar-dig is ook dat veel afbeeldingen nieuw en oorspronkelijk zijn.

3. Didactische criteria

3.1 Taalgebruik

Het taalgebruik in *Spoorzoeken in de tijd* is goed, de zinsbouw is helder. Wanneer mensen sprekend ingevoerd worden, worden hun uitspraken omgezet in voor de kinderen begrijpelijke taal. Jammer is echter, dat deze werkwijze ook wordt toegepast in een citaat uit de *Camera Obscura* van Hildebrand (4, 7).

Het taalniveau ligt (te?) hoog: veel begrippen worden bekend verondersteld (slaaf, klooster, vroedschap om maar een paar voorbeelden te noemen) en informatie wordt vaak heel compact aangeboden.

3.2 Koppeling van de leerstof aan de factor tijd

In de meeste hoofdstukken is een goede koppeling gemaakt tussen gebeurtenissen en de tijd. Soms echter ontbreekt iedere tijdsaanduiding (deel 3, hoofdstuk 12) of dwingt de indeling in leseenheden tot een onlogische tijdsvolgorde: zo wordt de Belgische opstand behandeld voor de oprichting van de Maatschappij van Weldadigheid, omdat deze laatste in samenhang met de democratiseringsbeweging van Thorbecke aan de orde gesteld wordt (deel 4, hoofdstuk 1).

In de samenvattingen staat steeds een tijdbalk, waarop de jaartallen aangegeven staan,

die de leerlingen moeten kennen. De omschrijving van de data staat (meestal) in een jaartallenlijstje naast of boven de tijdbalk. Dit is niet overzichtelijk. Ook de keuze van jaartallen komt willekeurig over: waarom moeten kinderen het geboortjaar van Karel V leren, of de uitvinding van het buskruit, zaken die in de tekst verder niet voorkomen?

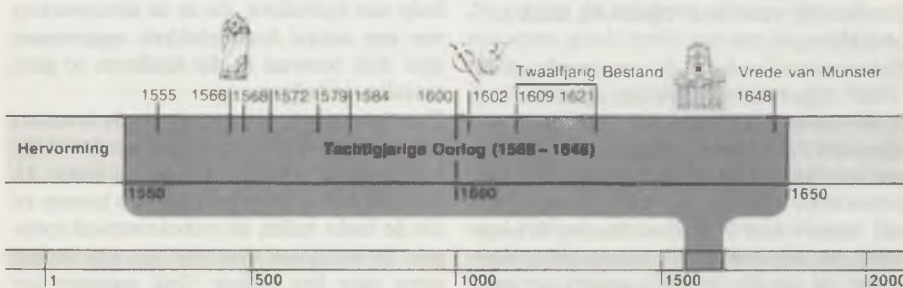
3.3 Koppeling van de leerstof aan de factor ruimte

Waarom zijn kaarten in geschiedenismethodes altijd zo lelijk? Ook *Spoorzoeken in de tijd* vormt geen uitzondering op de regel: het kleurgebruik is hard en lelijk, een legenda ontbreekt soms en is meestal onvolledig, schaal aanduidingen ontbreken, soms zijn kaarten onhistorisch (Zwolle bestond nog niet in de Romeinse tijd: 2, 34) of worden node gemist. Positief is, dat er relatief veel kaarten opgenomen zijn en dat kinderen ook een enkele maal aangemoedigd worden een atlas te gebruiken.

3.4 Verwerkingsopdrachten

Per eenheid tekst zijn opdrachten toegevoegd. De kernopdrachten dragen vaak een reproductief karakter, in de overige opdrachten wordt meer denk- of doewerk verwacht. Dat het moeilijk is goede opdrachten te verzinnen blijkt ook hier weer: behalve in deel 1 komen de schrijvers niet veel verder dan het formuleren van — soms inhoudsloze — meningsvragen, het inkleuren van platen en het maken van gedichtjes of schrijven van brieven.² Een enkele opdracht springt er in positieve zin uit: zijn de hunebedbouwers nu jagers/verzamelaars of landbouwers? (2, 20), de kaartopdracht over Sri Lanka (4, 74).

Een voorbeeld van een tijdbalk.



4. Uitvoering

4.1 Lay-out

Studenten uit PABO-4 noemden de delen 3 en 4 'saai, niet om fijn in te gaan bladeren of lezen, niet aantrekkelijk', deel 1 daarentegen vonden ze juist fijn uitgevoerd. Hun kritiek op de lay-out van de latere delen is wel te begrijpen: een pagina is in

drie kolommen ingedeeld; het begin van ieder stukje wordt aangegeven met een rood vierkantje, een kernvraag met een rood sterretje; tekst, citaten en vragen zijn in hetzelfde lettertype gezet. Al met al maakt de uitvoering van het tekstgedeelte van de methode een ouderwetse en weinig door-dachte indruk. De fraaie afbeeldingen zijn niet in staat dit beeld bij te stellen.

4.2 Duurzaamheid

De leerlingendelen zijn gebonden en zouden daardoor een vrij lange levensduur moeten kunnen hebben. Jammer genoeg zit het boek los in het koft. De handleidingen en losse werkboekjes hebben een slappe kft van gedegen kwaliteit.

5. Conclusies

Over het geheel genomen zijn de schrijvers van *Spoorzoeken in de tijd* er ruim voldoende in geslaagd hun bedoelingen waar te maken:

- Het is een methode waarin duidelijk wordt dat het mensen zijn die een samenleving bouwen, maar ook dat mensen bepaald worden door hun tijd. Dit wordt mede mogelijk gemaakt doordat de schrijvers gebruik maken van thema-velden, waarin wezenlijke aspecten van het dagelijks leven onderscheiden zijn.
- Het procesmatige in de geschiedenis blijft - ook in de deeltjes voor de bovenbouw - onderbelicht.
- De chronologische benadering is consequent volgehouden; dit werkt meestal ordenend en verhelderend, soms echter wordt de chronologie een keurslijf waarin ongelijksoortige onderwerpen geperst worden.
- Een ander bezwaar van de strikt volgehouden chronologie is dat leraren basis-onderwijs welhaast verplicht zijn de methode nauwkeurig te volgen en veelal niet zullen toekomen aan de thema's die ieder hoofdstuk afsluiten.
- De keuze voor algemene geschiedenis doorbreekt op een verfrissende manier de eng op Nederland gerichte benadering van de meeste andere geschiedenismethoden. De stofkeuze mag dan vaak traditioneel zijn, er zijn ook een paar heel oorspronkelijke keuzes gemaakt. Opmerkelijk is, dat het hier steeds gaat om hoofdstukken, die te maken hebben met het thema *Migraties*.
- De lokale en regionale geschiedenis komt met name in deel I goed uit de verf; in de delen daarna is er wel aandacht voor een regionale uitwerking van situaties, maar minder voor ontdekkend leren in de eigen omgeving.

De stofkeuze van de methode laat een overwegend positieve indruk achter; de mening over de methode in zijn geheel had veel gunstiger kunnen zijn wanneer er een zorgvuldige eindredactie had plaatsgevonden (afstemming van de hoofdstukken op elkaar), er consistentie was in de onderdelen van een hoofdstuk, instructie-, verhaalteksten en citaten in de tekst onderschei-

4.3 Register

Per deel is een register aanwezig. Welke systematiek eraan ten grondslag ligt is onduidelijk: niet de kernwoorden per hoofdstuk, niet de centrale begrippen per hoofdstuk, wat wel?

den waren en de literatuurvermelding en het register correct waren.

Noten

1. In een laat stadium is ook de Projectgroep 'Sociale Wereldoriëntatie' van de SLO bij de tot standkoming van de methode betrokken geweest. De invloed hiervan is op sommige plaatsen, hier bijvoorbeeld, merkbaar.
2. Een paar voorbeelden:
 - 'De meeste mensen op aarde hebben niet zulke mooie huizen als wij. Ze moeten maar al te vaak wonen in huizen die wij nog niet eens als kippehok zouden gebruiken. Als er erg veel van die huizen bij elkaar staan, noemen we dat een krottenwijk. Rondom veel grote steden in arme landen staan krottenwijken. Hoe stel jij je het leven in een krottenwijk voor?' (In het hoofdstuk over Rome, 2, 29).
 - Het inkleuren van een te weinig gedetailleerde tekening van het Circus Maximus. (Werkboek 2, 12).
 - 'Iedereen heeft wel eens zin om iets stuk te maken en herrie te schoppen. Bijvoorbeeld als je vreselijk kwaad bent. Of als je bierblikjes op straat ziet liggen. Of als je je verveelt. Kun je daar een gedichtje over maken?' (Thema 'Vandalisme', 2, 46).
 - 'Heel veel mensen vinden dat je de ruimte nooit mag gebruiken om er bijvoorbeeld wapens "in te hangen". Toch lees je in de kranten en hoor je op tv al berichten over "Star Wars" (sterrenoorlog). Dan zullen er in de ruimte allerlei wapens worden geplaatst. Schrijf een brief aan de regeringsleiders van ons land, de Verenigde Staten en de Sowjetunie. Schrijf daarin wat jij vindt van de bewapening van de ruimte en wat ze volgens jou daaraan moeten doen.' (Thema 'Loop naar de maan!', 4, 41).

Reactie

Met rode oortjes lasen we de bespreking van *'Spoorzoeken in de tijd'* en willen deze reactie beginnen met het uiten van onze waardering voor het in veel opzichten accurate en trefzekere commentaar.

De ons ter beschikking gestelde ruimte biedt geen gelegenheid om uitvoerig in te gaan op de talrijke en vaak gedetailleerde kanttekeningen die worden gemaakt. Dat is waarschijnlijk ook niet nodig omdat we aan het merendeel van de beschrijvingen en oordelen weinig hebben toe te voegen. Onze voorname uitgangspunten worden helder en correct weergegeven en het gebruikte 'beoordelingsinstrumentarium' maakt op ons een doordachte indruk. Er wordt uitvoerig ingegaan op vakinhoudelijke aspecten maar de nadruk wordt gelegd waar hij hoort, namelijk op de didactische kwaliteit van de methode.

Toch, en dat zal niet verbazen, hebben we wel het een en ander op en aan te merken.

In de eerste plaats menen we dat de voor deze bespreking gebruikte naam 'consumentenrapport' wat misleidend is. Als de Consumentenbond haar leden wil informeren over de kwaliteit van wasmachines dan worden er in het laboratorium van de bond verschillende wasmachines neergezet en vervolgens onder uiteenlopende omstandigheden getest.

Een geschiedenismethode is natuurlijk geen wasmachine maar de vraag naar de werking is in beide gevallen even belangrijk. De bruikbaarheid is nu juist een van de zaken die ons bij het samenstellen van *'Spoorzoeken'* steeds voor ogen heeft gestaan. Dit was mede aanleiding om naast het vernieuwende een deel van de traditionele stof te handhaven, die voor de leerkrachten herkenbaar is. Ook de lay-out, hier in nogal barse termen besproken, staat in dienst van de praktische bruikbaarheid. Korte en goed leesbare teksten worden steeds gevolgd door enkele verwerkingsopdrachten, waardoor de mogelijkheid tot zelfstandig werken wordt ondersteund.

Een tweede kanttekening betreft het feit dat we in het rapport soms moeilijk het onderscheid tussen hoofd- en bijzaken konden herkennen. Belangrijke, want de hele methode betreffende oordelen worden een enkele keer weggedrukt door de ruime aandacht die wordt besteed aan details. Een voorbeeld daarvan is zichtbaar onder het hoofd 'Historische juistheid van de leerstof'. Na de opmerking 'De leerstof is over het geheel genomen inhoudelijk correct', volgt een lange waslijst van kritische kanttekeningen die deels zeer terecht zijn, deels discutabel en deels niets met 'historische juist-

heid' van doen hebben.

Ten derde: hoewel op het instrumentarium weinig valt aan te merken, maakt de uitwerking op enkele punten een wat gehaaste indruk. Zo wordt wel erg snel gesuggereerd dat de katholieke achtergrond van enkele auteurs ons parten heeft gespeeld. Zo'n achtergrond is ongetwijfeld zichtbaar maar dat geldt ook voor de sociaal-democratische, humanistische en reformatorische componenten van het auteursteam.

Echter, zoals aan het begin al gezegd: in grote lijnen kunnen we ons goed vinden in deze recensie. Dat geldt natuurlijk vooral voor de passages waar een positief oordeel wordt gegeven maar ook een aantal kritische conclusies willen we onderschrijven. Zo moeten we natuurlijk erkennen dat er enkele drukfouten in de tekst zijn aan te wijzen. Bovendien wordt terecht opgemerkt dat de toegepaste chronologische benadering ons een paar keer verleidt tot didactische en vakinhoudelijke acrobatiek die geen schoonheidsprijs verdient. Er worden suggesties gedaan, die bij een eventuele herdruk zeker tot aanpassing zullen leiden.

Tenslotte: we zijn blij met het positieve eindoordeel en we hopen dat bij de lezers overkomt wat ons het meest heeft gedreven:

de wens om het moeilijke 'vak' geschiedenis voor leerlingen en leerkrachten van de basisschool op aantrekkelijke, begrijpelijke en zinvolle wijze te presenteren. Dat we met onze arbeid niet in goede bedoelingen zijn blijven steken wordt naar we menen ook door het commentaar bevestigd al zijn we natuurlijk nog meer ingenomen met een eerder dit jaar verschenen recensie waarin de auteur over 'Spoorzoeken' schrijft: '... ik blijf me steeds weer verbazen hoe deze methode er in slaagt zoveel meer informatie, zoveel meer achtergrond, zoveel meer gevoel, zoveel meer besef van de tijd en zoveel meer appèl op historisch verantwoordelijkheidsgevoel over het voetlicht te brengen'. Waarna hij concludeert dat '... het debat over geschiedenis met name voor het basisonderwijs met deze methode tot een fraai slotaccord is gekomen'.*

Mede namens de overige auteurs,
Wim van der Vlis

* Piet Mooren, 'Bladeren door geschiedenis. Een verkenning van nieuwe geschiedismethodes voor het basisonderwijs', Leesgoed 1987/3.



Een creatieve chaos

Jan de Valk

Een hongaarse visie op het nederlandse geschiedenisonderwijs

Vorig jaar verscheen in *Kleio* het verslag van een bezoek van een VGN delegatie aan een aantal hongaarse onderwijsinstellingen. Dit jaar waren onze hongaarse collega's aan de beurt, opnieuw in het kader van de culturele manifestatie van beide landen en gesubsidieerd door de wederzijdse ministeries van onderwijs.

De samensteller van dit verslag, Jan de Valk, is leraar aan het Willem de Zwijger lyceum te Bussum en medewerker aan het pedagogisch-didactisch instituut van de universiteit van Utrecht.



'Die tweede school op dinsdagochtend bracht ons in complete verwarring. Was dit geschiedenisonderwijs? Wie was de docent, waar was de klas, wat moest er geleerd worden? Wij zagen er toen echt geen lijn in en begrepen niets van de methode van kennisoverdracht en kennisverwerving...

Drie en een halve nacht later – we vergaderden erover tot twee uur in de nacht op een van onze hotelkamers – kwam alles ons minder vreemd voor. De begripsbarrière die er was tengevolge van twee zo verschillende

onderwijssystemen, was geslonken. Natuurlijk was dit geschiedenisonderwijs... voor onze begrippen nogal chaotisch aandoend, maar van een hoge kwaliteit gezien jullie achterliggende doelstellingen...'

Aldus één van de hongaarse geschiedenisdocenten op de afsluitende conferentiedag in Leiden begin juni van dit jaar. Het verrassende is dat de uitspraak komt van een leraar die zich – na een eerder bezoek van een groep nederlandse geschiedenisdocenten

kleio

nummer 10/87
pagina's 30 en 31

aan Hongarije (zie *Kleio* 10, december 1986) — toch al enigszins kenner van het nederlandse onderwijs kon noemen. Kennelijk is het 'er zelf geweest zijn' niet alleen een plezierige en nuttige, maar in wezen onmisbare aanvulling op het daar en toen ontstane beeld. De ontmoeting ter plekke en in levende lijve is ook precies de bedoeling van het bestaande uitwisselingsprogramma Nederland-Hongarije. Dus wie geïnteresseerd is, leze verder.

Verslag

Verrast bij ons bezoek aan Boedapest in oktober 1987 door een zo grondige organisatie en een zo efficiënt en krimpvrij programma dat we pas op driekwart van de week een avond vrijaf kregen, konden we voor onze hongaarse gasten niet onderdoen. Dus werden ze maandagmiddag 1 juni zo goed als rechtstreeks vanuit het vliegtuig de conferentiezaal in Utrecht binnengeloodst voor een tweetal lezingen, een hongaarse bijdrage en een nederlandse (de laatste door dr. L. Blok...).

Hoewel we niet tot de spartaanse tijden van toen wilden overgaan — wakker om half vijf — was het vertrek vanaf het hotel in Utrecht toch elke dag omstreeks acht uur gepland. Dinsdagochtend werden er twee Utrechtse scholen bezocht: Blaucapel en het Niels Stensen College. Op de eerste school volgden de gasten een les van Piet van Hees over ... met tussentijdse samenvattingen in het Engels — bron van vermaak voor de leerlingen. Op de tweede school vielen zij binnen bij een project 'Utrecht in de Middeleeuwen'. De docenten Hans Makaay en Jaap Patist hadden hun leerlingen verspreid over de hele school in groepjes aan het werk: de toneel-, de media-, de modegroep enzovoort. Zoals gemeld, verbijstering bij de Hongaren. Zij hadden ons destijds uitsluitend 'colleges' laten zien die minitieuus en muurvast gepland waren, volledig klassikaal en frontaal van opzet en zonder enig initiatief of creatieve bijdrage van de kant van de leerlingen. Tijdens de lunch werd er dan ook meer gediscussieerd dan gegeten.

's Middags was er een ontvangst op de SOL met een lezing over het onderwerp: 'Wat leren hongaarse leerlingen over Nederland, gevolgd door een video-demonstratie over hoe dat in zijn werk gaat: veel informatie verstrekken (onder andere via videobeelden), die uit het hoofd laten leren, op laten zeggen en de geheugenprestatie beoordelen. Voor de avond stonden het vanzelfsprekende Indonesisch eten en de onvermijdelijke boottocht door de Amsterdamse grachten op het programma.

Woensdag werd er een bezoek gebracht aan de NOT in Hilversum (met lezingen en video-demonstraties uit beide landen) en aan Den Haag en Scheveningen (de zee!).

Op een receptie van de hongaarse ambassadeur in Wassenaar toonde de aanwezige hongaarse minister van onderwijs en cultuur, prof.dr. Béla Köpeczi — zelf historicus, afgestudeerd aan de Sorbonne — grote belangstelling voor ons uitwisselingsproject. Er ontstond een gesprek over de onderwijs-hervormingen die in Hongarije actueel zijn. In hoeverre is het wenselijk het geschiedenisonderwijs minder formeel en minder abstract modelmatig aan te pakken en meer aandacht te geven aan het verhaal over afzonderlijke feiten en gebeurtenissen. Wat zou daarbij de waarde van bronnen kunnen zijn. Geschiedenis moet toch niet een vak zijn van formele ontwikkelingsschemata, maar juist concreet zichtbaar maken wat er werkelijk gebeurd is.

Op donderdagmorgen volgde op een matineuze polder sightseeing in Flevoland een bezoek aan de Amsterdamse Gaasterland-school waar Henk van Duijsen z'n leerlingen, de Hongaren en de aanwezige nederlandse docenten, voor zware historische en economische problemen plaatste. De leerlingen brachten het er nog het beste af, maar zo bleek later tot onze geruststelling, dat lag aan een zekere voorkennis door de docent verstrekt.

En na de historische stadswandeling door Amsterdam was het dan zover: de vrije middag voor de Hongaren! Op het laatste moment liet de delegatieleider ons echter weten dat er helaas geen gebruik van gemaakt zou worden: hij wilde zijn ploeg bijeenhouden voor een extra bezinningsvergadering. Daar moest een antwoord gevonden worden op de uitdaging door 'het nederlandse geschiedenisonderwijs' gesteld. Kennelijk was de heimelijke maar nog onbegrepen charme daarvan te groot om aan voorbij te gaan. Of iedereen er even blij mee was?

Op vrijdag, te gast op de Leidse universiteit, volgde een vol programma met lezingen op historisch en vakdidactisch terrein, discussies, samenvattingen en toekomstplannen. Daar werd ook een slotverklaring voorgelezen waarin de voornemens om de contacten tussen Hongaren en VGN verder te ontwikkelen duidelijk waren vastgelegd.

De vrijdagavond, zaterdag en zondag brachten de Hongaren nog volgens het systeem van 'home hospitality' bij diverse gastheren/vrouwen door en op zondagmiddag vertrokken zij vanaf Schiphol naar hun land — volgens hun eigen zeggen — vele ervaringen rijker.

Hongaarse indrukken

Wat waren die ervaringen?

Op zaterdagochtend had ik een gesprek met de twee deelnemers die bij mij logeerden: Dr. Ervin Vladár, hoofd van het nationaal onderwijs instituut, afdeling geschiedenis en dr. Attila Pók, historicus, verbon-

den aan de Academie van Wetenschappen. Beiden hadden een helder zicht gekregen op het schoolwezen, op het beroep van geschiedenisleraar en op de houding van de leerlingen in Nederland. Dat dankten zij vooral aan de open gesprekken die de hele week door plaatsvonden en die voor hen kennelijk een belevenis waren geweest.

Het meest opvallend voor de beide geïnterviewden was de zware taakbelasting van de nederlandse geschiedenisdocent (een omgekende hoeveelheid lesuren en het energieverlindende 'management' van de klassen). Bij de leerlingen viel het meest op de open instelling, de grote vrijheid, de kritische houding, de durf om vragen te stellen, het gebruik van de mogelijkheid alternatieven aan te dragen.

Een andere opvallende trek was dat de invloed van de staat niet zo vanzelfsprekend leek; de staat leverde hier slechts het institutionele framework, vonden zij. Vandaar dat er ook een veel flexibeler systeem van geschiedenisonderwijs kon bestaan, met — zo verzuimden zij niet te zeggen — ook de toenemende kans op uitglijdende van individuele docenten en de mogelijkheid dat leerlingen te weinig richting geboden werd bij hun ontwikkeling tot 'staatsburger'. Ook hadden zij hun aarzelingen over het (te) vroege beroep dat hier op de zelfstandigheid van de leerlingen gedaan werd.

Een derde punt was dat de ontwikkeling naar een weloverwogen, meer thematische, leerstofkeuze hier verder gevorderd scheen dan in Hongarije, waar slechts zeer moeizaam afgestapt wordt van de pretentie de hele geschiedenis (?) te onderwijzen. Ook vond men dat in Hongarije de geschiedenis over 't algemeen meer analytisch benaderd werd door de leerlingen dan in Nederland waar meer werk werd gemaakt van de beeldvorming.

Gevraagd of er in Hongarije sprake is van een crisis in het geschiedenisonderwijs, kwam er een duidelijke ontkening (de minister dacht daar trouwens anders over). Trots werd vermeld dat 17 à 20 procent van de gymnasium-leerlingen geschiedenis als examenvak koos! De populariteit van het vak werd grotendeels verklaard vanuit de behoefte het nationaal bewustzijn aan te scherpen, een kritisch staatsburgerschap te ontwikkelen, zicht te krijgen op de territoriale vragen in Midden-Europa en om de vele verbindingen over de grenzen heen open te houden. Kortom, de keuze voor geschiedenis is een keuze voor idealen. Om die reden ook zou de hongaarse geschiedbeoefening tot de beste van Europa behoren.

Wat betreft de ontwikkeling op didactisch en theoretisch gebied, vonden zij dat zij in hun land wel 'ein bischen verspätet' waren. Dat werd verklaard door de te lange kritiekloze gerichtheid op de ideologie, die vooral toekomstgericht was. Zuiverheid in de leer stond steeds voorop.

De doordenking van grondbegrippen als 'klasse' of 'revolutie' die jarenlang onaan- tastbaar waren voor elke andere dan de enige juiste benadering, staat dan ook de laatste tijd steeds meer in de belangstelling. Nadrukkelijk werd door de Hongaren ge- vraagd of bij deze heroriëntatie wetenschap- pers en geschiedenisdocenten in Nederland met hen wilden meewerken.

Op methodisch gebied en op dat van de leertheorie dachten de Hongaren dat zij meer (praktijk)ervaring hadden opgebouwd dan hun nederlandse collega's en daar zou- den zij ons dan graag behulpzaam willen zijn.

Het is goed te merken dat men in Hongarije zeer pragmatisch bezig is aan een inhaal- manoeuvre op historisch-didactisch terrein, zich uitend in tal van internationale confe- renties over up-to-date onderwerpen, 'zomeruniversiteiten' en uitwisselingsprojecten met landen in Oost en West. Alleen, zo ver- zekerden verscheidene geschiedenisdocen- ten mij, al deze interessante ontwikkelin- gen blijven te veel hangen aan de top en bereiken de gewone docenten nog veel te weinig. Zo kwamen we tot een aantal sug- gesties voor de ideale follow-up van deze ontmoetingsweek op docentenniveau.



Voorstellen

1. Een uitwisseling van leerlingen van 2 à 3 weken in zomer-, voorjaars- of herfst- vakantie. Nederlandse geschiedenisleer- lingen zouden samen met hongaarse lot- genoten deel kunnen nemen aan een be- paald onderzoeksproject, bijvoorbeeld de recente opgravingen naar Romeinse resten in Hongarije (een aardig onder- werp voor SO-I... als de docent tenmin- ste ook mee mag). Het vinden van gast- gezinnen zou geen enkel probleem vor- men. Integendeel! Het vinden van subsi- dies zou iets moeilijker zijn, maar niet onoverkomelijk. Toch wel gecompliceer- der zou het bezoek van Hongaarse leer- lingen aan Nederland zijn, al wilden de beide geïnterviewden zich inspannen dit plan in hun land met grote inzet aan te prijzen. De vergelijking met de jaren '20,

toen een grote groep hongaarse kinderen een tijd in Nederland verbleef en daar le-venslange en onuitwisbare herinneringen aan overhield, zou misschien een argu- ment zijn dat de regering kon overtui- gen.

2. Een voortdurende uitwisseling van ge- schiedenisdocenten, niet alleen om ken- nis te nemen van elkaars onderwijsaan- pakken gedurende één week per jaar, maar ook om voor enige tijd (enkele maanden) in elkaars scholen les te ge- ven (voertaal Engels). Zulke uitwisse- lingsvormen bestaan in Hongarije al en men heeft er positieve ervaringen mee.
3. En op korte termijn al: een uitwisseling op afstand. Twee of drie scholen in Ne- derland en Hongarije zoeken contact met elkaar (de bemiddelaars zijn er al). De leerlingen krijgen les over dezelfde thema's en wisselen hun ervaringen daar- over – schriftelijk – uit. De docenten onderzoeken daarbij, eventueel geholpen door didactici en/of historici, de effec- ten van bepaalde inhoudelijke en didac- tische benaderingen, begripssystemen, thematieken, toetsmethoden en audio- visuele- en andere hulpmiddelen. Na ver- loop van tijd zou daarover een confe- rentie belegd kunnen worden in Neder- land, Hongarije of desnoods halverwege de beide landen (?).

In al deze punten klinkt als gemeenschappe- lijke wens door om van elkaar te leren. Ik denk dat een verbintenis tussen de neder- landse benadering (een sterker beroep op eigen inventiviteit, inleving, kritische en flexibele verwerking van leerlingen) én de hongaarse aanpak (via de meer van boven- af opgelegde geregelende feitenkennis en -analyse) gunstige resultaten zou kunnen afwerpen.

Inmiddels zijn op uitnodiging van het Minis- terie van O & W door de VGN verdere ini- tiatieven ondernomen. Enkele hierboven genoemde punten zijn ter bespreking en wachten op realisatie. Te zijner tijd hoort u er hopelijk meer van.

Tot slot

Is de hongaarse kwalificatie van ons geschie- denisonderwijs, zoals in de titel van dit stuk tot uitdrukking komt, niet te veel lof? Men verzekerde nogmaals: ja, aber ein sehr gut organisierter Chaos. Wir können viel davon lernen. In die toonaard wil ik mijn gespreks- partners graag bijvallen.

Bij alle in het oog springende onderlinge verschillen zijn er ook naar mijn mening vol- doende gemeenschappelijke raakpunten om, over en weer, met stelligheid te beweren dat het de moeite waard zal zijn om van elkaars ervaringen te leren. Ik hoop dat het ervan zal komen.



kleio

RECENSIES

SCHOOL EN DIDACTIEK

Antoine J.M. Gribling, *Wereldoriëntatie*. Uitg. Martinus Nijhoff, Leiden 1986, 192 blz., prijs f 42,50.

In de 'Didactische Reeks', voorheen uitgegeven door Elsevier, nu ondergebracht bij Martinus Nijhoff, verscheen het boek *Wereldoriëntatie* door Twan Gribling. Het bestaat uit vier grote hoofdstukken: A. Wereldoriëntatie, achtergronden, ontwikkelingen, stand van zaken; B. Wereldoriëntatie en Schoolwerkplan; C. Wereldoriëntatie, doelstellingen en inhoud; D. Wereldoriëntatie, onderwijzen en leren. Zoals gebruikelijk in deze reeks volgt op ieder onderdeel van deze hoofdstukken een korte niet geannoteerde literatuuropgave.

Zonder dat de doelgroep expliciet vermeld wordt, noch in de inleiding, noch elders, zal deze wel bestaan uit leraren in het basisonderwijs, met name die het deelschoolwerkplan wereldoriëntatie/kennisgebieden in hun portefeuille hebben, en uit medewerkers van schoolbegeleidingsdiensten en landelijke onderwijsondersteunende instanties, zoals LPC, SLO, CITO. Verder kan het van pas komen op de PABO.

Op landelijk en regionaal georganiseerde contactdagen over wereldoriëntatie heeft Gribling zich gemanifesteerd als een enthousiast voorstander van wereldoriëntatie ('*leerkrachten stoppen vaak veel meer WO in hun onderwijs dan zij zelf denken*'), is een geliefkoosde uitdrukking van hem,) en als een consciëntieus verzamelaar van alles wat er op het gebied van WO de afgelopen jaren verschenen is. Of hij dat allemaal ook persoonlijk verwerkt heeft en een eigen visie heeft ontwikkeld uit deze basiskennis blijkt niet uit dit boek. Het lijkt er meer op dat hij veel publikaties op het gebied van WO in een kaartenbak verzameld heeft en de kaartjes vervolgens in vier hoofdstukken heeft geordend. Vervolgens zegt hij als het ware tegen de lezer: 'Ik heb mijn werk gedaan, zoek het nu verder zelf maar uit'. Vergelijk dat maar eens met Annink en Van den Bosch, *Op verkenning naar wereldoriëntatie*, die in hun epiloog tot heldere, op de toekomst gerichte uitspraken komen (p. 181).

Verreweg het beste hoofdstuk is deel D. Wereldoriëntatie: onderwijzen leren, waar de auteur wel een persoonlijke visie geeft. Maar dan breekt zich een andere zaak, liefst

vijf van de zes onderdelen gaan over didactische werkvormen, maar één over onderwijsleermiddelen. Dit is een volstrekte overbelichting van de 'doe-kant' van het onderwijs, met totale verwaarlozing van de 'wat-kant'. Wat Gribling over de inhoud van het vakgebied te melden heeft is dan ook niet veel. Ik citeer een lijstje op pp. 119-120: prehistorie (opgravingen), geboorte van Christus, Romeinse Rijk, volksverhuizing, Franken, Friezen, Karel de Grote (hofonderwijs, kastelen), opkomst van de steden, boekdrukkunst, hervormingen, Gouden eeuw (kunst, handel, koloniën), franse revolutie, wereldoorlogen, nederlandse wetten.

Moeten onze kinderen in het basisonderwijs het hiermee doen? Juist nu de kwaliteit van het onderwijs zo in het geding is en het naast leuk ook weer leerzaam mag zijn?

Niet in één boek over wereldoriëntatie mag zo'n lijstje volstaan. Vergelijk het maar eens met Annink en Van den Bosch, *Basisbegrippen voor Wereldoriëntatie*, pp. 102-147.

Destijds is bij de introductie van WO mijns inziens een fatale vergissing begaan. Er werd een eenzijdige nadruk gelegd op de 'hoe-kant'. 'Het vragende kind' en 'de fiets van Chris Jansen' zijn sleutelbegrippen uit de beginperiode. Deze lijn trekt Gribling door en in plaats van ons enige oriëntatie te bieden in de wereld van het heden of voorzichtig te laten kijken naar de toekomst oriënteert hij ons in de nostalgie van de jaren '70. Jan Engbers

Cees van der Kooij, *Verleden, heden, toekomst. Geschiedenis en maatschappelijke verhoudingen voor de basisschool*. Uitg. Martinus Nijhoff, Leiden 1986, 248 blz., prijs f 48,50.

Cees van der Kooij, *Verleden, heden, toekomst. Docentenhandleiding*. Uitg. Martinus Nijhoff, Leiden 1987, 60 blz., prijs f 29,50.

In 1965 verscheen het boek '*Kind, school en geschiedenis*' om 'na te gaan welke mogelijkheden er zijn om het vak geschiedenis op de lagere school zinvol te geven'. De Jongs boek heeft een lang leven gekend. Ruim 20 jaar later verscheen als aspirant opvolger '*Verleden, heden, toekomst*'.

Van der Kooij is erin geslaagd een werkelijk up to date didactiekboek te schrijven voor het geschiedenisonderwijs aan kinderen tot 12 jaar – in feite bevat het ook een

aantal aanzetten voor een didactiek die reikt tot in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Hierdoor is het boek geschikt voor een breed publiek; daartegenover staat wel dat het niet exclusief is toegesneden op de specifieke eisen van één bepaalde gebruikersgroep. Zo kan ik me voorstellen dat voor veel onderwijsgeevenden aan basisscholen het boek een hele kluit zal zijn en een (te?) grote tijdsinvestering gaat vergen. NLO-docenten zullen het betreuren dat de aanzetten naar de onderbouw didactiek voor het voortgezet onderwijs niet wat meer uitgewerkt zijn, PA-docenten tenslotte, zullen het belang van het boek voor zichzelf direct beamen, maar zich afvragen of hun studenten dat alles ook zullen kunnen beheersen in de zo beperkt beschikbare opleidingstijd.

Deze problemen zijn door de schrijver en uitgever wel voorzien. Het boek zelf is, in de goede zin van het woord, schoolmeesterwerk. Het heeft een heel duidelijke structuur, de opzet van de tekst wordt voortdurend toegelicht en veel schema's en illustraties verlevendigen het geheel. Na korte tijd verscheen bovendien ook een docentenhandleiding. Daarbij ligt, uiteraard, het zwaarste accent op de PABO. Opleidingsmethodiek, -planning en stage komen met suggesties en voorbeelden aan bod. Van alle hoofdstukken wordt een inhoudsoverzicht met verwijzingen naar kernpunten en met suggesties voor verwerkingsopdrachten gegeven.

Ik kan me voorstellen dat deze 'aan het handje' begeleiding op den duur een gevoel van gekooïdheid geeft. Uiteraard staat het ieder vrij om met het boek een eigen, andere weg in te slaan...

Achter de titel gaat een programma schuil: geschiedenis is een maatschappijvak dat niet vrijblijvend is of losstaat van heden en toekomst. Met een historische inleiding wordt duidelijk gemaakt dat historische beeldvorming en schoolgeschiedenis ook een eigen verleden hebben, dat in ons land voor wat betreft de lagere school teruggaat tot in het begin van de 19de eeuw. Een bespreking van de opkomst van 'wereldoriëntatie', het doelstellingsdenken van de jaren '70 en de nieuwe wet op het basisonderwijs vormt de afsluiting van dit overzicht.

De kern van het boek bestaat uit een drietal hoofdstukken waarin gedetailleerd een weg gewezen wordt om te komen van een verantwoord onderwijsleerplan tot een goed basisschool-schoolwerkplan.

Van der Kooij toont zich, evenals de auteurs van sommige SLO-publikaties op dit terrein, in het eerste van deze hoofdstukken voorstander van een onderscheid in de (historische) werkelijkheid tussen politieke, economische en culturele aspecten. Zulke orderingsprincipes bieden houvast bij het maken van onderverdelingen in verschillende maatschappijvormen (nomadische, agrarische,

enzovoort), nationale en internationale politiek-bestuurlijke structuren en begrippen en culturele aspecten: in één vergaarbak religieuze, artistieke en wetenschappelijke... Gelukkig bezwijkt de auteur niet voor de verleiding om dit alles nog weer eens te verwerken in een al-omvattend ingenieus model. Zulke boodschappenlijstjes met sleutelbegrippen uit de economische, politieke en culturele sector lopen toch al licht het risico om te worden overschat en gehouden voor diepzinnige en unieke wijsheden.

Waardevoller inzichten en informatie zijn, naar mijn mening, in het volgende hoofdstuk 'Van onderwijsleerplan tot schoolwerkplan' te vinden. Visies op mens en maatschappij, ontwikkelings- en leerpsychologie komen hier op een goed gedoseerde en ook voor studenten toegankelijke wijze naar voren. Het is een van de vondsten van dit boek om al deze zaken niet in afzonderlijke hoofdstukken te bespreken, zoals bijvoorbeeld in 'Geschiedenis op school' het geval is, maar om ze in een verband tesamen te brengen dat praktisch bepaald wordt door eisen en vragen die te stellen zijn vanuit het door de wet op het basisonderwijs verplicht gestelde schoolwerkplan. Ik kan me voorstellen dat in dit deel — helder en toegankelijk geschreven — in veel opleidingsituaties heel welkom zal zijn.

Voor studenten is het zesde hoofdstuk, het laatste uit de trits: 'Aanbevelingen voor een schoolwerkplan' waarschijnlijk te ver van het eigen bed, voor hun opleiders biedt de lijst met 24 (!) aanbevelingen daarentegen een instrument om ook eens de eigen opleidingsopzet nog eens tegen het licht te houden en te beoordelen. Voor schoolteams die geschiedenis een warm hart toedragen zullen deze aanbevelingen zeker ook van waarde zijn. Geen moeilijker vraag immers dan wát je precies moet doen om een evenwichtig en verantwoord programma te krijgen.

De twee volgende hoofdstukken (zo'n 80 pagina's) over de methodiek van 'historische beeldvorming' zijn handig gsystematiseerd en ook daarom prima geschikt voor opleidingen als PABO en NLO (beeldvorming door middel van de werkelijkheid, door middel van afbeeldingen, van het gesproken woord, het geschreven/gedrukte woord, door middel van doen en door middel van lesmaterialen en het documentatiecentrum). Het — net als bij de overige hoofdstukken — toegevoegde literatuuroverzicht vormt een handige en nuttige bibliografie. Eens te meer blijkt hoe jammer het is dat er nog steeds geen uitgebreid werkvormenboek bestaat, toegesneden op historische beeldvorming, met uitgewerkte voorbeelden en op de praktijk afgestemde gedetailleerde werkaanwijzingen.

Zal 'Geschiedenis, heden en toekomst' een even lang leven tegemoet gaan als het boek

van De Jong? Een waardige opvolger is het zeker. Het is bovendien mooi uitgegeven en goed en royaal geïllustreerd. Niettemin hoop ik dat de schrijver en de uitgever de komende jaren de sprong zullen wagen om de lijnen van dit boek door te trekken naar de categorie leerlingen van zo'n 15 jaar. Misschien dat invoering van de basisvorming een extra duw in de rug zal zijn. Dit boek lijkt mij in ieder geval een prima uitgangspunt. Zou het nog eens tot zo'n verzuimde opzet komen, dan is wel wat meer aandacht voor staatsinrichting geboden.

C. Bogaerts

M. Braure, *De Geschiedenis van Nederland*. Stichting Rapportage, Doetinchem 1985. Verkrijgbaar door storting van f 24,- op gironummer 3957116 van de Stichting Rapportage, Doetinchem.

Dit boekje is een vertaling uit de bekende reeks 'Que sais-je?', waarin het oorspronkelijk in 1951 werd uitgegeven (3e druk 1974).

Dat is te lang geleden; de vertaler erkent in de noten over de Nederlandse letterkunde in de Middeleeuwen (p. 23) en over de zogenaamde 'Consulta' (p. 32), dat de auteur, hoewel thuis in de Nederlandse geschiedenis — hij was hoogleraar in Rijssel — soms verouderde opvattingen heeft, bijvoorbeeld ook over Staats- en Prinsgezinde partijen (p. 48-50, 61-63; Roorda's facties komen niet ter sprake). Regenten uit de 17e eeuw waren niet alleen maar 'inhalijs egoïsten' (p. 74), die uit de 18e eeuw verloren niet hun 'eenvoud en evenwichtigheid' om de 'Franse zeden' over te nemen en te jagen op weelde en adellijke titels (p. 90). De handel op Indië was niet 'de oorzaak van de buitengewone rijkdom van de Nederlanden in de 17e eeuw' — ze droeg daaraan slechts voor ca. 6 procent bij (p. 53). De Tachtigjarige Oorlog was geen 'vrijheidssrijd tegen de Spanjaarden' (45, 61, 75) en de geuzen 'bevrijdden' Middelburg niet (in 1574, p. 39).

Bovendien kan de Nederlandse lezer bepaalde zaken wel missen, die Braure voor de Franse vermeldt (zoals Turenne, p. 61) en die de vertaler dan weer moet uitleggen. Dat de Hollandse handel pas door de bijdrage van de Hugenoten na 1685 (ten onrechte vermeldt p. 51 '1598' als datum voor de intrekking van het Edikt van Nantes) zou zijn opgebloeid, is eveneens al te Frans.

Ten derde is de vertaling niet altijd goed. Met 'Grand Pensionnaire' bijvoorbeeld bedoelt men in het Frans de raadpensionaris (niet: raads-!); een 'Grote Pensionaris' bestaat niet. De 'versnippering' van p. 107 heet 'verzuiling'.

Overigens zijn 67 van de 128 blz. tekst gewijd aan de 16e, 17e en 18e eeuw, tegenover 20 blz. voor de tijd ervoor en nauwe-

kleio

lijks 20 voor de 20e eeuw. Die komt er dan ook wel erg bekaaid vanaf; de tijd na 1970 moet het doen met twee alinea's. Boekjes als dit geven nu eenmaal per definitie te weinig, en misschien is de beperking tot de periode 1500-1795 dan ook wel wijs. Maar dan nog zou ik een leerling liever hoofdstukken uit recenter werk in handen geven in plaats van dit te beknopte en verouderde overzicht.

H.M.G. Schrijnemakers

OORLOG EN VREDE

Andrew Wilson, *Het Ontwapeningshandboek*. Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen 1985, 314 blz.

In de inleiding van *Het Ontwapeningshandboek* schrijft de auteur iedereen die strijdt tegen de bewapeningswedloop te willen voorzien van de nuchtere feiten waarmee het debat met 'de officials' aangegaan kan worden.

De schrijver is 16 jaar lang verslaggever over defensieaangelegenheden geweest voor de *Observer* en is er dan ook in geslaagd een indrukwekkende hoeveelheid feiten bijeen te schrapen. De verschillende stappen in het MBFR-overleg, de diverse afdelingen van de CIA, de gevolgen van een beperkte kernaanval, de 28 Amerikaanse en 19 Russische typen gevechtsvliegtuigen — ze komen allemaal aan de orde en zijn met de alfabetische index achterin makkelijk te vinden.

Toch levert dit boek nog niet het geringste inzicht in de problematiek van oorlog en vrede. De bewapeningswedloop wordt beschreven als een continu proces, terwijl ze in werkelijkheid bestaat uit bewapeningsrondes en perioden van relatieve kalmte.

Veel erger is nog dat de politieke achtergronden vrijwel geheel ontbreken en met psychologische platitudes worden afgedaan. 'Waarom is de mens zo agressief', vraagt de auteur zich af aan het begin van zijn boek. Tja, waarom? Even verderop vernemen we dat Stalin 'krankzinnig' was en 'geobsedeerd' door de nucleaire ondergeschiktheid van de Sovjet Unie'. Dat gaat er echter aan voorbij dat Stalins naoorlogse defensiepolitiek een betrekkelijk rationeel antwoord was op de veronderstelde Amerikaanse dreiging en dat hij de atoombom als een ondergeschikt en nauwelijks hanteerbaar wapen zag, dat slechts indruk maakte op 'mensen met zwakke zenuwen'. Van het Russische militair-strategische denken ná Stalin maakt de schrijver helemaal geen gewag, terwijl ook de politieke achtergronden van het Amerikaanse defensieconservatisme onbesproken blijven.

Kortom, het ontwapeningshandboek documenteert mooi het feitenfetisjisme van de niet-zo-intellectuelen die aan het hoofd van de vredesbeweging staan.

Ondanks dit biedt Wilson toch een bruik-

baar overzicht van de bewapening in Oost en West, al komen de Nederlandse ontwikkelingen en het Starwars-project niet aan de orde.

Dik Verkuil

P.M.E. Volten, *Voor hetzelfde geld meer defensie*. Clingendael Cahier, Den Haag 1987, 152 blz., prijs f 25,-.

Voltens voorstel luchtmacht- en marine-taken uit te wisselen tegen landmacht-taken is in de pers reeds uitgebreid besproken. De behoefte aan een versterkte en mobiele landstrijdkracht in Duitsland en de snel stijgende kosten van het militaire materieel, maken het volgens Volten noodzakelijk te breken met het beginsel dat alle landen een marine, een vloot en een luchtmacht moeten hebben. Het is veel beter dat ieder land zich concentreert op dat onderdeel waarin het het beste is. Volten beroept zich daarbij op de theorie van het comparatieve kostenvoordeel, volgens welke specialisatie en vrij goederenverkeer tot aanzienlijke produktiestijging leiden.

Uiteraard zijn de reacties uit het leger op de voorstellen van deze hoge ambtenaar bepaald niet onverdeeld positief. Natuurlijk, stellen de critici, het geld moet beter besteed worden, maar waarom moeten nu juist deze taken opgeofferd worden? Defensie-minister Van Eekelen schijnt de problemen uit de weg te willen gaan door Voltens rapport in een stoffige lade op te bergen. Zijn staatssecretaris Van Houwelingen daarentegen heeft het met enthousiasme begroet. Overigens worden er al jarenlang pogingen ondernomen om tot een rationeler organisatie van de NAVO-legers te komen en die worden ijverig tegengewerkt door de betrokken legeronderdelen. Wat dat betreft vertoont de situatie hier treffende overeenkomsten met die bij 'de vijand'.

Overigens zijn de hoge kosten niet Voltens enige zorg. De taakverdeling tussen de naties moet bij hem ook Amerika weer vaster aan Europa binden. Verder behandelt hij de actuele ontwikkelingen in het militair-strategische denken in Oost en West. Daarom is dit geschrift deels ook een vervolg op zijn boek uit 1979.

Alles bij elkaar is het dus behoorlijk informatief. Een nadeel is dat Voltens stijl nogal droog is en dat hij zich sterk concentreert op militair-technische overwegingen. De werking van SACEUR wordt uitgelegd en we komen te weten waar 'het terrein' moerasig is, maar de psychologische, intellectuele, maatschappelijke en historische aspecten van het militaire denken komen er bekaaid af.

Een bezwaar is ook de vreselijke manier waarop het boekje is uitgegeven. Het heeft een fantasieloze kافت in de kleuren van de plaatselijke voetbalclub, die bij mij boven-

dien al na enkele minuten gebruik losliet. Of dat symbolisch is voor het behandelde onderwerp, zal hopelijk altijd onduidelijk blijven.

Dik Verkuil

Bart van der Klaauw, Bart M. Rijnhout, *De militaire luchtvaart in Nederlands-Indië 1914-1949*. Uitgeverij de Bataafsche Leeuw, Amsterdam 1987, 96 blz., prijs f 29,75.

Zowel de militaire luchtvaart als de marine luchtvaartdienst worden in dit boek beschreven. Er is bijzonder veel illustratiemateriaal, voornamelijk foto's, maar ook tekeningen van de verschillende vliegtuigtypes, die dienst hebben gedaan in Nederlands-Indië. Veel gedetailleerde informatie over vluchten, afstanden, tonnages etc. Een boek voor de liefhebber.

Joke van der Leeuw-Roord



Het 'Vaderlandsch Historiespel'

Floris Bos, Chris Nigten

In eerste instantie is het 'Vaderlandsch Historiespel' een geschenk aan de leden van de VGN. U kunt het spel in de huiskamersfeer spelen. Ook is het mogelijk het spel in de klas te gebruiken. Een groepje van maximaal zes leerlingen kan aan de gang met het spel in de vorm, waarin het als VGN-jaargeschenk is verschenen. Voorwaarde is wel, dat u de hieronder afgedrukte spelregels kopieert voor uw leerlingen. Kopiëren is sowieso aan te bevelen, omdat u de spelregels dan apart van *Kleio* bij het spel kunt bewaren.



Wanneer u meer dan zes leerlingen wilt laten spelen, dient u ook het spelbord te kopiëren. Het handigste is dit op A3-formaat (het bestaande bordformaat) te doen. Eventueel kunt u het formaat halveren tot A4, al wordt het met zes spelers wel dringen geblazen. Verder dient u voor voldoende pionnen, dobbelstenen en fiches zorg te dragen. (Overigens, de VGN verstrekt ieder lid eenmaalig dit jaargeschenk. U kunt derhalve geen exemplaren bijbestellen. Tegen kopiëren bestaat bij de VGN vanzelfsprekend geen bezwaar.)

Het spel kan in de klas diverse doelen dienen. Zo maar als leerzame ontspanning (in de laatste les voor de vakantie bijvoorbeeld) kan het in elke klas worden gespeeld. Vooral in bovenbouwklassen kunt u met behulp van het spel goed de politieke ideeën van de patriotten belichten. Leerlingen kunnen het spel ter inleiding spelen, waarna de docent nadere toelichting over de patriotse ideeën verschaft. De volgorde kan ook omgekeerd zijn: een speelse afsluiting van een

lessenserie over de patriottentijd.

Ook kunt u in iedere klas het spel hanteren bij de behandeling van Nederlandse geschiedenis. U kunt iedere leerling een kopie van het spelbord op A4-formaat geven en hem of haar één van de tachtig plaatjes van het spel naar keuze laten uitwerken. bijvoorbeeld in een klein werkstuk. De leerlingen kunnen elkaar verslag van hun bevindingen doen. Wanneer iedere leerling een ander plaatje voor zijn of haar rekening neemt en de andere leerlingen een schriftelijke samenvatting van het betreffende werkstukje geven, kan een historisch overzicht van Nederlandse geschiedenis ontstaan. Hierover kan vervolgens een proefwerk plaatsvinden. In bovenbouwklassen kunt u als extra opdracht de patriotse visie op het betreffende onderdeel van de Nederlandse geschiedenis laten aangeven.

Dit zijn enige suggesties. Ongetwijfeld weet u zelf andere te bedenken. In ieder geval hoopt de VGN, dat u plezier aan dit jaargeschenk zult beleven.

kleio

nummer 10/87
pagina's 36 en 37

31. Breda veroverd door de list met het turfschip. Maurits bewees dat hij een groot veldheer was (1590).

32. De Spaanse koning Filips de Tweede stierf. Wat een vreugdefeest! (1598).

33. *Het portret van stadhouder Maurits* (1585–1625).

- Ga vijf plaatsen verder vanwege zijn vele overwinningen op de Spanjaarden.
- Maar zet twee fiches op nummer 36 vanwege de onthoofding van Oldenbarnevelt.
- En twee op nummer 37 vanwege de onterechte straf voor Hugo de Groot.

34. Aankomst der gezanten om het Twaalfjarig Bestand tijdens de Tachtigjarige Oorlog te sluiten (1609).

35. Synode van Dordrecht. Een kerkvergadering die een eind maakte aan de calvinistische godsdiensttwisten die ons land dreigden te verscheuren (1618–1619).

36. *Raadpensionaris Oldenbarnevelt in opdracht van Maurits onthoofd* (1619).

- Ga terug naar nummer 33 om stadhouder Maurits ernstig over deze daad te onderhouden.

37. *Vlucht van Hugo de Groot*. Door Maurits opgesloten maar in een boekenkist uit het slot Loevestein ontsnapt. Iedere oprechte vaderlander verheugt zich over deze list (1621).

- Ontvang daarom van iedere speler één fiche als reispeld.

38. Sterfbed van Maurits. Hij was een groot veldheer, maar Oldenbarnevelt moest zwaar onder zijn fouten lijden (1625).

39. *Verovering van de Spaanse Zilvervloot door admiraal Piet Hein* (1628).

- Pak vijf fiches uit de pot.
- Leg een fiche op de nummers 44, 46, 48 en 50.

40. Portret van stadhouder Frederik Hendrik (1625–1647).

41. De Vrede van Munster maakte een einde aan de Tachtigjarige Oorlog (1648).

42. *Schandelijke aanslag op Amsterdam door stadhouder Willem de Tweede*. Deze Oranjetelg wilde de Amsterdamse regenten zijn wil opleggen (1650).

- Betaal vier fiches aan de pot.
- En keer terug naar nummer 29 om op het graf van Willem de Eerste te overdenken hoe een goed stadhouder zich gedragen moet.

43. Portret van stadhouder Willem de Tweede (1647–1650).

44. Portret van Maarten Harpertszoon Tromp, de succesvolle 17de-eeuwse admiraal (1639–1653).

45. *De Vrede van Westminster* maakte een einde aan de Eerste Engelse Oorlog (1654).

- Pak vier fiches uit de pot.
- Leg een fiche op de nummers 47, 53 en 55.

46. Slag in de Sont. Nederland verdedigde zijn handelsbelangen in het Oostzeegebied (1658).

47. De aanval op de Smyrna-vloot. Een mislukte aanval van de Engelse marine op een Nederlandse handelsvloot tijdens de vrede. In onze jaren zou dit wederom gebeuren! (1664).

48. Portret van admiraal Van Wassenaar Obdam, bevelhebber van de Nederlandse marinevloot (1653–1665).

49. *Vierdaagsche Zeeslag*. Tijdens de Tweede Engelse Oorlog verslaat admiraal De Ruyter de Engelse vloot (1666).

- Haal vier fiches uit de pot.
- En tel het gegooide aantal dubbel om deze overwinning op de gehate Engelsen te vieren.

50. Portret van admiraal De Ruyter (1665–1676).

51. De Vrede van Breda maakte een einde aan de Tweede Engelse Oorlog (1667).

52. *Moord op de gebroeders Cornelis en Johan de Witt*. In de onzekere oorlogssituatie van het Rampjaar 1672 waren deze belangrijke politici als vertegenwoordigers van de regenten tegen de benoeming van een Oranjeprins tot stadhouder. Oranjegezinde Hagenaars bestormden de Gevangenpoort, toen Johan zijn van verraad beschuldigde broer daar bezocht en vermoordden hen op beestachtige wijze op het Groene Zoodje. Een verfoeilijke daad van het oranjegezinde gespuis!

- Geef zes fiches aan de pot.
- En ga terug naar 29 om te boeten op het graf van Willem de Zwijger.

53. De Vrede met Engeland maakte een einde aan de Derde Engelse Oorlog (1674).

54. Begrafenisstoet van admiraal De Ruyter. Betreur de dood van deze vaderlandse held die in een zeeslag het leven liet (1676).

55. De Vrede van Nijmegen maakte een einde aan een oorlog met Frankrijk (1678).

56. Portret van stadhouder Willem de Derde (1672–1702).

57. Overtocht van Willem de Derde. Door zijn huwelijk met Maria Stuart werd hij gevraagd koning van Engeland te worden en zijn katholieke schoonvader Jacobus II te verjagen. Die ondankbare Engelsen beseften niet dat zij door onze prins hun vrijheid en hun godsdienst behielden! (1688).

58. De Vrede van Rijswijk maakte een einde aan een nieuwe oorlog met Frankrijk (1697).

59. Willem de Derde stierf na tijdens de jacht van zijn paard gevallen te zijn (1702).

60. Jan Willem Friso verdronk. Stadhouder Willem III had hem tot zijn opvolger benoemd, maar de Hollandse regenten konden beter zonder Oranjeprins (1711).

61. De Vrede van Utrecht maakte een einde aan de vaderlandse deelname in de Spaanse Successieoorlog (1713).
62. *Actie- of Windhandel*. Een grootschalige speculatie in aandelen die de koersen enorm opdreef. Plotseling daalden de koersen, doordat iedereen wilde verkopen in de hoop een grote winst te kunnen maken (1720).
- Stort vier fiches in de pot.
 - En sla een beurt over, omdat zovelen hun fortuin hierdoor verloren hebben.
63. *Belegering van Bergen op Zoom*. Een Franse inval die ertoe leidde dat men na het tweede stadhouderloos tijdperk om een nieuwe Oranjestadhouder riep (1747).
- Geef aan iedere speler één fiche.
 - En leg twee fiches in de pot, omdat de Fransen de stad innamen.
64. *Plundering van de pachtershuizen*. Niets is meer veilig als het grauw eigen rechter speelt! (In 1747 richtte de woede van de burgers in de Hollandse steden zich tegen de oneerlijke praktijken van de rijke belastingpachters.)
- Leg een fiche op de nummers 73 en 79.
 - Geef aan iedere speler één fiche.
 - En sla als straf voor deze ongeregelde heden één beurt over.
65. Portret van Willem de Vierde, stadhouder van Holland, Zeeland, Utrecht en Overijssel (1747–1751).
66. *Inbeslagneming der vaderlandse koopvaarders door de trouweloze Engelsen in vrede*. (De Nederlandse koopvaardij-schepen smokkelden in de tweede helft van de jaren zeventig veel goederen naar de Amerikaanse havens die door de Engelsen geblokkeerd waren vanwege hun strijd met de Amerikaanse kolonisten.)
- Geef als straf voor deze wandaden twee fiches aan de pot.
 - En aan iedere speler één.
67. *Overstromingen in 1775 en 1776*. Wie op dit nummer door de overstroming getroffen wordt,
- slaat een beurt over.
68. *Plundering van St. Eustatius*. Weer een bewijs van Engelse roofzucht! (Via dit eilandje smokkelden de Nederlandse handelslieden met grove verdiensten vanaf 1776 grote hoeveelheden wapens naar de opstandige Engelse koloniën in Amerika. De Patriotten waren een groot voorstander van deze hulp aan de Amerikaanse vrijheidsstrijd.)
- Leg zes fiches in de pot.
69. *Slag bij de Doggersbank*. Hulde aan de dappere zeelieden die de Engelsen deden afdruipten. (Ondanks het feit dat deze zeeslag in de Vierde Engelse Oorlog uit 1781 onbeslist eindigde.)
- Haal zes fiches uit de pot.
 - Leg een fiche op de nummers 72, 73 en 79.
 - Ontvang van alle spelers één fiche ter beloning van de betoonde moed.
70. *'s Lands oorlogsschip Prins Willem liep aan de grond* (1781).
- Betaal vier fiches aan de pot.
 - En ga terug naar nummer 50 om bij De Ruyter goed zeemanschap te leren.
71. *De erkenning van de Verenigde Staten als onafhankelijke staat*. De Amerikaanse vrijheidsoorlog heeft de dappere strijd van de Nederlanders tegen de Spaanse overheersing als voorbeeld genomen! (1782).
- Ontvang van iedere speler één fiche.
 - Maar zet twee fiches op nummer 76 in de hoop op vrede.
72. *Portret van Baron Van der Capellen tot den Poll*. Eindelijk zijn de schandelijke Drostendiensten in de Provincie Overijssel afgeschaft door zijn bemoeienis. Een waardig voorbeeld van wat een goede vaderlander kan bereiken! (1783).
- Haal vier fiches uit de pot.
 - Leg een fiche op de nummers 73 en 79.
 - Ontvang van iedere speler één fiche.
 - En gooi nog een keer.
73. *Algemene wapenoefening*. Burgers, bewapent u om uw bezittingen en uw overtuiging te verdedigen tegen het tomeloze orangistische grauw! (vanaf 1783).
- Haal twee fiches uit de pot.
 - En ontvang van iedere speler één fiche om de exercities voort te kunnen zetten.
74. *Oproer te Rotterdam*. Het grauw plunderde in naam van Oranje de huizen van brave burgers. Schande! (1783).
- Leg twee fiches in de pot.
 - Geef aan iedere speler één fiche.
 - En sla een beurt over.
75. *Vertrek van den Hertog van Brunswijk-Wolfenbüttel uit het land*. Eindelijk is deze slechte pro-Engelse adviseur van de stadhouder vertrokken (1784).
- Neem twee fiches uit de pot.
 - En laat de punten van de worp dubbel tellen (geldt niet bij terugtellen).
76. Het sluiten van den vrede tussen Engeland en ons land te Versailles. De rampzalige
- Vierde Engelse Oorlog is ten einde! (1780–1784).
77. *Alliantie met Frankrijk*. De natuurlijke bondgenoot in een goede zaak (1785).
- Ontvang van iedere speler één fiche.
 - En gooi nog een keer.
78. *Aanslag door François Mourand*. Deze Oranjeklant zal moeten boeten voor de schandalige aanval op twee voorname regenten. (Mourand had in 1786 geprobeerd hun koets tegen te houden, opdat zij niet door de Stadhouderspoort van het Binnenhof, waar uitsluitend de stadhouder gebruik van mocht maken, zouden rijden.)
- Laat een beurt voorbij gaan.
 - Leg een fiche op de nummers 73 en 79, zodat we ons goed kunnen verdedigen.
79. *Eedaflegging van de schutterij aan het nieuwe democratische stadsbestuur van Utrecht*. Neem een voorbeeld aan deze trouwe vaderlanders die het begin vormen van een nieuwe tijd (1786).
- Ontvang van iedere speler één fiche in de hoop op navolging.
80. *Kweekschool voor de zeevaart te Amsterdam* (opgericht 1784). De teruggelopen handel wordt nieuw leven ingeblazen door de hier opgeleide nijvere en wakkere zeelui die tevens de goede zaak voorstaan (1786).
- Haal alle fiches uit de pot en wacht tot de overige spelers ook binnen zijn.

Ideetje misschien...?

Henk van Duijsen



De Eerste Wereldoorlog en de inflatie 1914-1923. Deel I

In *Geschiedtsdidaktik* 1980 nr. 3 publiceert H. Prokasky een artikel met uitgewerkt lesmodel over *De Eerste Wereldoorlog en de inflatie 1914-1923*. Het doel van Prokasky was met dit artikel en lesmodel een hiaat in de Duitse geschiedenismethoden op te vullen. Hij had gemerkt dat de inflatie van de jaren twintig in de meeste Duitse geschiedenismethoden alleen wordt geweten aan de economische malaise na de oorlog en de hoogte van de opgelegde herstelbetalingen, daarbij nog versterkt door de bezetting van het Ruhrgebied in 1923.

Prokasky vindt deze verklaring voor de inflatie te eenzijdig en onjuist: zijns inziens gaat men voorbij aan de oorlogsleningen: de interne schuld en de delging ervan. De inflatie van de jaren twintig in Duitsland is niet goed te behandelen als men de wisselwerking tussen economische en politieke beslissingen achterwege laat. Prokasky heeft dit in zijn lesmodel indrukwekkend aange-toond.

Het voert te ver zijn overwegingen hier uitvoerig te citeren. Men leze daarvoor het betreffende nummer van *Geschiedtsdidaktik*.

Het lesmodel was echter wel zo inspirerend en motiverend dat ik het opgenomen heb in mijn lessencycli. Dat moge hieronder duidelijk worden. Vooraf moet ik echter een aantal opmerkingen maken:

1. de volgorde van de onderdelen is, na jarenlange praktijk, afwijkend van die van Prokasky: mijns inziens heeft het model daardoor aan kracht, maar vooral aan motiverend vermogen gewonnen;
2. deel II bleek — het volgt te zijner tijd —, alleen te doen als alle leerlingen naast geschiedenis ook economie in hun pakket hadden. Ook dat deel heb ik bewerkt;
3. de hier beschreven lesopzet laat zich realiseren in 2 à 3 lessen;
4. in het model heb ik een aantal eigen elementen opgenomen.

Lesdoelen voor deel I

- De leerlingen kunnen de inflatie 1914-1923 verklaren als resultaat van de oorlogsfinanciering en het feit dat de geplande oorlogsdoelen niet bereikt werden.

- Twee mogelijkheden tot oorlogsfinanciering zijn hen bekend. Uit de Duitse beslissing een grote staatsschuld aan te gaan, — dat betekent tegelijkertijd een geringe belasting van eigendom en winst —, kunnen zij het belang van de oorlogsdoelen verklaren.
- De leerlingen weten, dat een dictaatvrede — in de vorm van de Vrede van Versailles door Duitsland een misdaad der overwinnaars genoemd — ook door het Duitse Rijk, ten eigen gunste, was voorzien na de oorlog.
- De leerlingen weten dat verreweg het grootste deel van de inflatie door de oorlog bepaald werd en bij het einde van de oorlog vastlag.

Uitgangspunten

- De leerlingen zijn op de hoogte van de belangrijkste oorzaken en de aanleiding van de Eerste Wereldoorlog.
- De leerlingen kennen het verloop van de Eerste Wereldoorlog.

Lesbeschrijving

Begonnen wordt met het herhalen van de belangrijkste oorzaken van de Eerste Wereldoorlog. Ter ondersteuning gebruik ik daarvoor een transparant zoals gepubliceerd in *Kleio* 27e jrg. nr. 3 (1986), blz. 25. Het functioneren van het stelsel van bondgenootschappen wordt daarbij betrokken. Voor de leerling moet duidelijk worden gemaakt dat oorlog onvermijdelijk was.

Op dat punt aangekomen confronteren we ze met het feit dat een oorlog moet worden betaald en zodoende een zware druk op de schatkist legt. De leerlingen worden nu geplaatst in de situatie van adviseurs van de regering/keizer. Zij moeten advies uitbrengen over twee financieringsmodellen, model A en model B. Deze financieringsmodellen zijn door mij op transparant gezet. De leerlingen krijgen ze in een werkblad echter ook voor hun neus.

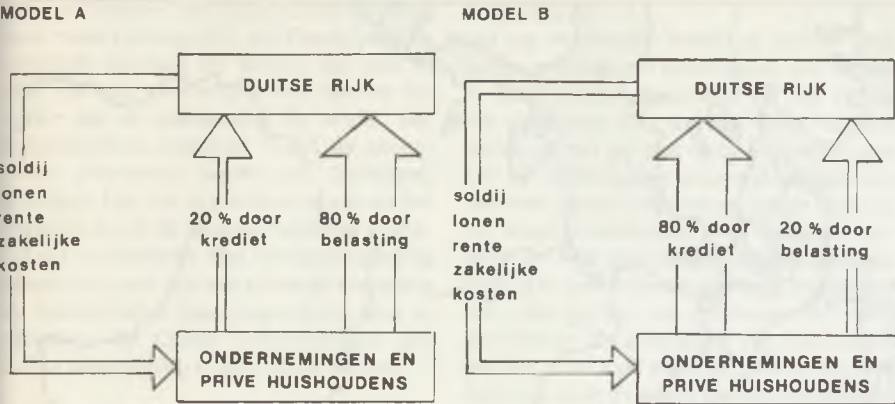
De docent legt beide modellen uit, zonder echter in te gaan op voor- en nadelen. De modellen zijn eigenlijk voorbeelden van een economische kringloop, waarbij de accenten (ook uitgedrukt in pijlen) verschillend liggen. Het verdient aanbeveling de begrippen *belasting* en *krediet(schuld)* vooraf aan een nadere beschouwing te onderwerpen.

Opdracht: (2 aan 2 of individueel)
Bestudeer beide modellen van oorlogsfinanciering goed en noteer van beide voor- en nadelen (op het werkblad met de modellen).

De voor- en nadelen worden nu geïnventariseerd en op het bord genoteerd. Na be-

kleio

nummer 10/87
pagina's 40 en 41



spreeking met de klas wordt de keuze en de overwegingen voor model A of B voorgesteld. Dit hoeft slechts kort te duren. Belangrijk is echter de motivatie voor de keuze van één der modellen. Deze worden op het bord vastgelegd.

Om het 'spel' nu verder te spelen worden de 'voorzichtigen' in de klas – zij die geopteerd hebben voor model A – uitgemaakt

voor defaitisten. Hier kan men dit begrip goed duidelijk maken. Zij die model B hebben gekozen worden geprezen. In de meeste gevallen komen deze leerlingen ook met de manier waarop zij het krediet denken te verhalen. Hieraan moet niet te veel aandacht worden geschonken in verband met het vervolg van de les.

UITGAVEN EN INKOMSTEN VAN HET DUITSE RIJK IN MILJARDEN MARK

Jaar	Nationaal inkomen	Uitgaven	Model A (20 pct der uitgaven als krediet)		Model B (80 pct der uitgaven als krediet)	
			Belasting	Krediet	Belasting	Krediet
1913	48	4,3	4,1	5,0	4,1	5,0
1914	48	8,8	7,0	1,8		
1915	60	25,8				
1916	68	27,8				
1917	76	52,2				
1918	85	44,4				
			Totale schuld in 1918 		Totale schuld in 1918 	
			+ 8 pct rente		+ 8 pct rente	
						

Opdracht:

Bereken voor beide modellen de schulden(kredieten) van het Duitse Rijk t/m 1918. S.v.p. afronden op 1 decimaal achter de komma.

Bereken voor beide modellen de rente (= 8 pct).



De consequenties van de keuze(s) worden nu aan de 'werkelijkheid' gerelateerd. De leerlingen krijgen daarvoor een rekenmodel met een aantal gegevens zoals hier afgedrukt. Het verdient aanbeveling vooraf aan te kondigen dat bij deze les een zakrekenmachine moet worden meegenomen! Dit is belangrijk, omdat er veel tijd mee kan worden gewonnen.

Aan de hand van de kolom UITGAVEN wordt nu de verdeling 20 pct en 80 pct berekend. Beide gevonden getallen worden in de kolom onder model A en B genoteerd. In de tweede kolom van elk model wordt het gevonden getal van het krediet(schuld) opgeteld bij het krediet(schuld) van het voorafgaande jaar. Dit moet men de leerlingen vooraf goed duidelijk maken. Als ze bezig zijn, kan de docent individueel hulp verlenen. Maak de leerlingen erop attent dat het bedrag van het krediet(schuld) in 1918 tevens het eindbedrag is. Het uitgewerkte staatje vindt u hierbij.

Na controle van de cijfers (u kunt het ingevulde staatje op een transparant zetten) wordt de leerlingen de keuze voor model A of B nogmaals in overweging gegeven. Waarschijnlijk zal de keuze bij B blijven.

De docent kan eventueel sturen door te wijzen op de eigen militaire kracht, de nationale gevoelens, de belangen van nijverheid en industrie, de mogelijkheden na een Duitse overwinning.

Is de keuze definitief op B bepaald, dan vermeldt men de werkelijke hoogte van de kredieten. Deze lagen in 1918 op ca. 160 miljard Mark. Het model (B) benadert dus aardig de werkelijkheid.

De leerlingen krijgen nu als opdracht te noteren hoe zij de schulden/kredieten denken te verhalen/delgen. Dat kan in algemene zin. Zijn zij nader bekend met de economische situatie van Frankrijk en Rusland aan de vooravond van de Eerste Wereldoorlog, dan kunnen de eisen eventueel op het werkblad verfijnd worden. De uitkomsten van de 'adviezen' worden op het bord genoteerd. In algemene zin zijn de antwoorden van de leerlingen te herleiden tot eisen van gebiedsafstand en het vorderen van herstelbetalingen.

In de nu volgende lesfase worden de leerlingen geconfronteerd met een uittreksel uit het 'Septemberprogramma van Von Bethmann-Hollweg', met andere woorden de verwoording van de Duitse oorlogsdoelen. Zij bestuderen dit programma goed.

Opdracht 2: (2 aan 2 of individueel) (gebruik van een atlas verplicht)

– Geef met behulp van kleurtjes de eisen van dit programma op de hierbij geleverde kaart van Europa aan. Het best kun je dat doen door de grenzen van genoemde landen te volgen (bijvoorbeeld voor de economische eisen). Gaat het om be-



EUROPA 1914

paalde gebieden van een in het programma genoemd land, dan kun je het best genoemde gebieden geheel kleuren. Gebruik verschillende kleuren: bijvoorbeeld rood voor economische eisen, groen voor gebiedsafstand, blauw voor militaire eisen. (N.B. U kunt de diverse categorieën eisen plus kleuren op het werkblad vermelden.)

- Licht de gevolgen van de Duitse eisen voor het politieke en economische systeem van Europa toe.

De opdrachten worden nu besproken. Het is handig als de docent van de eerste opdracht een transparant heeft gemaakt waarop de diverse eisen in de gewenste kleuren zijn aangebracht. De tweede opdracht wordt besproken en bediscussieerd. Een samenvatting wordt eventueel vastgelegd in het schrift. Er wordt verwezen naar de in een eerdere ronde door de leerlingen gestelde eisen. Deze kunnen nu vergeleken worden met de werkelijkheid.

DUITSLANDS OORLOGSDOELEN

Op 9 september 1914, toen de ineenstorting van Frankrijk nabij leek, stuurde de Duitse rijkskanselier Theobald von Bethmann Hollweg een 'voorlopig schema van de richtlijnen van onze politiek bij het sluiten van de vrede' (met Frankrijk) aan zijn plaatsvervanger, vice-kanselier Klemens von Delbrück. Dit schrijven is bekend geworden als het 'septemberprogramma'.

1. Frankrijk

De militaire instanties dienen na te gaan of Frankrijk gedwongen moet worden van Belfort en van de westzijde van de Vogezen afstand te doen, de vestingen te ontmantelen en de kuststrook van Duinkerken tot aan Boulogne af te staan. In ieder geval moet Frankrijk afstand doen van het ertsbekken van Briey, omdat het erts voor onze industrie onontbeerlijk is. Verder een in termij-

kleio

Mochten leerlingen opperen dat ook de arbeidersklasse van de geringe belastingdruk profiteerde, dan kan men dit bevestigen. In deel II van dit Ideeetje wordt dit nader genuanceerd. Het lesmodel maakt ook de toenemende vervlechting van staat en economie duidelijk.



UITGAVEN EN INKOMSTEN VAN HET DUITSE RIJK IN MILJARDEN MARK

Jaar	Nationaal Inkomen	Uit- gaven	Model A (20 pct der uitgaven als krediet)		Model B (80 pct der uit- gaven als krediet)	
			Belasting	Krediet	Belasting	Krediet
1913	48	4,3	4,1	5,0	4,1	5,0
1914	48	8,8	7,0	6,8	1,8	12,0
1915	60	25,8	20,6	12,0	5,2	32,6
1916	68	27,8	22,2	17,6	5,6	54,8
1917	76	52,2	41,8	28,0	10,4	96,6
1918	85	44,4	35,5	36,9	8,9	132,1
			Totale schuld in 1918		Totale schuld in 1918	
			37		132	
			+ 8 pct rente	3	+ 8 pct rente	10,6
				40		142,6

Boek van de maand

GESCHIEDENIS VAN MATEN EN MAKE-UP

Anton J.L. van Hooff bespreekt:

Philippe Perrot, *Werken aan de schijn. De veranderingen van het vrouwelijke lichaam in de achttiende en negentiende eeuw*. SUN, Nijmegen 1987 (vertaling van: *Le travail des apparences. Ou les transformations du corps féminin XVIIIe—XIX siècle*, Paris 1984), 392 blz., prijs f ??,??.

Bij het introductiecollege van de cursus 'Voortleven en receptie van de klassieken' laat ik een aantal uitbeeldingen van het Parisoordeel zien: wat de afbeeldingen uit middeleeuwen, renaissance, barok, neo-classicisme gemeen hebben is de representatie van de drie godinnen die om de gunst van Paris strijden, in hun natuurlijke staat. Maar juist ontdaan van hun tijdgebonden kleding, maken Juno, Minerva en Venus zichtbaar hoe het ideaalbeeld van het vrouwelijk lichaam verandert: frêle gestalten met opgebolde buikjes in de middeleeuwen, koele 'academische' schoonheden in de negentiende eeuw en als meest verbijsterende interpretatie de weelderige Antwerpse deuren van Rubens. Ook binnen een veel korter tijdsbestek laten filmsterren en 'Madonna's' zien dat de *norm* voor vrouwelijk schoon zeer veranderlijk is.

Maar in hoeverre is het reële, modale vrouwelijk lichaam kneedbaar? Weerspiegelen de ideaalbeelden meer dan dromen, die alleen door enkele pin-ups werkelijk worden gemaakt?

Perrot stelt dat het lichaam, juist in zijn vrouwelijke versie, een cultuurprodukt is. Het lichaam is voor hem 'een verzamelplaats van tekens en opslagplaats van waarden' (10).

Voor de uiterlijkheden is die stelling natuurlijk vanzelfsprekend. Maar in hoeverre voldeed het lichaam aan de cultuurnorm? Hoewel Perrot in ondertitel en in enkele passages in het boek belooft iets over de vrouwelijke 'maten' te zeggen, beperkt hij zich in feite tot het beeld. Want er is 'geen tastbare ervaring van datgene wat de lichamelijke verschijning vormt' (7). Als soort van materiaal dat hij node mist voor zijn periode, noemt hij in een bijbehorende noot de afdruk van een vrouwelijk lichaam in de Pompejaanse as.

Waren er werkelijk geen gegevens van zulke 'hardheid' voor de recente eeuwen? Perrot heeft uitgebreid zitten lezen in de *Bibliothèque Nationale*: boekjes over etiquette, lichaamsverzorging, gezondheidszorg en moraal.

Natuurlijk is het boeiend kennis te nemen van zijn leesavonturen; in de huidige hausse van cultuur- en mentaliteitsgeschiedenis moest zo'n lekker onderwerp wel eens aan bod komen. Maar bij alle reverentie die Perrot aan voorgangers bewijst door referenties (Elias, Foucault, Ariès) mis ik bij hem de bezetenheid om de werkelijkheid achter de schone schijn te achterhalen.

Vovelle zegt in zijn *Mentaliteitsgeschiedenis*, ook al bij de SUN verschenen, dat mentaliteitsgeschiedenis als totale geschiedenis steeds moet uitgaan van concreet materiaal: cijfers en andere harde gegevens vormen de basis — de 'kelder', zegt Vovelle — van de historische (re)constructie. Daarboven bevinden zich de sferen van beleving en verbeelding. Perrot beweegt zich vooral op dat laatste niveau, dat van de 'discours': beschouwingen, raadgevingen, kritiek en satire.

Waren vrouwen in de negentiende eeuw ook maar krijger geweest en aan recruteringen onderworpen. Dan hadden we meer geweten van de reële vrouwelijke maten. Nu kan Perrot niet eens waarmaken dat in zijn poel de Parijsiennes uit de hogere lagen van de maatschappij spartelen. Was er werkelijk niets concreets boven tafel te krijgen: maten van japonnen bijvoorbeeld? Of productiecijfers van schoonheidsproducten?

Toen het water terugkwam

Tot zover mijn teleurstelling over Perrots boek; voor de rest is er alle reden voor enthousiasme. In hoofdstukken met veelzeggende titels worden vele aspecten van lichaamsverzorging behandeld. In 'De terugkeer van het water' snuffelen we eerst in de zeventiende-eeuwse paleizen zonder toiletten en sanitair. Paltzgravin Charlotte van Beieren beschrijft plastisch de hoge nood die in Fontainebleau heerst: 'Prijns je gelukkig dat jij kunt poepen wanneer jij wilt, poep dus maar naar hartelust!' schrijft ze aan de keurvorstin van Hannover. 'Hier is dat heel anders gesteld: ik moet mijn drol ophouden tot 's avonds. Er is geen doos in

de huizen aan de kant van het bos. Ik woon helaas in een ervan, en moet daarom tot mijn ergernis buiten gaan schijten, waarover ik me kwaad maak, omdat ik het liefst op mijn gemak schijt en mijn billen ergens op laat rusten. Item, iedereen ziet ons schijten; er passeren mannen, vrouwen, meisjes, jongens, pastoors en kosters...'

In de achttiende eeuw ontdekt men met grote aarzeling weer het water. Nog De la Salle ontraadt wassingen met water. Maar langs de Seine worden (omheinde) openbare baden ingericht. Echte badhuizen met warm water waren er halverwege de eeuw nog maar weinig: tien stuks met zes tot vijftien kuipen. Maar goed, 'Het water klattert dus weer — zij het langzaam en ongelijkmatig — langs de maatschappelijke piramide omlaag' (20): Perrot wil het graag erg mooi zeggen.

Perrot blijft niet staan bij het anecdotische; steeds legt hij verbanden met andere cultuurhistorische fenomenen. In dit hoofdstuk over de terugkeer van het water wijst hij erop dat de aandacht voor lichamelijke reinheid samenhangt met de 'revolutie van de waarneming': de gewaarwordingen van oog en neus krijgen meer aandacht. Ze worden uitvoeriger beschreven. In de romans van de negentiende eeuw leidt die aandacht voor de waarneming tot de ellenlange persoonsbeschrijvingen, die voor de moderne lezer niet te pruimen zijn. Ook de (natuur-) filosofie van de achttiende eeuw geeft het primaat aan de waarneming als kenbron. Zulke doorkijkjes maken voor mij vooral de kwaliteit van Perrots boek uit.

Even is er een terugkeer naar het eerlijke zweet in de tijd van de sans-culotten, maar in het Consulaat en Empire wordt het aristocratische reinheidsgebod weer dominant. In de negentiende eeuw maakt de burgerij zich meester van het ideaal. Dan krijgen de steden hun onderwereld van waterleidingen en rioleringen. Huizen van de bourgeoisie moeten een toilet en badkamer hebben. In pathologische angst voor besmetting wordt aan de massa's een hygiënisch regiem opgelegd, waaraan zij — tot statusbevestigende voldoening — niet kunnen voldoen.

Op de lagere school in Den Haag — eigen jeugdherinnering — verscheen één keer per jaar de 'pietenzuster', zo werd dat mens genoemd. Zij onderzocht het hoofdhaar op de aanwezigheid van 'pieten' (= neten), keek of je oren goed schoon waren en ook de rouwranden van je nagels werden geïnspecteerd. Er werd schande gesproken van die klasgenootjes die naar huis werden gestuurd om zich te laten fatsoeneren. Zo werden de bewoners van een Haagse volkswijk tot burgermansfatsoen gebracht.

Philippe Perrot



WERKEN AAN DE SCHIJN

Veranderingen van
het vrouwelijk lichaam

SUN

Naar het keurslijf van de natuurlijkheid

In het hoofdstuk *'Maskers als waarheid'* maken we het demasqué van de aristocratie mee: in de achttiende eeuw probeerde men met frivoliteit en extreme uitdossing krampachtig de afstand tot de opkomende burgerij te handhaven. Het leven wordt aangekleed als een *'fête galante'*. Het onopgesmukte lichaam wordt onttrokken aan de blikken van anderen: men ging nachthemden dragen en maakte het badwater troebel om niet met het eigen lichaam geconfronteerd te worden. Koningin Marie-Antoinette liet een badlaken voor zich houden als ze uit bed kwam. En dan maakt Perrot weer zo'n 'einleuchtende' overstap: het vrouwelijk naakt wordt door Boucher en Fragonard niet in zelfbewuste, rustige pracht getoond. Het bloot wordt vluchtig, als per ongeluk even onthuld.

Alle makers van een imago passeren de revue: haardracht, gebit, maagdelijkheid, 'herstellende' middelen... Perrot heeft plezier in het presenteren van bizar materiaal, maar nooit onttaardt zijn boek tot een vermeien in het anecdotische.

Tegen het einde van de achttiende eeuw is het gemaskerde bal ten einde; natuurlijkheid, uniciteit, kortom romantiek, vragen de ruimte en leggen een nieuw keurslijf op. De kleding van de burger is sober; bedwelmende parfums zijn niet langer bon odeur. Dames besprenkelen zich met frisse eau-de-cologne. In 1831 heeft Parijs al 31 badinrichtingen.

De 'hygiënische' golf die zich verheft samen met de opkomst van de burgerij betekent eerst vooral aandacht voor het linnengoed en het servies. Het dragen van schoon ondergoed gaat vooraf aan het regelmatig reinigen van het hele lichaam. In 1851 worden er in Parijs al meer dan twee miljoen baden per jaar genomen, wat neerkomt op twee tot twee en een kwart bad per persoon per jaar: er moet al een groep rijken zijn geweest die zeer regelmatig in de kuip ging. De gewone man kreeg zijn hygiënische doop meestal pas als hij in dienst kwam.

Het ideaal van de natuurlijkheid waarbij parfums, schmink en opzichtige kleding taboe waren, confronteerde de burgers op akelige wijze met hun lichaam: een blos kon je verraden. Meteen legt Perrot het verband met de opkomst van de gelaatkunde en de karikatuur.

Met de stijl van de branding

Het is duidelijk dat Perrot een boeiend en belangrijk boek heeft geschreven: zelfs de okselbeharings krijgt de historische aandacht

die zij verdient. Het kost moeite de neiging te onderdrukken nog meer miniatuurtjes van Perrot te laten zien: de uithangbordfunctie van de vrouw van de burger, die zelf zo onbeholpen met zijn lichaam omgaat, de opkomst van de Mariacultus als tegenhangster van de Marianne-verering. Haast op iedere bladzijde zijn er wel verrassende inzichten.

De lezer wordt zo overstelpd met ideeën en materiaal dat het moeite kost overeind te blijven. Perrot bedient zich daarbij van een meeslepende stijl die op een bepaald moment argwanend maakt; de lezer krijgt een soort branding van zinnen die elkaar verdringen over zich heen. Een voorbeeld (200): *'Er is dus sprake van een diepgaande omwenteling, die samenhangt met de belangrijke veranderingen in de verhouding tussen mannen en vrouwen, tussen arbeid en vrije tijd, in een samenleving waarin bezorgdheid om de voeding en de modellen van de kleding samen voorschrijven dat men 'aan de lijn doet' en die lijn tot een onoverschrijfbare horizon maken voor het maatschappelijk aanvaarde en symbolisch gezien lonend lichaam, haar tot voorwerp maken van een nieuwe cultus met bekeerlingen en afvalligen'* (de laatste dubbelzinnigheid zal wel pas in het Nederlands zijn ontstaan). Zulke monstra van zinnen horen thuis in de mond van de predikant.

Mentaliteitshistorici hebben soms wel iets van evangelisten: een zekere drammerigheid is ook Perrot eigen en tegelijk lijdt zijn boek aan het euvel dat ook publikaties van Ariès niet vreemd is: een zwakke compositie bij/door een erg literaire presentatie. De hoeveelheid afbeeldingen is – laatste punt van kritiek – wel schamel: modebeelden in serie gezet zouden het betoog dat nu essayistisch lijkt, ten goede zijn gekomen.

De SUN heeft (net als haar socialistische zuster in Amsterdam) de laatste jaren een gelukkige hand bij het uitgeven. Perrot verdient het ook in Nederland gelezen te worden door vakhistorici die zijn bevindingen nader toetsen, door de algemene lezer die een goed stuk geschiedenis voor zijn geld krijgt en niet in de laatste plaats door de leraar-historicus: hij krijgt kostelijk materiaal uit het verleden in handen dat helpt greep te krijgen op de eigen cultuur.

kleio

nummer 10/87
pagina's 46 en 47

KLEIO KRANT

Didactiek-conferentie in Tilburg

'CLIO gehoord en gezien'

Op 29 en 30 oktober vond in het Mollerinstituut te Tilburg onder bijzonder grote belangstelling de conferentie plaats over audiovisuele middelen in het geschiedsonderwijs. Deze interessante en overladen conferentie werd gehouden en georganiseerd door de afdeling geschiedenis van de faculteit educatieve opleidingen aan de Hogeschool Katholieke Leer- gangen in samenwerking met de VGN, en de Vereniging voor Beeld en Geluid – de nederlandse afdeling van de IAMHIST.

Waarom moet een documentaire voldoen?

Na een korte en geestige opening van Henkjan Bootsma, vakgroep- leider geschiedenis van de Hoge- school, werd het woord gegeven aan de eerste sprekers, prof. Raf de Keyser en Lieve Dehasque van de Katholieke Universiteit Leuven. Zij brachten een door de universi- teit vervaardigde video mee, geti- teld *'Schrijven en Schilderen – Lezen en Kijken'*, over middel- eeuwse handschriften. Hierin werd op voorbeeldige wijze het vervaardigen en de functie van een middeleeuws handschrift weer- gegeven. Afwisselend werd ge- werkt met afbeeldingen van ori- gineel materiaal, weergave van ou- de technieken, maar ook met beelden uit het moderne, machi- nale productieproces. Dit alles werd begeleid door weinig, maar functioneel commentaar en hoofd- zakelijk authentieke muziek. Lieve Dehasque legde na de verto- ning uit aan welke criteria een produktie moet voldoen om tot een dergelijk vakkundig resultaat te komen. Hoofdzaak is dat de verschillende lagen van een pro- duktie – beeld, commentaar, muziek en extra geluid, – op el- kaar afgestemd zijn. Het beeld is uiteraard van het grootste belang. Geluid weglaten is mogelijk, maar omgekeerd kan niet.

Er werd gewezen op het belang van de kluisterfunctie van beeld en geluid. Deze moeten zo gecom- bineerd worden dat de informatie elkaar versterkt, bijvoorbeeld als het woord handschrift valt, moet



er ook een handschrift in beeld te zien zijn. Materiële zaken kan je laten zien. Vaak worden echter ook abstracte begrippen of denk- processen in het commentaar aan de orde gesteld. Hierbij moet men passende beelden zoeken die voor- al een eigen, andersoortige infor- matie mogen bevatten. Wanneer het om chronologische begrippen gaat zit er niets anders op dan dit maar te vermelden. De plaats waarop dit gebeurt speelt dan een belangrijke rol, tijdsaanduiding in het begin blijkt onthouden te worden, gebeurt het ergens hal- verwege dan wordt het meestal vergeten.

Van muziek gaat een steunende, structurerende en sfeerbepalende functie uit.

Ook de camerabeweging speelt een rol: het blijkt dat, wanneer men voor jonge mensen werkt, het verstandig is om de westeuro- pese kijkwijze te hanteren. Dat houdt in dat de camera beweegt van hoog naar laag en van links naar rechts.

Voldoet een produktie aan al deze criteria dan blijkt er een optimale didactische werking van uit te gaan.

Beeldtaal

's Avonds gaf Dorothee Verdaas- donk, medewerkster van de Rijks- universiteit Utrecht een analyse van de kunstgrepen, die een regis- seur toepast om de geschiedenis in beeld te brengen. Hierbij gebruikte

de spreekster twee voorbeelden: de beroemde film *Triumph des Willens* van Leni Riefenstahl en *Soldaat van Oranje* van Paul Ver- hoeven. Deze films hebben geen bijzondere thematiek; hun onder- werp is het partijcongres van de Nazi's in 1934, respectievelijk de lotgevallen van een Engelandvaar- der tijdens de Tweede Wereldoor- log. Wat deze film bijzonder maakt is het uitmuntend gebruik van filmtaal. Elementen, die daarin een rol spelen, zijn licht, positie van de camera, gebruik van ver- schillende lenzen en muziek en geluid. Aan de hand van voor- beelden uit beide films (die daar- voor helaas voortdurend heen en weer gespoeld moesten worden) werd het effect hiervan duidelijk gemaakt.

Enkele voorbeelden ter illustratie. Allereerst de plaats van de camera. Wanneer deze op ooghoogte wordt geplaatst, dan kijkt men degene, die in beeld is, recht in de ogen en is diens gelijke. Wordt een persoon echter gefilmd vanuit het zoge- naamde kikkerperspectief, dan kijkt het publiek tegen hem op. Gebruikt men daarentegen het vogelperspectief, dan kijkt de ac- teur op de massa neer. Uiteraard werd door Riefenstahl veelvuldig van deze technieken gebruik ge- maakt.

Daarnaast gaf de spreekster enige duidelijke voorbeelden van het gebruik van muziek en geluid. Riefenstahl begint de film met vier

minuten zwart beeld, terwijl de muziek speelt. Als Hitler eindelijk verschijnt is hij de verlosser. In *Soldaat van Oranje* krijgen de geënceneerde journaalbeelden authenticiteit door de journaalstem van Philip Bloemendaal. Van diverse soorten 'montagetaal' werden voorbeelden getoond. In de discussie werd de vraag gesteld waar het verschil ligt tussen propaganda en documentaire. Wilhelm van Kampen maakte duidelijk dat zo'n onderscheid niet altijd eenvoudig te maken is en hij gaf daarmee al een spannend voorproefje van het verhaal dat hij de volgende dag zou houden.

Historische compilatiefilms

In een ruim drie uur durend college ging Van Kampen (Berlijn) in op de objectiviteit van historische compilatiefilms. Hij had bijzonder veel illustratiemateriaal meegebracht, waardoor de lezing van hoge kwaliteit was. Hij werd beloond met een ovatie.

Welke problemen heeft een maker van compilatiefilms? Allereerst moet hij uitgaan van het materiaal, dat beschikbaar is. Daarvan kan hij niet alles gebruiken, alleen al omdat de kwaliteit te wensen kan overlaten. Maar het grootste probleem is de waarheidsgelalte van zijn beeldbronnen. Aan de hand van de *Deutsche Wochenschau*, die in juni 1933 werd gemaakt ter gelegenheid van Hitlers vijftigste verjaardag, toonde hij aan op welke wijze het materiaal gemanipuleerd was om het juiste effect te bereiken. Want niet alleen de feestvreugde rond Hitlers verjaardag, maar de 'Geist der Stunde' en de overmacht van het Duitse leger moest de bioscoopbezoeker in binnen- en buitenland getoond worden. Alles was er op gericht dit effect te bereiken. Twaalf camera's stonden op uitgekiende plaatsen langs de route van Hitler en de Duitse Wehrmacht. De straat was speciaal voor dit doel verbreed. Er werd zo ruim gefilmd, dat slechts vijf procent van de fragmenten gebruikt hoefde te worden, zodat alleen de

beste momenten konden worden aangewend. Op deze manier werd het ideaal van Goebbels en diens propagandacompanie verwezenlijkt: de *Wochenschau* was een middel om oorlog te voeren.

In deze *Wochenschau* zat nog een ander veel voorkomend fenomeen. Vaak gebruikte men beelden, die niet authentiek waren, maar afkomstig van andere gebeurtenissen om daarmee het effect te verhogen. In deze film juicht het volk Hitler massaal toe, hoewel het beelden van de dag ervoor waren. Deze beelden waren uiteraard gecensureerd, iets wat niet alleen met Duits materiaal gebeurde. De andere oorlogvoerende landen gingen hiertoe ook over. Daarnaast bestond er in die periode de zelfcensuur van de pers, niet alle beelden konden vertoond worden. Zoals Van Kampen al aangaf: 'aan het eind hadden de Duitsers de problemen die de Russen in het begin hadden'.



Waaruit bestaat nu een compilatiefilm? Men gebruikt authentiek materiaal en daarnaast later vervaardigde beelden en interviews. Het commentaar maakt de film, vaak samen met geluid en muziek,

tot een samenhangend geheel.

Aan de hand van de Duitse documentaire *Fanfaren und Kanonen* en enige vrij recente compilatiefilms over het beleg van Leningrad liet Van Kampen vervolgens zien hoe door middel van montage, geluid en commentaar de filmmaker met min of meer hetzelfde filmmateriaal toch geheel verschillende effecten kan bereiken. In de Duitse film ging het vooral om het effect van de muziek, hetgeen leidde tot de 'esthetiek van het geweld'. Vallende bommen bij bombardementen werden begeleid door zacht tinkelende, hemelse tonen, waardoor er een averechtse indruk gewekt werd.

Naast deze plenaire bijeenkomsten vonden er ook nog een aantal andere plaats. Zo was er een workshop waar de deelnemers geconfronteerd werden met de problemen bij het samenstellen van

een Vietnamese dorpje aan zee werd de overmacht van de VS in de lucht duidelijk, waartegen de Vietnamese niet alleen weerloos zijn, maar die ook de Amerikaanse militairen gelegenheid geeft 'onder elkaar', in hun Amerikaanse cultuur te blijven. In de discussie bleek dat velen toch dergelijke dramatische beelden in de klas niet zouden aandurven.

Joke Rijken beklemtoonde het nut van het gebruik van speelfilms in de klas, omdat allerlei historische informatie de leerling via dit medium bereikt. De leerling moet de 'media-conventies', die deze films eigen zijn, leren herkennen, maar ook de visies die deze films, meestal impliciet, uitdragen. Er werd een checklist aangeboden die de docent bij de lesvoorbereiding kan gebruiken, maar ook bij het opstellen van leerling-opdrachten. Deze lijst houdt in dat men films bekijkt op inhoud, maar tevens de productie-omstandigheden en de ontvangst nagaat. Als invalshoek voor historici is daarbij extra van belang in hoeverre het beeld dat van een bepaalde werkelijkheid gegeven wordt, representatief is en in hoeverre bepaalde normen en waarden, impliciet of expliciet, aanwezig zijn. Als voorbeeld werd een collage uit *Gone With The Wind* getoond van fragmenten uitsluitend betrekking hebbend op negers. Via de bijgeleverde opdrachten kan de leerling concluderen dat het beeld van negers in deze film niet klopt, waarna vervolgens aan de orde is waarom dit verkeerde beeld wordt gegeven (zie productie) en hoe negers in de VS gereageerd zullen hebben (zie ontvangst).

Wim van der Spek mocht de rij sluiten. Omdat de docenten het NOT-materiaal voor de middelbare school ongetwijfeld kenden, had hij een aflevering van een serie voor het lager onderwijs meegebracht. Een discussie over deze productie kwam niet echt op gang, daar men het niveau van een negenjarige slecht kon inschatten. Wel werd in de discussie duidelijk, dat middelbare schooldocenten behoefte hebben aan videoprodukties over de Nederlandse geschiedenis. Een gedachte om het niet alom populaire CSE-onderwerp van 1990, de vrouwen-geschiedenis, tot onderwerp van een NOT-serie te maken werd door de aanwezigen niet onwelwillend ontvangen.

Daarna kreeg iedereen, na een korte evaluatie, eindelijk het felbegeerde nascholingscertificaat.

Joke van der Leeuw-Roord,
Joke Rijken

Informatie over 'Schrijven en Schilderen - Lezen en Kijken' bij: Audiovisuele Dienst Katholieke Universiteit, Groenveldlaan 3, B 3030 Leuven, België.



RECTIFICATIE

Bij het artikel 'Patriotten in Utrecht' afgedrukt in Kleio 7/87 pp. 10 e.v., had behalve R.E. de Bruin ook E.J. Himbergen als auteur vermeld moeten zijn.
Redactie

BRABANT MAAKT GESCHIEDENIS

Lezingencyclus 'Brabantse vrouwen in de 19de en 20ste eeuw'

Programma

- 2 febr. '88 'Huwelijk en voortplanting in een Brabants dorp, 1850-1920' door mevr. drs. J. van Lieshout
- 9 febr. '88 'Ongewenst moederschap: kindermoorden en vondelingen in de eerste helft van de 19de eeuw' door mevr. drs. M. Grever
- 23 febr. '88 'Bij de nonnen: katholieke meisjesscholen van 1920 tot 1965' door mevr. drs. M. Hilhorst
- 1 maart '88 'Journalistes bij de Rooms-katholieke dagbladen De Tijd en De Volkskrant 1938-1965' door mevr. drs. J. Riksen
- 8 maart '88 'Als de ooievaar komt: Brabantse vroedvrouwen, 1880-1980' door mevr. drs. M. Pruyt
- 22 maart '88 'Een katholieke visie op vrouwenarbeid buitenshuis; het Rooms-katholieke vrouwendispuut en

DE JAARVERGADERING

De huishoudelijke jaarvergadering van de VGN zal plaats vinden op 12 maart a.s.
Plaats: Jaarbeursgebouw Utrecht
Tijd: 10.30 u. - vanaf 10.00 u. wordt er koffie geschonken.

Verdere informatie zal afgedrukt worden in het Kleio-nummer van februari 1988.

De afdelingssecretarissen worden verzocht om vooraf een vergadering te beleggen in hun afdeling. Houd de 12e maart vrij in uw agenda!

Jolanda Reitsma

het Centrum der Nederlandsche Katholieke Vrouwenbeweging, 1945-1950' door mevr. L. van der Velden

29 maart '88 'Op zoek naar Brabantse vrouwen in het verleden' door mevr. drs. A. van der Veen.

Plaats: Eindhoven, Streekarchief Zuid-Oost Brabant

Tijdstip: dinsdagavond 20.00-22.00 uur

Prijs: f 70,- (inclusief syllabus en koffie)

Aanmelding: Vóór 20 januari 1988 bij de stichting BRG, Postbus 1104, 5200 BD 's-Hertogenbosch.

Vrouwen

Kleio M/V. Vrouwengeschiedenis in theorie en praktijk

Onder deze titel organiseert het studieprofiel Vrouwengeschiedenis in februari en maart 1988 een internationale lezingencyclus. Sprekers uit Engeland, Frankrijk, West-Duitsland en de Verenigde Staten maken de balans op van de resultaten die dit betrekkelijk jonge vakgebied tot nu toe heeft opgeleverd. Zij kiezen hierbij stelling in het debat over de plaats van vrouwengeschiedenis ten opzichte van de geschiedwetenschap.

De bekende engelse historica Olwen Hufton opent op 16 februari de reeks. Zij houdt zich vooral bezig met de sociaal-economische aspecten van de vroeg-moderne tijd en heeft ondermeer onderzoek gedaan naar revoluties en armoede in het pre-industriële Frankrijk.

Op 23 februari houdt Dagmar Schneider een lezing. Zij komt uit West-Duitsland en is gepromoveerd op een onderzoek naar de positie van religieuze vrouwen in het Engeland van de achttiende eeuw. Hierbij heeft ze aandacht besteed aan de reizen die deze vrouwen maakten naar Rome en Bretagne, aan hun politieke activiteiten en aan het al dan niet afhankelijk zijn van mannen.

De sprekerster van 1 maart is Jean Taylor, een Amerikaans historica. Haar boek over Nederlandse vrouwen die met de Verenigde Oostindische Compagnie naar Indië meereisden zal ten tijde van haar bezoek aan Nederland in de Nederlandse vertaling uitkomen.

De Franse filosofe en historica Geneviève Fraisse zal op 8 maart spreken over haar biografisch onderzoek naar de Franse vrouwen

uit de eerste feministische golf. Cristiane Sourvinou is een van oorsprong Griekse archeologe die momenteel in Engeland werkt. Op 15 maart houdt zij een lezing over de interpretatie van Antigone, de hoofdpersoon uit de gelijknamige tragedie van Sophocles. De Engelse Mary Prior sluit op 22 maart de rij met een lezing over vrouwen in de vroeg-moderne tijd.

De lezingen zullen plaats vinden in de Senaatszaal van het Academiegebouw, Domplein 29, Utrecht en zullen om 20.00 uur aanvangen. Voor meer informatie: M. Hellevoort, 030-392464 of 030-311047.

'SHOAH'

Op woensdag 20 en donderdag 21 januari 1988 wordt in Noordwijkerhout de *Conferentie Shoah-educatie* georganiseerd. De conferentie beoogt de deelnemers een oriëntatie te geven op 'Educatie van en na de Shoah'. Educatie van de Shoah is het onderricht in de Jodenvervolgung 1933-1945. Educatie na de Shoah trekt de lijn door naar het heden: Hoe kunnen we door onderwijs, vorming en scholing de mensen zo opvoeden, dat een tweede 'Auschwitz' voorkómen kan worden? De conferentie wordt georganiseerd door het Project Interculturele Educatie van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum te Amsterdam, met medewerking van de Stichting voor de Leerplanontwikkeling te Enschede, de Anne Frank Stichting te Amsterdam, het Nationaal Oorlogs- en Verzetsmuseum te Overloon, het Verzetsmuseum Amsterdam, het Verzetsmuseum Friesland te Leeuwarden en het Herinneringscentrum Kamp Westerbork te Hooghalen.



Programma:
woensdag 20-1-'88
09.30-10.15 uur: Ontvangst, inschrijving, koffie.
10.15-10.30 uur: Welkomstwoord door de heer C. Pot, voorzitter bestuur Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.

10.30-11.00 uur: Opening door mr. drs. L.C. Brinkman, minister van WVC en drs. W.J. Deetman, minister van O&W.

11.30-12.45 uur: Lezing: Prof. dr. Dik van Arkel, historicus. 'Eeuwenoud antisemitisme als voorspel op Shoah'.

Daarna plenaire discussie.

14.15-16.30 uur: Workshops A t/m F (eerste ronde), inclusief thee/koffiepauze in de workshop-groepen.

16.30-20.00 uur: Boeken- en materialenmarkt (brochures, video's e.d.).

Thema's: Shoah, Tweede Wereldoorlog, hedendaags racisme en fascisme.

20.00-22.30 uur: Literatuur over de Shoah, inclusief koffie/theepauze. Voor de pauze: voordracht. Na de pauze: discussie over Shoah-educatie en het gebruik van literatuur over of relevant in verband met de Shoah.

Aan de avond wordt meegewerkt door: Max Arian (kunstcriticus), Mies Bouhuys (auteur), Gerhard Durlacher (auteur en socioloog), Bert Kok (auteur en docent) en Jack Vecht (acteur). Discussie-leider: dr. Ido Abram.

Donderdag 21-1-'88

08.45-10.00 uur: Lezing: Rabbin prof. Yehuda Aschkenasy. 'Wanneer de wereld wanhoopt, is het onze taak de wereld met hoop te doordringen (Over educatie na de Shoah)'.

Daarna: plenaire discussie.

10.00-12.15 uur: Workshops A t/m F (tweede ronde), inclusief koffie/theepauze in de workshop-groepen.

13.45-16.00 uur: Workshops A t/m F (derde ronde), inclusief koffie/theepauze in de workshop-groepen.

16.00-16.45 uur: Plenaire afsluiting (mw. Corry Arbouw-Lomeijer).

Kosten: f 120,- per deelnemer (twee deelnemers op een 2-persoonskamer), f 150,- per deelnemer (1-persoonskamer).

Voor nadere informatie:

Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Project Interculturele Educatie, Postbus 7888, 1008 AB Amsterdam.
Tel. 020-441815.

RUSLAND-REIS II

Bij voldoende belangstelling zal in de herfstvakantie 1988 weer een reis naar Rusland georganiseerd worden, nu met bestemming Moskou/Kiev.

Degenen die belangstelling voor deze reis hebben kunnen zich voorlopig aanmelden - voor 15 januari - bij:

H. Mulken-Harmeijer

Hoofdweg 116

9484 TB Oudemolen (Dr.)

Gamma Geschiedenis

Een verrijking binnen uw vakgebied



In januari 1987 werd Gamma Geschiedenis op grootse wijze geïntroduceerd. Deze nieuwe methode baarde veel opzien vanwege de zo andere aanpak. Inmiddels is een groot aantal bovenbouwleerlingen op een vernieuwende manier met het vak geschiedenis bezig.

Belangrijk bij Gamma is de tweedeling in een Handboek en een Themaboek. Het Themaboek bestaat uit een boeiende aaneenschakeling van korte, heldere leerstof en authentiek bronnenmateriaal. Samen geven de thema's een goede rondleiding door het vak. Voor achtergrondinformatie verwijst het Themaboek steeds naar het Handboek, een goed toegankelijk naslagwerk.

De verwijzingen naar het Handboek zijn zó duidelijk, dat leerlingen zelfstandig kunnen werken. De leerlingen leren bronnen te interpreteren en te analyseren. Ze ontwikkelen op deze manier een zelfstandige studiehouding, die onont-

beerlijk is in het vervolgonderwijs.

Indien u Gamma Geschiedenis nog niet voldoende kent, sturen wij u graag informatie toe. Omdat wij vinden, dat u beslist moet kennis maken met een methode die een verrijking binnen het vak geschiedenis betekent.



malmberg

Malmberg Uitgeverij b.v., Postbus 233, 5201 AE Den Bosch. Tel. 073-215565.

De havo- en vwo-bovenbouw zaten er op te wachten.

Commissie Volwassenen- educatie



Modulenkbank

De Commissie Volwassenen Educatie streeft naar inventarisatie en coördinatie van activiteiten op de diverse scholen en lerarenopleidingen rond het thema *modulering*.

Verkaveling en de produktie van modulen voor geschiedenis en staatsinrichting is van groot belang in het volwassenenonderwijs. Daarover is in *Kleio* al vaker bericht. Door de CVE zal zijn ontwikkelingen in gang gezet. Met de Stichting Leerplan Ontwikkeling is geregeld contact over modulaire programma's en de aanmaak van modulen voor de dag/avond-Mavo. Alom in den lande zijn secties bezig (geweest) met hetzelfde. De CVE acht het stadium aangebroken om te inventariseren en de collega's daarvan verslag uit te brengen.

Op veel scholen is verkaveld, worden of zijn modulen ontwikkeld en gebruikt. Soms met meer, soms met minder succes, maar vaak verborgen voor docenten elders.

Om de discussie te voeden en ook om te voorkomen dat het wiel twee of drie keer moet worden uitgevonden, wil de CVE de *modulenkbank* inrichten.

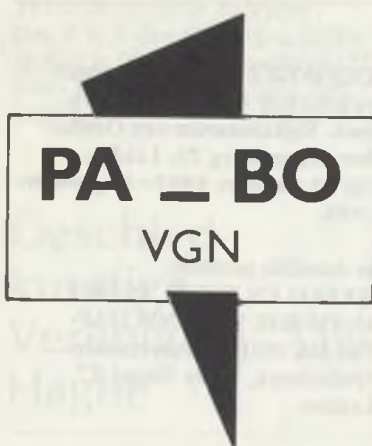
Het bestand zal voornamelijk gericht zijn op de volwasseneneducatie, maar de commissie hoopt ook voor het reguliere jongerenonderwijs van nut te kunnen zijn.

Vandaar dat de onderstaande oproep zo breed mogelijk is verwoord:

Wil iedereen die iets te maken heeft met modulen en modulering, met kavels en verkaveling daarvan berichten en voorbeelden sturen naar de CVE-modulenkbank. Wij zullen er dan enige bekendheid aan geven via de Kleio-krant.

In de toekomst krijgen wij wellicht een vraagbaakfunctie, maar dat

kan natuurlijk alleen met uw daadwerkelijke ondersteuning.
Stuur uw materiaal naar:
CVE-Modulenkbank
p/a Marko Otten
Loomanstraat 16
7416 BS Deventer



Dat de commissie PA-BO de afgelopen tijd niet stilgezeten heeft, kunt u constateren in dit nummer van 'Kleio'. De beloofde consumentenrapporten met een inleiding erbij over de nieuwe generatie geschiedismethoden konden we ondanks het dalende aantal commissieleden nog juist op tijd afronden.

In aansluiting op de mededeling in het november-nummer van 'Kleio' moeten we berichten, dat ook Magdaleen Kingmans besloten heeft de commissie te verlaten. Zij blijft wel beschikbaar om adviezen uit te brengen. Van de vertrekkende commissieleden zal op een nader te bepalen tijdstip op gepaste wijze afscheid genomen worden. Vanaf deze plaats worden ze alvast bedankt voor hun inzet voor de vereniging in het algemeen en voor de Commissie PA-BO in het bijzonder.

Cees van der Kooij

Historische leesportefeuilles

Begin 1988 zullen er enkele platen open komen bij de historische leesportefeuilles. Deze worden door ondergetekende georganiseerd onder auspiciën van de VGN. Er zijn drie groepen deelnemers, ieder van ongeveer tien personen. Binnen elke groep doen mappen van gelijke inhoud de ronde. De bedoeling hierbij is, u te helpen bij het behouden en uitbreiden van uw vakken. De lectuur van een vijftal buitenlandse historische tijdschriften met hun artikelen, literatuuroverzichten en boekbesprekingen houdt u op de hoogte van de nieuwste inzichten op uw vakgebied in het bui-

tenland. Wij gaan er van uit, dat u al één of meer Nederlandse historische tijdschriften leest, zodat deze niet zijn opgenomen.

De inhoud van de portefeuilles bestaat uit:

- *Historische Zeitschrift*, het belangrijkste Duitse tijdschrift, dat alle perioden van de geschiedenis behandelt;
- *History*, het orgaan van de English Historical Association, eveneens algemeen gericht;
- *Revue Historique*, een der belangrijkste Franse vaktijdschriften;
- *Past and Present*, met artikelen waarin de nieuwere tendenzen van de geschiedschrijving op de voorgrond staan;
- *Journal of Contemporary History*, dat zich richt op de jongste geschiedenis.

Buiten de zomervakantie ontvangen de deelnemers ongeveer eenmaal per vijf weken een map met twee of drie van deze tijdschriften. De leestijds is vier weken. De prijs is f 67,50 per kalenderjaar. Bovendien is de porto voor de doorzending naar de volgende lezer voor uw rekening. U kunt de kosten als verwervingskosten aftrekken van de inkomstenbelasting. Zou u een eigen abonnement op deze tijdschriften nemen, dan zou u ongeveer f 675,- per jaar moeten betalen!

U kunt u als deelnemer opgeven of nadere inlichtingen vragen bij ondergetekende. Maar meldt u alleen aan, als u de zelfdiscipline kunt opbrengen om de mappen steeds op tijd door te zenden.

Dr. J. Swart, Pelikaanstraat 1c,
8916 AD Leeuwarden. Tel. 058-138104.

Koninklijke bibliotheek

Vondel! Het epos van een ambachtelijk dichterschap

Ter gelegenheid van de 400ste geboortedag van Joost van den Vondel (17 november 1587 – 5 februari 1679) wijdt de Koninklijke Bibliotheek in Den Haag een uitgebreide tentoonstelling aan deze grote Nederlandse dichter. De bezoeker wordt een overzicht geboden van Vondels oeuvre geplaatst in de literaire, maatschappelijke en sociale context van zijn tijd. Zo zijn er vele kostbare oude drukken van Vondels werken te zien, originele handschriften van Vondel en tijdgenoten, portretten en prenten, maar ook foto's van illustraties en pagina's uit een keur van bijzondere uitgaven. Bij de tentoonstelling hoort een geïllustreerde bundel met opstellen.

Vondel! Het epos van een ambachtelijk dichterschap is te zien in de expositiezalen van de Koninklijke Bibliotheek, Prins Willem-Alexanderhof 5 in Den Haag. De gratis toegankelijke tentoonstelling is geopend van woensdag 18 november tot en met zaterdag 9 januari 1988. Bezoekers zijn welkom op werkdagen van 9.00-17.00 uur en op zaterdag van 9.00-12.00 uur. Op 21 november, op 25, 26 en 31 december en op 1 en 2 januari is de KB gesloten.

Allard Pierson Museum



Gekleed voor de dood Kleding en weefsels uit het Oude Egypte tot 14 februari 1988

Er zijn bijna geen weefsels uit de Oudheid bewaard gebleven. Alleen in Egypte is de bodem droog genoeg om stoffen te conserveren. Op de tentoonstelling zijn enkele beschilderde mummieweefsels uit het Oude Egypte te zien. Voorts wordt aandacht geschonken aan de verschillende weeftechnieken die gebruikt werden. De meeste aandacht is er echter voor de weefsels uit de Koptische periode. De Kopten waren de Christelijke bewoners van Egypte. Zij leefden afgesloten van de buitenwereld, waardoor in hun kunst- en gebruiksvoorwerpen motieven uit de Oud-Egyptische, Griekse en Romeinse kunst bewaard gebleven zijn. De Koptische weefsels – stammend uit de eerste eeuwen na Christus – geven daarom een goed beeld van de weefkunst uit eerdere perioden. De meeste weefsels, versierd met mooie ingeweven motieven en sierranden, zijn afkomstig van de lijkwaden waarin de doden begraven werden. Er zijn slechts weinig complete kledingstukken over: vaak werden door de clandestiene opgravers de mooie stukken uitgeknipt en de onversierde linnen tussenstukken weggegooid. Het Allard Pierson Museum is in de gelukkige omstandigheid een paar min of meer complete gewaden te kunnen laten zien, waaronder een kinderjurkje. Daarnaast getuigen de vele kleurrijke fragmenten van het hoge peil waarop de weefkunst in Egypte stond.

Het Allard Pierson Museum is gevestigd aan de Oude Turfmarkt 127 (t.o. het Rokin) te Amsterdam, op 15 minuten wandelen vanaf het Centraal Station. Het is te bereiken met de tramlijnen 4, 9, 14, 16, 24 en 25.
Open: di-vrij: 10.00-17.00 uur;
za-zo: 13.00-17.00 uur.

Historisch Museum Marialust

Van 21 november 1987 tot en met 10 januari 1988 presenteert Historisch Museum Marialust in Apeldoorn de tentoonstelling *De Porceleynse Fles, de wedergeboorte van een Delftse aardewerkfabriek*. Deze tentoonstelling die al op een aantal plaatsen in ons land te zien is geweest is een produktie van de Rijksdienst Beeldende Kunst in samenwerking met het Stedelijk Museum Het Prinsenhof in Delft.

Aanleiding was de unieke aankoop in 1985 door de Rijksdienst en de gemeente Delft van een belangrijke collectie keramiek, ontwerp-tekeningen en boeken van de aardewerkfabriek De Porceleynse Fles in Delft. Op de expositie in Marialust worden ca. 400 keramische voorwerpen getoond, die in verschillende technieken zijn uitgevoerd. Achtereenvolgens komen het Delfts Blauw — zowel in de meer traditionele als vernieuwende vorm —, het Polychroom (meerkleurig aardewerk), het aardewerk met tinglazuur, meer experimentele toepassingen als het zogenaamde Berbas, Reflet métallique, Jacoba-aardewerk of Porcelain Biscuit en de verschillende types die onder de naam Oud- en Nieuw Perzisch en Luster in het begin van de 20e eeuw op de markt kwamen, aan de orde. Daarnaast wordt speciale aandacht geschonken aan individuele ontwerpers (Adolf Le Comte, Leon Senf, Theo van Hoytema, Jaap Gidding e.a.) en maken serviezen, sculpturen en gelegenhedsopdrachten deel uit van de tentoonstelling.

Door Museum Marialust wordt een lesbrieft uitgegeven ten behoeve van het voortgezet onderwijs.

Historisch Museum Marialust
Verzetsstrijderspark 10
Postbus 9033
7300 ES Apeldoorn

Historisch Museum Rotterdam

**Nuttig en fraai —
Zuidhollandse merk- en
stoplappen**

Vanaf 5 november tot en met 21 februari 1988 wordt in het Schiedlandshuis, Korte Hoogstraat 31, de hoofdvestiging van het Historisch Museum Rotterdam, de tentoonstelling *'Nuttig en fraai — Zuidhollandse merk- en stoplappen'* gehouden. Op deze tentoonstelling worden meer dan honderd merk- en stoplappen getoond en andere voorbeelden van schoolwerk door meisjes, benevens toepassingen van merken en stoppen en naaibenodigheden.

De geëxposeerde doeken dateren uit de 18de tot en met onze eeuw. Op de tentoonstelling wordt een duidelijke grens gelegd omstreeks 1880. Voor 1880 was het onderwijs in de vrouwelijke handwerken nog niet aan wettelijke regels gebonden. De doeken variëren sterk, omdat juffrouw en leerling de opzet van de oefenlap en de keuze van kleuren en motieven zelf konden bepalen. Rond 1880 werd het vak handwerken op de lagere school verplicht gesteld en verschenen er lesboekjes met voorbeelden. De oefenlappen gingen daarom steeds meer op elkaar lijken. Op de tentoonstelling wordt speciale aandacht geschonken aan naaiwerk dat vanaf 1885 op de Rotterdamse Industrieschool voor meisjes is gemaakt. Het werk toont een grote verscheidenheid en nauwkeurigheid, in zowel de nuttige als in de fraaie handwerken. Op de Industrieschool werden meisjes opgeleid tot een zelfstandig beroep, zoals handwerk-juffrouw op een lagere school. Op de lagere school werd het handwerkonderwijs gegeven met behulp van zogenaamde borduurramen, waarop de juf de steken in het groot voordeed. Bezoekers van de tentoonstelling hebben de gelegenheid op zulke borduurramen zelf steken na te maken.

Lezingen bij de tentoonstelling o.a. donderdag 14 januari: Lydia van der Vlerk, medewerkster educatieve dienst Historisch Museum Rotterdam, 'Naaiwinkels en naaischolen in 19de eeuw Rotterdam'

In verband met het beperkt aantal plaatsen wordt u verzocht van te voren te reserveren, tel. 010-4334188.

Rijksmuseum van Oudheden - Leiden

'GOED GEZIEN' Tien eeuwen wetenschap in handschrift en druk. Rijksmuseum van Oudheden, Rapenburg 28, Leiden. van 31 oktober 1987-17 januari 1988.

in dezelfde periode:
'BEELD EN TEKST IN HET MODERNE WETENSCHAPPELIJK BOEK' Universiteitsbibliotheek, Witte Singel 27, Leiden.

In Leiden zijn tot en met 31 januari twee tentoonstellingen gewijd aan het wetenschappelijk boek. De tentoonstelling *Goed Gezien* presenteert in het Rijksmuseum van Oudheden 120 handschriften, boeken en kaarten. De illustratie als ondersteuning van de wetenschap staat daarbij centraal. Werken op het gebied van de astronomie, geografie, medicijnen, biologie en botanie vormen een belangrijk bestanddeel van de expositie. Historieprenten met als thema het krijgsbedrijf geven een indruk van de ontwikkeling van het geschiedbeeld. Speciale aandacht wordt besteed aan de vervaardiging en de verscheidenheid in vorm van handschriften en boeken. Ook maken teksten in klei, op marmer, palmblad of bamboelatten deel uit van de collectie. Bij de tentoonstelling hoort een mooi uitgevoerde catalogus met uitgebreide informatie over alle tentoongestelde voorwerpen (200 bladzijden f 25,-).

Op geringe loopafstand van het Museum van Oudheden ligt de Universiteitsbibliotheek. Daar vindt in dezelfde periode een tentoonstelling plaats over de relatie tussen beeld en tekst in het moderne wetenschappelijke boek. Voor deze expositie werd aan de belangrijkste wetenschappelijke uitgeverij in de wereld gevraagd hun meest representatieve uitgave in te zenden. Het resultaat is een serie voorbeelden van integratie van beeld en tekst in het moderne wetenschappelijke boek. De catalogus (56 bladzijden, f 5,-) geeft een omschrijving van het getoonde materiaal.



Cursus filmgeschiedenis

Het Filmmuseum organiseert in samenwerking met Openbaar kunstbezit en Stichting Versus een cursus filmgeschiedenis met het accent op het vertonen van klassieken van de cinema. Jack Post, docent filmwetenschappen en medewerker van Versus, leidt de films in met een lezing waarin hij de narratieve structuur en de beeldcompositie analyseert. Ook plaatst hij de films in hun sociaal-economische context en gaat hij in op de esthetische ontwikkeling van de cinema in het algemeen. De cursus bestaat uit 8 bijeenkomsten op de zaterdagmiddag om 13.30 uur en begint op zaterdag 23 januari 1988.

De eerste keer besteedt Jack Post uitgebreid aandacht aan de vroege film aan de hand van de *Desmet-collectie* (ca. 1910) van het filmmuseum.

Op de laatste bijeenkomst (12 maart) vertoont hij de Amerikaanse experimentele film *Guns of the trees* van Jonas Mekas uit 1961, waarin Allen Ginsberg het commentaar spreekt. Andere onderwerpen die hij behandelt zijn: het Duits expressionisme (*Das Kabinett des Dr. Caligari* van Robert Wiene, 1919) en *Metropolis* van Fritz Lang, 1926), de Sovjetrussische montage-cinema (*Pantserkruiser Potemkin* van Sergej Eisenstein, 1925), de Franse komedie (*Le million* van René Clair, 1931), de Hollywood-film (*Stagecoach* van John Ford, 1939) en het Italiaans neorealisme (*Fietsendieven* van Vittorio de Sica, 1949).

U kunt u opgeven door f 150,-

over te maken onder vermelding van *cursus-winter-1988*.

Bij de cursus behoort een literatuurlijst en na afloop van elke bijeenkomst deelt Jack Post een synopsis van zijn lezing uit.

Een week voordat de cursus begint ontvangt u uw deelnemerskaart.

Stichting textiel-geschiedenis

Instelling A.L. van Schelvenprijs

Het Bestuur van de Stichting Textielgeschiedenis te Enschede heeft besloten tot het instellen van een om de drie jaren uit te reiken prijs van f 1500,- voor een oorspronkelijke, op bronnenonderzoek gebaseerde en nog niet eerder gepubliceerde studie op het terrein van de Nederlandse (inclusief de voormalige koloniën) textielgeschiedenis. De prijs is bedoeld voor beginnende amateurs zoals amateur-historici, jonge wetenschappelijke onderzoekers, enz. Het bestuur heeft gemeend deze prijs de naam 'A.L. van Schelvenprijs' te geven en zodoende haar grote waardering uit te spreken voor de stimulerende invloed die Van Schelven heeft doen uitgaan op het onderzoek naar de geschiedenis van de katoenindustrie en voor de vele werkzaamheden die hij heeft verricht voor zowel de Stichting Textielgeschiedenis als voor de *Textielhistorische Bijdragen*. Ter gelegenheid van de viering van het 35-jarig bestaan van de Stichting Textielgeschiedenis in 1988 zal de prijs voor het eerst worden uitgereikt.

De prijs wordt toegekend door het bestuur van de Stichting, na jurering door de redactie van het jaarboek *Textielhistorische Bijdragen*. De bekroonde studie zal worden opgenomen in de *Textielhistorische Bijdragen* en dient derhalve te voldoen aan de door de redactie gehanteerde formules in inhoudelijke criteria. Zo wordt verwacht dat het artikel — met behoud van het historisch verantwoord karakter — dusdanig is gesteld, dat het door een ruim pu-

bliek kan worden begrepen en gewaardeerd. Het artikel heeft bij voorkeur een omvang 20 à 25 pagina druks. Dit komt overeen met maximaal 10.000 woorden of 70.000 aanslagen. De termijn van inzending sluit voor het eerst *eind maart 1988*.

Voor informatie wende men zich tot de redactiesecretaris van de *Textielhistorische Bijdragen*; Drs. P.W.J. den Otter, p.a. Rijksarchief in Overijssel, Postbus 1227, 8001 BE Zwolle. Telefoon 038-540722.

Geschiedkundige Vereniging "Die Haghe"

Reglement 'Die Haghe Prijs' 1988

1. De geschiedkundige vereniging Die Haghe looft sinds 1970 eenmaal per twee jaar een prijs uit ten bedrage van f 1000,- met de bedoeling het doen van onderzoek naar de geschiedenis van Den Haag en omstreken te bevorderen.

2. De prijs wordt uitgelooft voor een oorspronkelijke, nog niet gepubliceerde, studie in de vorm van een scriptie of artikel, bij voorkeur op basis van bronnenonderzoek en met een omvang van ten minste 5000 en ten hoogste 21.000 woorden. Er moet een duidelijke relatie zijn tussen het onderwerp van de studie en de geschiedenis van Den Haag.

3. Hierbij wordt zowel gedacht aan een studie op het gebied van de sociale, economische, architectonische, medische, bestuurlijke, letterkundige of topografische geschiedenis als aan een geologische, geografische, biografische, archeologische of kunsthistorische studie.

4. De deelname staat open voor ieder die zich al dan niet in het kader van een werkring, studie of liefhebberij bezighoudt met het doen van historisch onderzoek.

5. Inzending van een werkstuk houdt in dat men accoord gaat met eventuele publicatie ervan in het Jaarboek van Die Haghe. Jury en

bestuur laten de redactie van het Jaarboek de vrijheid al dan niet tot het publiceren van ingezonden (en eventueel bekroonde) werkstukken over te gaan.

6. Alle inzendingen zullen worden beoordeeld door een jury, bestaande uit: drs. H. Bordewijk (Gemeente-archivaris van 's-Gravenhage), drs. Ch. Dumas (lid van de redactie van het Jaarboek Die Haghe) en dr. W.M. Zappey (wetenschappelijk medewerker economische en sociale geschiedenis aan de Vrije Universiteit te Amsterdam), daartoe aangezocht door het bestuur van Die Haghe.

7. De jury rapporteert aan het bestuur van Die Haghe, dat de prijs toekent overeenkomstig het advies van de jury. Als geen inzendingen zijn binnengekomen of de jury van oordeel is, dat geen van de inzendingen voor de prijs in aanmerking komt, vindt geen toekenning plaats.

8. Niet bekroonde en evenmin voor publicatie in aanmerking komende werkstukken worden aan de auteurs teruggestuurd.

9. Bestuur en jury zijn over de beoordeling van de ingezonden studies en het toekennen van de prijs geen verantwoording schuldig; correspondentie daarover zal niet worden gevoerd.

10. De inzendingen moeten anoniem zijn en van een motto voorzien. In een bijgevoegde gesloten enveloppe met ditzelfde motto dienen zich naam en adres van de inzender te bevinden.

11. De werkstukken dienen in drievoud getypt te worden ingezonden.

12. De inzendingen voor de 'Die Haghe Prijs' van 1988 moeten vóór 1 september 1988 gezonden worden naar de secretaris van de jury, drs. Ch. Dumas, Gemeentearchief, Loosduinseweg 17, 2571 AA 's-Gravenhage. Tel. 070-648904.

13. Voor nadere informatie betreffende de 'Die Haghe Prijs' en voor toezending van 'Aanwijzingen voor auteurs van artikelen voor het 'Jaarboek Die Haghe' kan men zich eveneens tot de secretaris wenden.

Europa Centrum



Gids voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs met betrekking tot voorlichtings- en lesmateriaal over de Europese integratie

De gids bevat een overzicht van het materiaal dat is uitgebracht door de Voorlichtingsdiensten van de Commissie van de EG en het Europees Parlement en organisaties die in Nederland werkzaam zijn op het terrein van de Europese voorlichting en vorming (niet opgenomen zijn uitgaven van de educatieve uitgeverijen). Het gaat zowel om geschreven als audiovisueel materiaal dat op tweeërlei wijze is gerubriceerd namelijk naar de organisatie, waar bij het is verschenen en naar het onderwerp dat het behandelt. Ook wordt in de gids iets verteld over de nascholing voor leerkrachten in het voortgezet onderwijs op het terrein van de Europese integratie.

De gids is op onderstaand adres te bestellen; daarbij worden de portokosten, die f 2,50 per exemplaar bedragen, (achteraf) in rekening gebracht: Bureau Stichting Europa Centrum Postbus 30402 2500 GK Den Haag telefoon: 070-602273.



Mensenrechten-spelpakket

M50 is het project gestart vanuit de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, zoals die op 10 december 1948 door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties is aangenomen en afgekondigd. Bij het project wordt door middel van spelervaringen gewerkt aan het bewustmaken van de mensenrechtenproblematiek bij jongeren. Het spelpakket is zo opgebouwd dat de spelers geconfronteerd worden met twee niveaus van mensenrechten, het internationale en het nationale niveau. Vóór deze twee niveaus zijn er eerst twee voorzichtige kennismakingsspelen. Vervolgens wordt op het nationale en internationale niveau dieper ingegaan.

In eerste instantie richt het spelpakket zich op de jeugd- en jongerenorganisaties, maar ook op scholen is het pakket zeer goed te gebruiken. Op een schoolkamp, een spelletjesdag, maar ook gewoon in een les Maatschappijleer, Geschiedenis of Godsdienst. Met het pakket is het mogelijk op een leuke en ontspannende manier actief bezig te zijn, terwijl tegelijkertijd een boodschap overgedragen wordt.

Het spelpakket kost f 9,95. Voor meer informatie kunt u contact opnemen met M50, Bart Lijdsman of Jenny van Amelsvoort. Tel. 030-333494.

Ongezien en ongehoord geregistreerd

Audio-visueel

Het NIAM (Sweelinckplein 33, 2517 GN Den Haag, tel. 070-469561) biedt voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs – zowel te huur als te koop – het audio-visueel lespakket 'De Berlijnse kwestie in heden en verleden' aan.

Dit pakket bestaat uit twee video-programma's en één geluidsdiaserie samen op één videoband:

- 'West-Berlijn (geïsoleerde stad?)', waarin de geschiedenis van de splitsing in een oostelijk en westelijk deel en de pogingen, die ondernomen zijn om West-Berlijn leefbaar te maken, getoond worden (14 minuten);

- 'De Koude Oorlog: Berlijn en Korea', waarin de blokkade van Berlijn en de oprichting van de muur in een historische context geplaatst worden (Warschaupact, NAVO, Korea) (18 minuten);
- 'Berlijn', een geluidsdiaserie, waarin aandacht besteed wordt aan de Tweede Wereldoorlog en de wederopbouw, aan de breuk tussen de geallieerden, aan het hedendaagse West-Berlijn (de eilandpositie) en aan Oost-Berlijn (45 dia's, 20 minuten).

Verder is er begeleidend materiaal.

De koopprijs is f 141,- (NIAM-leden: f 113,-). Wanneer men de diaserie als dia's wil i.p.v. op video bedraagt de prijs f 153,50 (resp. f 129,-). De videobanden kunnen geleverd worden voor de systemen VHS/Betamax/VC2000.

De huurprijzen zijn op aanvraag verkrijgbaar, evenals een folder over het lespakket.

'Praxis Geschichte', een nieuw tijdschrift

Bij Westermann Verlag (Postfach 5529, 3300 Braunschweig, West-Duitsland) is een nieuw praktijkgericht tijdschrift voor het geschiedenisonderwijs verschenen. Klaus Adam is de eindredacteur. De redactie belooft 'wertvolle Hilfen und interessante Anregungen für Ihre Unterrichtsgestaltung'. Het tijdschrift zal praktische artikelen bevatten met kopieerpagina's en overheadsheets. Vaste rubrieken zijn een bezoek aan een museum en op zoek naar sporen van het verleden.

In oktober 1987 verscheen het nul-nummer, schitterend uitgevoerd met veel kleurenfoto's. Dit nummer bevat onder meer interessante bijdragen – alle voorzien van een opgave van de klas, waar ermee gewerkt kan worden – onder meer over leren in de regio, werken met beeldmateriaal (een kleurensheet van de Apotheose van Otto III uit de Domschat te Aken is toegevoegd), met veldpostbrieven uit de Eerste Wereldoorlog, met verkiezingsplakaten en programma's.

Het tijdschrift gaat zes keer per jaar verschijnen. Een nummer kost 12,- DM.

Cees van der Kooij

H&S
MONDIAAL

**Bondige en verantwoorde
historische informatie in kleine
monografieën**

INDIË/INDONESIË Van kolonie tot natie. J. van Goor

Onmisbaar voor een goede voorbereiding op het eindexamenonderwerp van dit schooljaar.

f 19,50

Eerder verscheen in deze serie:
Suriname. Geschiedenis in hoofdlijnen.
S. Verschuuren
f 16,50

In voorbereiding:
De Nederlandse vredesbeweging,
Fellow travellers en Zuid-Afrika

HES Uitgevers BV, Postbus 129,
3500 AC Utrecht

Verkrijgbaar bij de boekhandel

MISSCHIEN IS DE KOGEL AL DOOR DE KERK, MAAR IS DE BRUID AL IN DE SCHUIT?

Deel 1 van de Geschiedenis van de Tachtigjarige Oorlog
– verschenen onder de intrigerende titel *De kogel door de kerk?* – werd het standaardwerk over het begin van de opstand tegen Spanje.

Even helder geschreven en even bijzonder geïllustreerd is het deel over de consolidatie van de Republiek 1608-1650.

Beide delen kosten f 69,50. Voor wie deel 1 al bezit: *De bruid in de schuit* is ook los verkrijgbaar voor f 39,50.

Verkrijgbaar in de
boekhandel of
rechtstreeks bij de
uitgeverij, postbus 222
7200 AE Zutphen,
telefoon 05750-10522,
postgiro 2069668.

De kogel door de kerk?

De Opstand in de Nederlanden
1556-1609

De uitgeverij

De bruid in de schuit

De consolidatie van de Republiek
1609-1650

De uitgeverij

DE WALBURG PERS

DUIZEND MAAL DANK VOOR UW VERTROUWEN...



Binnenkort zullen wij het miljoenste exemplaar afleveren van onze geschiedensismethode 'Kijk op de tijd'. Een heuglijk feit, dat niet onopgemerkt voorbij mag gaan. Een miljoen exemplaren van een methode is nu eenmaal niet niets.

We zijn u daar uiteraard zeer dankbaar voor. U koos in groten getale voor 'Kijk op de tijd' als meest geschikte methode om uit te doceren. We konden daardoor de methode steeds verbeteren en verder uitbouwen. Zodat 'Kijk op de tijd' - met 36 verschillende uitgaven voor lbo, mavo, havo en vwo - nu de meest uitgebreide geschiedenis methode in het voortgezet onderwijs mag worden genoemd. We zeggen u daarvoor dank. Een miljoen maal.



... IN 'KIJK OP DE TIJD'



'Het Tijdspoor' deel 9 - Absolutisme

Dan bekijk je Versailles toch met andere ogen

Tijdens een bezoek aan het lustoord Versailles ligt het voor de hand, op te merken dat ons paleis Het Loo daarbij vergeleken een bescheiden optrekje is. Maar zo iemand vergeet de context van de geschiedenis. Want tegenover het 'l'état c'est moi' stond – streng in weer een andere leer – de Republiek die toonaangevend was in handel, kunsten en wetenschappen. En van machtswellust

hebben we intussen meer staaltjes gezien.

Tijdspoor, de nieuwe geschiedsmethode van Educaboek, volgt het allemaal strikt chronologisch op de voet. Op een toegankelijke, enthousiast makende manier. Met onder meer als gevolg, dat uw leerlingen een grote zelfwerkzaamheid aan de dag leggen bij het doornemen van de uitgebreide oefenstof en het uitvoeren

van de toetsen (die er op twee niveau's zijn).

Uw leerlingen bekijken Versailles met andere ogen, als geschiedenis een open boek voor hen is. En voor u is het een overzichtelijke zaak omdat u duidelijk het gevoel hebt, met Tijdspoor op het juiste spoor te zitten. Dat horen we van steeds meer docenten. Een beoordelingsexemplaar zal u overtuigen.



Educaboek

Postbus 48
4100 AA Culemborg
Tel. (03450) 71 911

**De geschiedenis
herleeft in
Tijdspoor**