

kleio

Recensienummer

maart 1986 27e jaargang nr. 2

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. 03473-7 27 49.

W.A. Kattenberg, *vice-voorzitter*, Aalsburg 2624, 6602 WG Wychen. Tel. 08894-1 48 37.

W. Bouwman, *1e secretaris*, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond. Tel. 04920-3 47 09.

E. Boerhout, *2e secretaris*, Androodreef 14, 3562 XA Utrecht. Tel. 030-61 77 69.

Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.). Tel. 05923-4 24.

C.G. van der Kooij, *sectie (1) Pedak/Basisonderwijs*, De Hulst 53, 9301 PC Roden. Tel. 05908-18947.

F.M. Elkerbout, *sectie (2) Mavo/Lbo*, Van Leeuwenhoeklaan 35, 5252 CA Vlijmen. Tel. 04108-67 95.

T. van der Geugten, *sectie (3) Havo/Vwo*, Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden. Tel. 071-41 39 25.

H.J.M. van der Geest, *sectie (4) Tertiair Onderwijs*, Kraaijerstraat 30, 2311 NS Leiden. Tel. 071-12 53 25.

C.A.M.J. Bogaerts, *Redactie Kleio*, Omloop West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-8 35 76.

H. van Duijsen, *Didactiekcommissie*, Jekerstraat 53¹¹¹, 1078 LZ Amsterdam. Tel. 020-73 34 94.

K.G. van Manen, *Onderwijsadviescommissie*, Beukenlaan 34, 3927 AK Renswoude. Tel. 08387-16 61.

De lijst van commissies, besturen en afdelingen vindt u achter in het blad.

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 1985 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,-
- 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.

kleio

Kleio is het blad van de VGN en verschijnt tien maal per jaar, twee keer als Kleio-(mini)Didactica.

Redactie

C. Bogaerts, *voorzitter*, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-8 35 76.

F.R. Kat, Zoelen.

A.J.L. van Hooff, Nijmegen.

E.M. Janssen Perio, Rotterdam.

A.C.M. Peek, Werkhoven.

Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJsselstein.

C.W. Torremans, Alphen aan den Rijn.

M. Blom, Werkhoven.

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

Eindredactie: T. Bogaerts-Stoopman, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-8 35 76.

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.

De prijs van het leerlingenmateriaal, de Kleio-Didactica, bedraagt f 5,50 voor 1 ex.; t/m 10 ex. f 4,50 per stuk en bij afname van meer dan 10 ex. f 3,50 per stuk. De mini-didactica, een leerlingenboekje zonder stevige kaft en met multoperforatie kost f 1,50 per stuk. Daar komen portokosten bij. Bij verzending van 1 t/m 5 exemplaren f 5,-, van 6 t/m 10 ex. f 7,50, van 11 en meer f 10,-. 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

Adreswijzigingen en opzegging dienen schriftelijk aan de administratie te geschieden.

Inhoud

3 Chronoscoop
V. Schipper

9 Kwartet
C. van Horzen

17 Levende geschiedenis
L. Ansems, J. de Valk

22 Verleden Tijd?
N. Bakker

27 Bezig met Geschiedenis
A. Wilschut

32 Reisgidsjes in examenland
J. Harderwijk

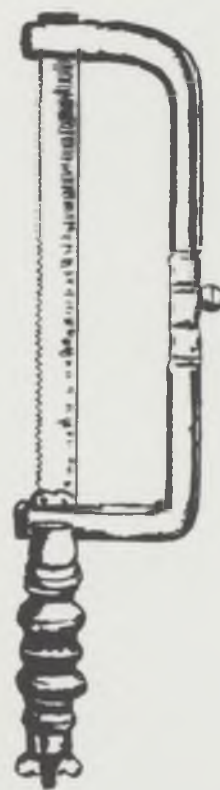
36 Computerprogramma's voor het
eindexamen geschiedenis
A. Wilschut

39 Kleio-krant

Deze Kleio bevat het register van 1985.

kleio

nummer 2/86
pagina's 2 en 3



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

Bij dit nummer

Deze Kleio is, evenals het april-nummer van vorig jaar, gewijd aan de bespreking van een aantal nieuwe methodes. Het gaat om de brugklasboeken voor Lbo, Mavo, Havo en Vwo. Ook de eindexamenkaternen van dit jaar komen aan bod, mét het computerprogramma dat bij één ervan gemaakt is.

Wij hebben net als in 1985 recensenten en auteurs aan het woord willen laten: mening tegen mening. De uiteindelijke afweging van de argumenten blijft aan U.

Redactie

Chronoscoop

V. Schipper

Overzicht van de methode Chronoscoop:

Deel 1 voor het eerste leerjaar prijs: f 30,50

Deel 2 voor het tweede leerjaar (voorjaar 1986) prijs: onbekend

Werkboek bij deel 1 prijs: f 9,85

Werkboek bij deel 2 (verschijnt april 1986) prijs: onbekend

Docentenboek bij deel 1 (verschijnt mei 1986) prijs: onbekend

Docentenboek bij deel 2 (verschijnt juni 1986) prijs: onbekend

Auteurs: H. Beekman, L. Hildingson, A.C. Voogt

Redactie: drs. D. van Ingen, drs. J.C. Surber.

Uitgave: Meulenhoff Educatief, Amsterdam 1985.

De recensent is docent geschiedenis aan de NLO Zuid-West Nederland.

Alweer een nieuwe geschiedenismethode. De uitgevers zien nog wel brood in ons vak. Is geschiedenis niet gedoemd binnenkort te verdwijnen dan wel onherkenbaar op te gaan in het leergebied 'mens en maatschappij'? Zijn vba0 en leergebieden weer van de baan, nu het onderwijs en de politiek daar niet zo warm voor lopen? Niemand die het weet, maar één ding is zeker: de uitgevers zetten geen nieuwe methodes op stapel voor een vak zonder toekomst.

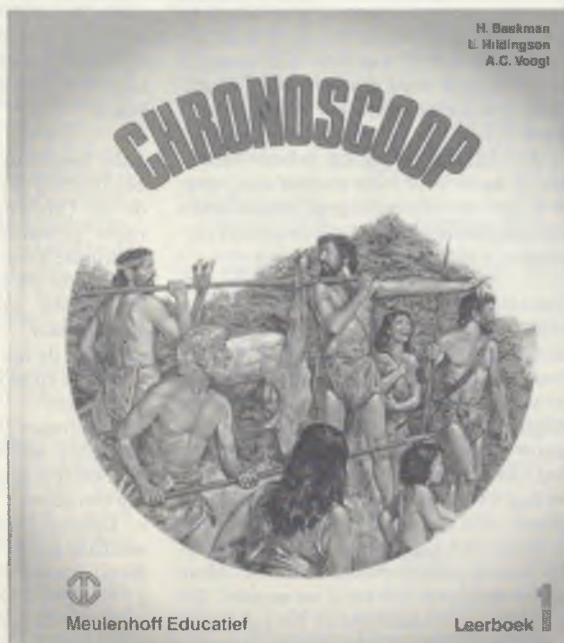
Laten we ons even beperken tot Meulenhoff Educatief. Tegelijkertijd brengt deze uitgever drie nieuwe geschiedenismethodes voor het voortgezet onderwijs op de markt: *Chronoscoop*, *Levende geschiedenis*, *Verleden tijd*?. In het basisonderwijs is het al niet anders. 'Geschiedenis lijkt een springlevend vak te zijn. Dat mogen we tenminste aannemen als we zien dat er tegelijkertijd vier nieuwe methodes voor de basisschool beschikbaar komen...'¹

Als het waar is dat de educatieve uitgevers veel invloed uitoefenen op de inhoud van het onderwijs, een gunstig teken aan de wand voor het vak geschiedenis. Het onlangs uitgelekte Rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (wrr) wijst in dezelfde richting. Geschiedenis is in dat voorstel het 'zwaarste' van de sociale vakken in de eerste fase van het voortgezet onderwijs.²

Chronoscoop is een geschiedenismethode voor het lager beroepsonderwijs (waarom staat dat nergens vermeld in Leerboek of Werkboek?). 'Met name in het Lbo heeft het schoolvak geschiedenis jaren lang een ondergeschikte, bijna te verwaarlozen rol gespeeld. Wij menen echter dat geschiedenis in het totaal van algemene vorming niet mag ontbreken' aldus de auteurs van *Chronoscoop*. Daarom willen zij geschiedenis een eigen, volwaardige plaats toekennen. Daarmee zal ieder die het van belang vindt dat Lbo-leerlingen in staat worden gesteld historisch besef te ontwikkelen, van harte instemmen. *Chronoscoop* is een aanwinst voor de geschiedenis in het lager beroepsonderwijs. Nog niet eerder zag ik een zo fraai uitgevoerde Lbo-methode met zoveel serieuze aandacht voor de geschiedenis.

Kijken naar de tijd

De bondige titel *Chronoscoop* krijgt in de Inleiding van het Leerboek een omstandige uitleg. 'Het Griekse woord voor tijd is "chronos". In onze taal komt dit woord ook voor, denk maar aan chronologisch of chronometer. Een chronometer is een instrument waarmee de tijd heel precies kan worden gemeten. "Scoop" is afgeleid van het Griekse woord voor "kijken". *Chronoscoop* betekent dus: naar de tijd kijken.' (Aan welke titel doet me dat nu weer denken?) Het is de vraag of een titel, die met omhaal van zoveel woorden moet worden uitgelegd, gelukkig gekozen is.





Leerboek 1, p. 112-113.

9

De Republiek

Wat gaan we in dit hoofdstuk doen?

Dit hoofdstuk behandelt het leven in de belangrijke handelssteden Antwerpen en Amsterdam in de 16de en 17de eeuw. Dat leven veranderde in de loop van die twee eeuwen sterk.

Antwerpen en Amsterdam lagen in de Lage Landen, een gebied waar nu Nederland, België en Luxemburg liggen. De Lage Landen bestonden uit zeventien gewesten. Een aantal gewesten kwam in opstand tegen hun heer, de koning van Spanje. Die gewesten wonnen de strijd en vormden de vrije Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden.

In de 16de eeuw kregen de christenen onderling ruzie. Ze raakten verdeeld in twee groepen: de protestanten en de katholieken.

De volgende vragen zul je aan het eind van dit hoofdstuk kunnen beantwoorden: Hoe leefde men in de 16de en de 17de eeuw in de Lage Landen?

Waarom waren Antwerpen en Amsterdam belangrijke handelssteden?

Waarom kwamen gewesten in opstand? Wat was de reden voor de ruzie tussen christenen? Wie had in de nieuwe Republiek de meeste macht?

Bovendien wordt in de uitleg weer gebruik gemaakt van nieuwe, voor de leerling onbekende begrippen, die op hun beurt ook weer uitgelegd moeten worden. Waarom geen meer voor de hand liggende titel gekozen als *Levende Geschiedenis*? Zo'n gek idee is dat nog niet, gezien de Zweedse methode *Levande Historia*, waarvan *Chronoscoop* een vertaling en bewerking is (waarom wordt dat trouwens nergens in Leerboek en Werkboek vermeld?).

Een vertaling/bewerking van dezelfde Zweedse methode voor Mavo, Havo en Vwo, die tegelijkertijd bij Meulenhoff uitkwam, heet wel *Levende Geschiedenis*. Waarschijnlijk werd gekozen voor *Chronoscoop* in verband met de aardrijkskundemethode 'Geoscoop' van dezelfde uitgever. Of nu door het simpele feit dat in beide methodes 'de handelende mens centraal staat' sprake is van een samenhangend geschiedenis-aardrijkskunde-pakket, zoals de auteurs suggereren, waag ik te betwijfelen.

Gelukkig gekozen titel of niet, *Chronoscoop* stelt, de titel getrouw, het tijdsaspect zeer centraal door de hele methode heen. Dat is voor ieder geschiedenisonderwijs, maar zeker in het Lbo, een essentieel aspect van het omgaan met geschiedenis. Geschiedenis gaat echter om meer dan 'de tijd'. De omschrijving van het object van de geschiedenis aan het begin van het Leerboek lijkt me dan ook onjuist: 'Het vak geschiedenis houdt zich bezig met de tijd. Gebeurtenissen uit vroeger tijden worden onderzocht en beschreven'. Maar geschiedenis gaat toch altijd om mensen? 'De wording van de aardkorst en het vallen van een regendruppel behoren als zodanig niet tot

de geschiedenis. Een vredesdemonstratie en de uitbarsting van de Vesuvius, die Pompeii verwoest, wel. Geschiedenis richt zich in beginsel op iedere vorm van menselijk bestaan en handelen...'³

De methode is chronologisch geordend, waarschijnlijk toch één van de beste garanties om in kort tijdsbestek tot historisch besef en historische beeldvorming te kunnen komen.

Een zeer storende fout in een boek dat de tijd serieus wil nemen, staat op de allereerste bladzijde van het Leerboek. Daar wordt bij herhaling gesproken over 'het jaar 0 (nul)'. Hoe is het mogelijk? 'Kijken naar de tijd' zou tenminste moeten leren dat het jaar nul niet bestaat!

Ieder hoofdstuk begint met een 'tijdsweg': een prachtig gevisualiseerde wandeling door de tijd. Op de tijdsweg ziet de leerling historische gebeurtenissen en de tijdsvolgorde waarin die gebeurtenissen plaatsvonden. De oude tijdsbalk in een moderner en mooier jasje. Een aardige, fraai vormgegeven vondst, maar... of de leerling daardoor meer inzicht in de tijd krijgt?

Er kleven mijns inziens drie bezwaren aan de 'tijdswegen':

1 Leerlingen worden waarschijnlijk gemakkelijk misleid door de perspectivische vertekening: een miljoen jaar lijkt een fractie van een eeuw.

2 Lang niet altijd is er een duidelijke samenhang tussen de mooie plaatjes en de tijd die zij moeten verbeelden.

3 Een groot bezwaar vind ik de suggestie die ervan uit gaat dat de geschiedenis een in het verleden vastliggend traject zou zijn. Er

kleio

nummer 2/86
pagina's 4 en 5

wordt echter maar een weggetje gekozen te midden van ontelbaar vele andere en dat ene weggetje loopt volstrekt niet recht, maar maakt zeer grote omwegen. Of liever: er ligt helemaal geen weg, maar wij, twintigste-eeuwse kijkers, construeren de weg zoals wij die om allerlei redenen wensen (dit is geen theoretisch woordenspel, maar raakt het hart van het bezig zijn met geschiedenis).

Uitgangspunten

Voor informatie over de uitgangspunten zou het Docentenboek geraadpleegd moeten worden, maar dat onderdeel van de methode is helaas nog niet verschenen. Het lijkt een onderschatting van het fundament voor de methode en de begeleiding van de ermee werkende docent, als het Docentenboek pas een jaar na de leerlingenboeken uitkomt. We zullen ons voorlopig moeten behelpen met een getypte, slordig in elkaar geflanste voorlopige, mijns inziens wel zéér voorlopige versie.

Hoe serieus moet dit worden genomen? Het Docentenboek in wording is nu de zwakste schakel in de methode, waaraan nog veel veranderd zal moeten worden. Maar goed, bij gebrek aan beter, citeren we uit het voorlopige Docentenboek (cursiveringen door ondergetekende).

'Aan een op de maatschappelijke werkelijkheid van nu georiënteerde opstelling van het onderwijs kan de schoolgeschiedenis immers een belangrijke bijdrage leveren. Maatschappelijke verschijnselen kennen alle een historische component, zodat in de geschiedenis veel maatschappelijke kennis is geïntegreerd. Algemene informatie wordt tegenwoordig op aantrekkelijke wijze verstrekt door de moderne media, met name de televisie, zodat de taak van het onderwijs op dat vlak wordt verlicht. De schoolgeschiedenis kan zich nu meer richten op het bijbrengen van kennis, inzicht en vaardigheden over de wijze waarop de maatschappij groeide en de hieruit voortvloeiende problemen.'

Deze omschrijving van de uitgangspunten is slecht geschreven, onduidelijk en aanvechtbaar. Ik beperk me tot enkele hoofdzaken. Wat is de maatschappelijke werkelijkheid? Bestaat die? Hoe ziet die er volgens de auteurs uit? Wat is vervolgens: *'een op de werkelijkheid georiënteerde opstelling van het onderwijs'*?

Wat betekent de zin over maatschappelijke verschijnselen en maatschappelijke kennis, als die tenminste iets betekent?

Wordt de taak van het onderwijs echt verlicht, omdat de televisie zulke aantrekkelijke algemene informatie verschaft? Met minstens evenveel recht zou beweerd kunnen worden dat de taak van het onderwijs door de t.v. juist veel zwaarder wordt.

Tenslotte: *'kennis, inzicht en vaardigheden over (?) de wijze waarop de maatschappij groeide (?) en de hieruit voortvloeiende pro-*

blemen (?)' munt ook niet uit door heldere formulering en betekenisvolheid.

Uitgangspunten en een paar daaruit afgeleide algemene doelstellingen culminerend vervolgens in: *'De selectiecriteria in Chronoscoop is beperkt tot één essentiële rode draad door de methode, t.w.: de steeds complexer wordende samenlevingspatronen als gevolg van de groeiende en de zich ontwikkelende mensheid, alsmede de wisselwerking tussen individuen en groepen mensen en hun natuurlijke en maatschappelijke omgeving.'*

De keuze voor een rode draad is bijna onvermijdelijk in het Lbo, waar gedurende twee jaren maar een lesuur beschikbaar is om de geschiedenis te behandelen. Samenlevingspatronen als rode draad lijkt ook een terechte keuze. Er komt lijn in het geschiedenisverhaal, accenten kunnen worden gelegd en sociaal(-economische) ingangen leveren veel fundamentele en inleefbare historische informatie op voor de leerling.

In themakeuze en in de tekst van de hoofdstukken is *Chronoscoop* de gekozen draad tamelijk trouw. Toch leidt de consequente keuze voor de sociaal(-economische) invalshoek tot een zeker keurslijf. Politieke en culturele geschiedenis kunnen niet altijd als afgeleide van sociaal(-economische) geschiedenis beschouwd worden. Een afwisseling in het primaat van sociaal(-economische), politieke en culturele benaderingen zou de complexiteit van de geschiedenis meer recht doen.

Een andere explicitering van de uitgangspunten leidt tot aandacht voor de rol van de vrouw in de geschiedenis. *'Zolang het emancipatieproces nog niet voltooid is, lijkt het zinzig dit probleem ook vanuit historisch perspectief te bezien.'*



Leerboek 1, p. 84. Het deel van de tijd dat in het hoofdstuk 'Middeleeuws Brugge' wordt behandeld.

Betekent dit dat voltooide emancipatieprocessen in de geschiedenis niet de moeite waard zijn? Een bevestigend antwoord zou een goed deel van *Chronoscoop* naar de prullenbak verwijzen. Het is ook vreemd dat slechts de goede/snelle leerlingen geconfronteerd worden met de vrouw in de geschiedenis. Immers, alleen in de extra stof wordt zo nu en dan aandacht besteed aan de vrouw.

Historische informatie

Chronoscoop is een nogal cognitieve methode en leert de leerlingen een hoop over de geschiedenis. Daar lijkt me overigens niets tegen. Er zijn echter grote verschillen tussen de diverse hoofdstukken. Sterke hoofdstukken (2 en 8) en zwakke (1 en 7) wisselen elkaar af. In de beste hoofdstukken zijn de auteurs het meest trouw aan hun beleden exemplarisch credo en durven zij zich te beperken. De minder geslaagde hoofdstukken lijden aan een overdaad aan informatie. Men durft te weinig van de traditionele leerstof weg te laten en perst teveel in een (vrij beknopt) hoofdstuk. Het lijkt zo nu en dan toch weer alsof bewerking voor het Lbo betekent: dezelfde stofinhoud overdragen, maar dan compacter, met minder woorden. Het historisch exposé wordt daardoor niet beter of begrijpelijker.

Bijvoorbeeld hoofdstuk 1: Jagers en boeren, leest niet lekker. Veel te veel verbrokkelde informatie, de grote lijn ontbreekt. Dat komt onder andere door het voortdurend wisselend vertelperspectief: wij – de geleerden – de prehistorische mens enz. De leerling leert een aantal begrippen (Neandertaler, Cro Magnon) en ontwikkelingen (werktuigen, vuur, landbouw), maar het blijft zo afstandelijk – opsommend. De leerling ontmoet de prehistorische mens niet, behalve in het wel geslaagde landbouwersverhaal. Jammer dat het boek zo begint. Er zijn betere voorbeelden van prehistorische beeldvorming.

Enkele onzorgvuldigheden ontsieren de tekst. Nu eens is de mensheid 3 miljoen jaar oud, dan weer 2,5 miljoen jaar. Het is niet zo duidelijk en exact de oorsprong van de mens te situeren in 'het tropisch gedeelte van Afrika', een gebied groter dan Europa. Volgens een kaartje dat de herkomst van gewassen laat zien, kwam het 'kafferkoren' 3000 jaar geleden uit Ethiopië. Bedoeld wordt waarschijnlijk: grove gierst. Kafferkoren klinkt verdacht Zuidafrikaans, kaffer is immers het Zuidafrikaanse scheldwoord voor Bantoe. Een rare misser. De ploeg wordt de eerste machine genoemd, omdat het het eerste werktuig was dat niet door menselijke kracht werd aangedreven. Een opmerkelijke definitie van machine.

Hoofdstuk 2, waarin Oeroek exemplarisch model staat voor de eerste steden, komt veel beter uit de verf. Er is een duidelijk te volgen lijn in de tekst, misschien leent het onder-

2,5 miljoen jaar voor Christus

1 miljoen jaar voor Chr.

100 000 voor Chr.

30 000 voor Chr.

3000 voor Chr.

2500 voor Chr.

2000 voor Chr.

1500 voor Chr.

1000 voor Chr.

500 voor Chr.

500 na Chr.

1000

1100

1200

1300

1400

1500

1600

1700

Leerboek 1, p. VII.

Jagers en boeren

De eerste steden (Oeroek)

De eerste staat (Egypte)

De Grieken

De Romeinen

Het Arabische rijk

Middeleeuws Brugge

De wereldkaart

De Republiek

werp zich daar ook beter voor. Functionele illustraties vullen de tekst aan.

Hoofdstuk 7: Middeleeuws Brugge, is weer minder overtuigend. Het voornaamste bezwaar is dat de auteurs het niet consequent over Brugge hebben. Het algemene, vage verhaal over de adel bijvoorbeeld past hier niet. In Vlaanderen en met name in Brugge was de situatie totaal anders door de sterke positie van de stad tegenover de graaf. Op geen enkele wijze wordt hier een koppeling gemaakt tussen adel en Brugge (of het moest zijn de illustratie van de gravelijke burcht). De vergelijking van gilden met vakbonden is ook niet zo zinvol, er zijn meer verschillen dan overeenkomsten.

Illustraties en onderschriften zijn niet allemaal even gelukkig. De afgebeelde glasblazerij stond niet in Brugge. Een foto met als onderschrift 'Veel gebouwen uit de middeleeuwen staan nog overeind in het huidige Brugge. Ze trekken jaarlijks duizenden toeristen' is nietszeggend, dus niet functioneel. Met veel woorden wordt in dit hoofdstuk een tamelijk traditioneel beeld geschetst.

Hoofdstuk 8: De wereldkaart, vertoont een goed samenhangende geografische benadering en is cartografisch prima verzorgd. Meteen al in de inleiding wordt het Eurocentrisch karakter van het begrip 'ontdekkingen' aan de kaak gesteld. Er wordt weinig aandacht besteed aan motieven en voorwaarden voor de 'ontdekkingsreizen'. Alleen het Werkboek behandelt als extra stof enige scheepsinstrumenten.

Het is moeilijk om in minder dan een bladzijde een buiten-Europese cultuur, in casu die van de Azteken, recht te doen. Zij blijven nu toch een beetje een exotische rareit met hun mensenoffers. Gelukkig is er wel plaats ingeruimd voor de positie van de indianen in Amerika. Sterke elementen in dit hoofdstuk zijn: de verhalende vorm, de illustraties (kaarten, tekeningen) en de relaties die worden gelegd met de actualiteit.

Hoofdstuk 9: De Republiek, lijdt weer aan overdaad. Eerst wordt aangekondigd dat het leven in Antwerpen en Amsterdam zal worden behandeld. Vervolgens passeert de hele traditionele canon van godsdienststrijd, opstand en staatsvorming de revue. In dit kader is dat teveel van het goede.

Didactische aanpak

De hoofdstukken van het Leerboek zijn ingericht volgens het zogenaamde 'sandwich-model'. Ieder hoofdstuk begint met een korte voorbeschouwing 'Wat gaan we in dit hoofdstuk doen?' en wordt afgesloten met een beknopte herhaling van de hoofdzaken 'Om te onthouden'. Daar tussen ingeklemd zit de eigenlijke informatie: tekst en illustraties. De titel alleen al van de rubriek 'Wat gaan we in dit hoofdstuk doen?' suggereert leerlingenactiviteit: creativiteit, eigen onderzoek. Die indruk wordt nog versterkt door de inhoud van de inleidende tekstjes: 'Ook zullen we onderzoeken' (1), 'Op deze vragen zullen we in dit hoofdstuk een antwoord zoeken' (2).

Een realistischer formulering vinden we elders (3 en 6): 'In dit hoofdstuk wordt *behandeld*...'. Het geschiedenisverhaal wordt in het Leerboek kant en klaar aangeboden, er is nauwelijks plaats voor eigen inbreng of onderzoek door de leerlingen. Het is overigens niet te hopen dat de 'Om te onthouden'-passages inderdaad gebruikt worden om de leerstof te memoriseren. Dan wordt de geschiedenis wel erg verschaald tot een aantal weetjes zonder samenhang.

Chronoscoop heeft historische beeldvorming hoog in het vaandel staan. De auteurs achten het van groot belang dat leerlingen een concreet beeld krijgen van de geschiedenis. Daarbij spelen het verhaal en de afbeeldingen een grote rol. Door de afbeeldingen levert de methode inderdaad een waardevolle bijdrage aan historische beeldvorming (alleen is het jammer dat de mooie illustraties

kleio

nummer 2/86
pagina's 6 en 7

enigszins vaal zij afgedrukt, dezelfde illustraties zijn in *Levende Geschiedenis* helderder van kleur).

De tekst van *Chronoscoop* draagt minder bij aan historische beeldvorming. Het Docentenboek noemt twee voorbeelden waar 'personen in concrete situaties ten tonele gevoerd' worden. De tekst over een grootgrondbezitter die moppert over een stropende pachter in Frankrijk rond 1700 is in deel 1 niet te vinden (waarom dan als voorbeeld opgevoerd in het Docentenboek bij deel 1?). Wel komen we in het hoofdstuk over de opstand in de Nederlanden tegen Spanje een bisschop tegen die zich boos maakt over de hagepreken: 'De bisschop is natuurlijk allesbehalve blij met de hagepreken: er is maar één kerk en die heeft altijd gelijk. Het is een schande, dat mensen kritiek durven leveren op de dienaren van God. De bisschop vindt dat de kerk dit niet mag toestaan. De nieuwe ideeën brengen alleen maar onrust...' Dit verhaal is zelf nogal prekerig.

Allerlei relevant geachte informatie in verhaalvorm gegoten maakt nog geen verhaal. Jammer dat het beeldend vermogen van de verhalen soms zo ver achter blijft bij de tekeningen (n.b. er zijn ook betere verhalen, zoals het al genoemde landbouwersverhaal in hoofdstuk 1). De niet-verhalende leerboekteksten zijn nogal vlak: veel informatie in kort bestek gebracht, de geschiedenis wordt gecompriëerd en bevestigend beschreven.

De auteurs noemen de methode chronologisch-exemplarisch. De leerstof wordt chronologisch geordend en exemplarisch aangeboden. Het gemakkelijk tot stofoverlading leidend chronologisch ordeningsprincipe zou beteugeld moeten worden door de exemplarische aanbieding. Met 'exemplarisch' bedoelen de auteurs die onderwerpen die 'relevant zijn voor de thematiek in *Chronoscoop* en de mogelijkheid bieden om tot verantwoorde beeldvorming bij de leerling te komen'. Deze eigen vulling van het begrip 'exemplarische methode' blijkt in *Chronoscoop* bij herhaling onmachtig de gevreesde stofoverlading een halt toe te roepen. Beter ware het geweest de exemplarische methode op te vatten in de gangbare betekenis: 'De exemplarische methode heeft als kenmerk dat vanuit de veelheid van de historische stof, datgene wordt gekozen wat voorbeeldig is voor een bepaalde periode (...) Men kan daarbij denken aan het behandelen van één Romeinse keizer als voorbeeld van het Romeinse keizerschap...' ⁴ *Chronoscoop* is eigenlijk geen exemplarische, maar veeleer een thematische methode geworden (evenals de verwante methode *Levende Geschiedenis*).

De eerste algemene doelstelling van *Chronoscoop* luidt: 'De leerling zich bewust laten worden van – en inzicht doen verkrijgen in – de relaties van zijn persoon met de geschiedenis'. Deze doelstelling wordt niet nader toegelicht, maar vermoedelijk betreft het hier een affectief doel. In de methode is daar

echter vrijwel niets van terug te vinden. Cognitieve doelen en inhouden beheersen de methode.

Werkboek en docentenboek

Het wordt hoog tijd eens iets te zeggen over het Werkboek, wellicht het meest geslaagde onderdeel van de methode. De opdrachten zijn afwisselend en vereisen soms creatieve oplossingen. Hier verschijnen sporadisch bronnen, die na de veelbelovende opsomming in de Inleiding van het Leerboek daar verder node gemist worden. De relatie Werkboek–Leerboek is zinvol: vragen en opdrachten dwingen het Leerboek goed te bestuderen en gaan soms een stapje verder. Een enkele maal zijn de formuleringen onduidelijk. Jammer is ook de kwalitatief mindere uitvoering van het Werkboek (waarschijnlijk om prijstechnische redenen). De vragen bij sommige afbeeldingen zijn door de gebrekkige reproductie niet te beantwoorden. Maar toch, een onmisbare aanvulling en verrijking bij het Leerboek.

Het taalgebruik is over het algemeen aangepast aan de leerlingen: korte, begrijpelijke zinnen. Het woordgebruik is meestal eveneens verantwoord, behalve een aantal storende, veel voorkomende verzinsels als 'maatschappijklassen', 'maatschappijpyramides', 'tijdswegen'. En moet een woord als 'potsenmakers' nu echt? Jammer dat er te veel storende drukfouten en/of verschrijvingen zijn blijven staan.

Het Docentenboek werd, voorzover het de algemene inleiding op de methode betreft, hierboven al uitvoerig besproken onder 'Uitgangspunten'. De Aanwijzingen per hoofdstuk willen de leraar specifieke ondersteuning bij zijn lessen geven. De docent zal zeker blij zijn met de antwoorden op de vragen en opdrachten, maar het is zeer de vraag of hij veel zal hebben aan de nogal eens wetenschappelijk/feitelijke achtergrondinformatie voor zijn lessen. In ieder geval lijken de

meeste hoofdstukken (behalve De Grieken) niet erg toegespitst op onderwijs in het Lbo. Jammer dat nergens naar literatuur wordt verwezen. Zoals het Docentenboek er nu uitziet, zou het gemakkelijk (en goedkoper!) vervangen kunnen worden door een simpel antwoordenboekje.

Biedt *Chronoscoop* (mogelijkheden tot) differentiatie? De in Docentenboek en Werkboek gehanteerde termen: basisstof, herhalingsstof en extra stof, doen het BHE-model vermoeden. De auteurs laten zich daarover echter niet duidelijk uit: 'De drie onderdelen van het werkboek bieden u, in samenhang met het leerboek, vele mogelijkheden om een voor uw leerlingen geschikt differentiatie-model op te zetten.' *Chronoscoop* kan dus voor een zelf te ontwikkelen vorm van differentiatie worden gebruikt.

Conclusie

Het is niet eenvoudig, nu nog maar twee van de zes onderdelen zijn verschenen, al een oordeel over *Chronoscoop* te vellen. Het heeft er de schijn van dat de methode iets te snel op de markt is gebracht, waardoor het inhoudelijk en in de docentenbegeleiding nog wel eens wat rammelt. Toch is *Chronoscoop* een aanwinst voor Lbo-docenten en -leerlingen, die ondanks de beperkte beschikbare tijd zoveel mogelijk aandacht willen besteden aan de geschiedenis. De zeer verzorgde typografie en illustraties zorgen ervoor dat je geboeid blijft 'kijken naar de tijd'.

Noten

1. Henk Demper, Toekomst in het verleden, recensie in *School*, januari 1986.
2. Jos Ahlers, WRR laat Frans en maatschappijleer vallen, *School*, januari 1986.
3. F. Dijkstra, Het Loga-model, *Kleio* 7/84, p. 11.
4. J.G. Toebes, in *Geschiedenis op School*, Groningen 1981, p. 197.



Leerboek 1, p. 13. Manhattan, het centrum van de miljoenenstad New York. En of de mens de aarde veranderd heeft...

Reactie op de recensie van Chronoscoop

Gaarne maken we gebruik van de gelegenheid die de redactie van Kleio ons biedt om de recensie van Chronoscoop van kanttekeningen te voorzien.

In de eerste plaats zijn we verheugd over het feit dat Chronoscoop zoveel aandacht heeft gekregen in Kleio. De kritisch-opbouwende opmerkingen worden door ons zeer serieus genomen. Wel verbaast het ons dat de redactie van Kleio nog herhaaldelijk op grond van slechts een eerste deel van een nieuw verschenen methode een recensie opneemt. Onvermijdelijk is het oordeel van de recensent over een methode dan slechts op dat ene deel is gebaseerd en dat vinden wij onzorgvuldig. Zo'n oordeel kan nooit volledig zijn en er wordt geen recht gedaan aan de inspanningen van de samenstellers om een weloverwogen, consistent leerpakket te ontwerpen. Getuige de eerste zin van zijn conclusie is de recensent het in deze met ons eens.

Ronduit betreurenswaardig vinden we het dat de recensent een belangrijk deel van zijn recensie baseert op een eerste, niet geredigeerde en ongecorrigeerde versie van de kopij van het docentenboek. Deze onvolledige versie was uitsluitend bedoeld om de eerste gebruikers van dienst te zijn. Het zou getuigen van realiteitszin wanneer tenminste gewacht was op de uiteindelijke, volledige versie van het docentenboek.

De recensent noemt Chronoscoop een vertaling en bewerking van de Zweedse methode Levande Historia. Dit behoeft toch wel enige nuancering. De samenstellers hebben van het Zweedse materiaal veel weggelaten, het overgeblevene herschreven en daarnaast veel nieuwe stof samengesteld om zo te komen tot een methode die in twee delen, bestemd voor de onderbouw van het Lbo en scholengemeenschappen Lbo/Mavo, de geschiedenis van prehistorie tot heden behandelt. Het is jammer dat de recensent dit niet opmerkt.

Chronoscoop is ons inziens de eerste methode in Nederland die leerlingen in een tweejarige onderbouw cursus een afgerond overzicht van de geschiedenis aanbiedt. Een waarlijk zeer groot voordeel, met name voor leerlingen die na twee leerjaren verder geschiedenisonderwijs moeten ontberen.

Waarschijnlijk moet de recensent in een vrij uurtje nog eens goed de aan Chronoscoop verwante aardrijkskundemethode Geoscoop bestuderen. Hij zal dan ongetwijfeld zien dat er vele parallellen te trekken zijn tussen beide methoden, met name ook op didactisch terrein.

Terecht merkt de recensent op dat de samenstellers niet gekozen hebben voor een eenduidig differentiatie model. De samenstellers zijn namelijk van mening dat de theorie en de praktijk in deze wel erg ver uit elkaar liggen.

Leerkrachten zijn gebaat bij een aanbod van flexibel materiaal waarop een op hun situatie afgestemd model kan worden toegepast.

Een misser is de passage in de recensie waarin gesuggereerd wordt dat in de inleiding van het leerboek gezegd zou worden dat het vak geschiedenis zich alleen met de tijd bezig houdt. Wanneer de recensent de inleiding helemaal gelezen zou hebben, had hij kunnen zien dat de mens met nadruk genoemd wordt: 'we zullen vooral goed letten op de manier waarop mensen leefden, hoe ze woonden, welk werk ze deden, hoe ze hun dorpen en steden inrichtten, ...'

De opmerking van de recensent over het jaar 0 noopt tot enige reactie onzerzijds. Volgens de jaartelling bestaat het jaar 0 inderdaad niet, maar volgens de kalender wel. Om didactische redenen hebben we gekozen voor het noemen van het jaar 0. Formeel heeft de recensent echter gelijk. In een volgende oplage spreken we dan ook niet over het jaar 0, maar over 'het jaar van Christus' geboorte'.

De opmerkingen met betrekking tot de gekozen sociaal-economische invalshoek begrijpen we niet. In Chronoscoop krijgt de sociaal-economische geschiedenis veel aandacht, maar er wordt nergens beweerd of gesuggereerd dat dan in alle gevallen de politieke en culturele geschiedenis daarvan een afgeleide is. Uitgangspunten worden gekozen tegen de achtergrond van de mogelijkheden van de beoogde leerlingen. Het consequent toepassen van eenmaal gekozen uitgangspunten leidt tot een voor deze leerlingen samenhangend beeld en vormt zo een betere bijdrage aan zinvol geschiedenisonderwijs dan verder toe te geven aan de wens om de complexiteit van de geschiedenis meer recht te doen. Volgens ons is het beeld van de geschiedenis in Chronoscoop al complex genoeg.

De recensent vergist zich wanneer hij het woord kafferkoren wil vervangen. Kaffer is in de eerste plaats geen Zuidafrikaans maar een Nederlands scheldwoord. Kafferkoren is een goed Nederlands woord voor de Sorghum Bicolor, een gierstvariëteit met als genen centrum Kenya, precies zoals in figuur 8 op pagina 10 staat aangegeven. De afdeling tropische plantenteelt van de Landbouwhogeschool te Wageningen, een onverdachte bron, bevestigt dit. De recensent zegt dat er in hoofdstuk 8 weinig aandacht besteed wordt aan motieven en voorwaarden voor de ontdekkingstochten. Toch weer een vergissing, want in de paragrafen 4, 5, 6 en 8 en in het werkboek wordt hier op ingegaan.

Wij zijn blij met de lovende woorden over het werkboek, maar vinden het merkwaardig dat de recensent bronnen zo node mist. De recensent gaat vermoedelijk uit van een wel zeer beperkte opvatting dat een bron een stukje tekst is. Een bron is echter meer; ook een schilderij, een foto, een archeologische vondst, en dergelijke zijn bronnen.

In het werkboek staan maar liefst 32 opdrachten waarbij de leerling uit bronnen conclusies moet trekken of deze moet interpreteren.

kleio

nummer 2/86
pagina's 8 en 9

Een enkele opmerking voor de tijdweg. Het woord tijdweg, evenals het woord maatschappijklasse, is inderdaad nieuw. Dat was inderdaad het woord tijdbalk ook. Overigens staat dit woord nog steeds niet in Van Dale. De tijdwegen beogen sprekende, beeldende hulpmiddelen te zijn en hebben ons inziens meer zeggingskracht dan de altijd zeer abstracte tijdbalken. Op de tijdweg staan mensen, gebouwen, voertuigen afgebeeld. Kortom, er verschijnt iets op het netvlies van de leerlingen.

Merkwaardig is het dat de recensent Chronoscoop geen exemplarische methode vindt, terwijl hij in dezelfde passage een definitie van een exemplarische methode aanhaalt die volstrekt van toepassing is op Chronoscoop.

Tot slot zijn wij van mening dat de recensent zich onvoldoende bewust is van de eenheid van de uitgangspunten en de daaruit voortvloeiende stofkeuze en didactiek. Leerboek en werkboek vormen een onlosmakelijk geheel en voeren tezamen tot de leerdoelstellingen.

We danken de recensent tenslotte voor het feit dat hij ons op foutjes en onvolmaaktheden wijst. We zullen er zeker gebruik van maken.

De samenstellers



Kwartet

C.J. van Horzen

Kwartet. Geschiedenis voor het voortgezet onderwijs, deel 1 - brugklas onder redactie van B. Smulders. Samenstelling A. de Haan, K. van Kemenade, J.

Kikkert, L. Versteeg.

Docentenhandleiding bij deel 1.

Uitgeverij NIB, Zeist 1984.

Deel 2 en 3 zijn inmiddels ook verschenen.

De schrijver van de recensie is verbonden aan de subfaculteit maatschappijgeschiedenis van de Erasmusuniversiteit in Rotterdam.



A Een samenleving waarin de mensen hoofdzakelijk leven van het jagen, vissen en verzamelen van voedsel. Een vaste woonplaats is dan niet mogelijk. De mensen zijn nomaden.



B Een samenleving waarin landbouwen vee- teelt de belangrijkste bestaansmiddelen worden. De mensen zoeken een vaste woonplaats.



C Een samenleving waarin de handel in goederen naast de landbouw belangrijk gaat worden, en waarin er naast het wonen op het platteland (landbouw) ook steden ontstaan waar mensen wonen: handelssteden.



D Een samenleving waarin naast landbouw en handel ook fabrieken een belangrijke rol spelen als bestaansmiddel. Veel mensen verhuizen van het platteland naar fabriekssteden.



E Een samenleving waarin naast wat bij A, B, C en D is genoemd ook de industrie en de dienstverlening (banken, verzekeringen, enz.) erg belangrijk zijn. Onder invloed van de techniek en wetenschap ontstaan nieuwe mogelijkheden (computers, automatisering). Er komen grote steden als woon- en werkgebied van de mens, bijv. Randstad Holland en Rijnmond naast wereldsteden zoals New York en Tokio.

Deel 1, p. 8. Indeling van de geschiedenis gebaseerd op de vragen 'waar leven de mensen van? wat zijn hun middelen van bestaan?'

doel op zich zelf', de doelstellingen daarvoor moeten dan ook worden gezocht 'buiten de grenzen van het vakgebied'. Toch blijken de doelstellingen weer niet zo met elkaar in

Uitgangspunten van de auteurs

Bij bespreking van de uitgangspunten is vooral geput uit de inleiding van het eerste deel en uit de drie eerste hoofdstukken van de docentenhandleiding.

Geschiedenis wordt gezien als een waardevol onderdeel van het totale onderwijspakket. Volgens de auteurs wordt de inhoud ervan bepaald door de 'geschiedwetenschap' (aanhalingstekens niet van mij). Daarop wordt een beeld geschetst van een verworden geschiedenisonderwijs. Uit de argumentatie van de auteurs blijkt dat de verwording juist komt doordat de geschiedeniswetenschap te weinig erbij werd betrokken. Deze wetenschappers komen dan ook, samen met didactici en leraren in opstand tegen deze ontwikkeling, waarbij 'het schoolvak geschiedenis voor de vorming van leerlingen zijn waarde begon te verliezen'.

Volgens de auteurs zijn er drie punten van kritiek:

1. teveel discrepantie tussen aangeboden historische informatie en pedagogisch existentiële situatie van de leerling;
2. ontbreken van relevante leerstof;
3. grotere verwijdering tussen historisch wetenschappelijk denken en geschiedenis als schoolvak.

Ik begrijp dit niet. De inhoud was niet meer als historisch te kwalificeren, maar de ge-

schiedwetenschap bepaalde juist het schoolvak: hoe kan dan een discrepantie ontstaan. Ik zwijg maar over een begrip als 'pedagogisch existentiële situatie'.

Geschiedenis wordt gezien als een middel tot het volwassen worden, zoals ook andere vakken. De in ontwikkeling zijnde leerling heeft in principe in zich 'alle grondprincipes, die werkzaam zijn in de geschiedenis van de mensheid'. De bewustwording van eigen ervaring brengt de leerling in confrontatie met de ervaring (de geschiedenis) van de mensheid.

Didactische uitgangspunten

Doelstellingen

Enigszins in verwarring las ik de titels van de twee volgende paragrafen:

1.2 Doelstellingen

1.3 Doelen

Nu heb ik altijd gedacht dat hiermee hetzelfde werd bedoeld.

De auteurs leggen uit dat er tussen wetenschap en schoolvak verschillen bestaan: 'geschiedwetenschap is de beoefening van geschiedenis als doel op zich zelf', de doelstellingen liggen in het vak. In tegenstelling tot het schoolvak: 'dat is meer middel tot iets dan



1 MENS-NATUUR: *bestaansmiddelen*

Om een samenleving te leren kennen moet je iets weten over de wijze waarop de mens omgaat met de natuur waarin hij leeft, het klimaat, het land, de zee. Wat biedt de natuur hem om te bestaan.

Mensen leven soms zoals ze leven, omdat ze zich moeten aanpassen aan de natuur. Soms ook zoeken zij hulpmiddelen en vinden zij technieken om de natuur aan hun behoeften aan te passen.



2 MENS-MEDEMENS: *samenleven*

Om te kunnen samenleven met elkaar hebben mensen elkaar nodig. Ze leven in kleinere of grotere groepen. Ze verdelen taken. In de verhouding tot elkaar zijn ze gelijkwaardig of ondergeschikt. Ze kennen plaatsen toe aan mannen en vrouwen, ouderen en jongeren.



3 MENS-OVERHEID: *bestuur*

Om met elkaar en met anderen samen te kunnen leven moet er leiding zijn en moeten er afspraken gemaakt worden.

Voor de gemeenschap die in een bepaald gebied met elkaar leeft, zullen gemeenschappelijke taken vervuld moeten worden. Denk eens aan de veiligheid en bescherming.

Hoe wordt over dat alles beslist en door wie? Denk aan staten en wereldrijken, en hoe ze bestuurd worden.



4 MENS-DENKBEELD: *cultuur-godsdienst*

Hoe denkt de mens over zijn bestaan?

Hoe gaat hij om met geesten en goden?

Wat vindt hij goed en wat slecht?

Hoe drukt hij zich uit in muziek, schilderijen en verhalen?

Hoe ontwikkelt hij zijn kennis over wereld en samenleving? Wat geeft hij door aan zijn nakomelingen?

Deel 1, p. 10. De punten die van belang zijn bij het samenleven.

strijd te zijn: het schoolvak geschiedenis moet voortdurend worden gevoed door de wetenschap 'en niet alleen die van geschiedenis'.

Kortom: de doelen zijn verschillend, echter niet met elkaar in strijd en het schoolvak geschiedenis moet worden gevoed door de wetenschap. Je vraagt je wel af welke wetenschap zal dat zijn?

Bij het geschiedenisonderwijs zullen ervaringsgegevens van de leerling uitgangspunt moeten zijn. Dit leidt dan tot het volgende doel van het geschiedenisonderwijs: de leerling uit het harnas van zijn persoonlijke ervaring helpen, zodat hij in staat zal zijn een houding aan te nemen ten opzichte van de hem omringende wereld, open, flexibel, tolerant, maar tevens kritisch en creatief. Een nietszeggende doelstelling vol begrippen die niet worden geëxpliciteerd.

De auteurs leiden uit dit doel een aantal principiële oogmerken af:

1. De leerling moet kennis opdoen van de eigen aard, de eigen individualiteit van het verleden;
2. De leerling moet gaan inzien dat zijn eigen bestaan historisch bepaald is;
3. Bij de leerling moet historisch besef aangeweekt worden waarbij de leefwereld van het kind uitgangspunt is;
4. De leerling moet een eigen bewust standpunt kiezen voor ieder facet van de maatschappij;
5. Er wordt gewerkt aan echt mondiale geschiedenis.

Deze oogmerken worden in zulke wollige taal verder uitgewerkt dat ik geneigd ben de conclusie van de auteurs van *Kwartet* inzake punt 5 uit te breiden tot 1 t/m 4: 'het boekje kan geen baanbrekend werk doen' (p. 4).

Stofkeuze

Niet-westerse gebieden moeten bij het geschiedenisonderwijs worden betrokken. Er zal niet alleen over deze gebieden worden geschreven, er wordt ook gepoogd de gebieden 'van binnen uit te benaderen'. Er zal derhalve in verschillende onderwerpen een zeker engagement te bespeuren zijn, ter wille van de verbale presentatie.

Wat betekent deze zin eigenlijk?

Welke uitgangspunten worden gehanteerd voor de leerstofkeuze?

1. De leerdoelen moeten via de leerstof door de leerling, indien nodig met hulp van de docent, gerealiseerd kunnen worden. (Een open deur: ik zou niet weten hoe het anders moet.)

Uitgangspunten 2. en 3. gaan weer over relevantie en ontwikkelingsbeeld van de leerling.

4. Ervaringsbegrippen, bekend bij de individuele leerling (?), moeten als sleutelbegrippen steeds terugkeren. Enige voorbeelden: behoefte – macht – religie – leven en dood – communicatie. Zijn deze begrippen leerlingen wel zo bekend? Hoe bekend moeten ze bij leerlingen zijn? Waarom wordt voor deze begrippen gekozen? Alweer wordt van alles beweerd, zonder dat ook maar iets wordt uitgelegd.

Stofordening

De tijd wordt geïnterpreteerd naar een tweetal aandachtsvelden, maatschappijvormen en probleemvelden.

De genoemde probleemvelden zijn: economisch-ecologisch, sociaal, politiek-staatskundig, cultureel-mentaal. De auteurs achten deze vierdeling de essentie van de methode: *Kwartet* is dan ook de naam van de methode. Het ware beter geweest de methode Trio te noemen, omdat probleemveld 3 en 4 niet te onderscheiden zijn.

Leerstructuur: leertheoretische uitgangspunten

Hier verwachtte ik te worden ingelicht over een leertheorie die de leerstructuur zou bepalen. Niets van dit alles. Het komt er, samengevat, op neer dat leerlingen een beeld van het verleden wordt verschaft.

Er wordt verder niets anders meegedeeld dan dat de pagina-indeling van de methode op een bepaalde manier is gekozen.

Differentiatie

In de lerarenhandleiding wordt een korte verhandeling gegeven over het begrip differentiatie.

Er wordt een onderscheid gemaakt tussen: – basisstof; daarin de bouwstenen (= wezenlijke facetten) van een samenleving in een

kleio

nummer 2/86
pagina's 10 en 11



▲ Detail van een kaart waarop de Schelde en het slot van Saltingen zijn afgebeeld

De verschillende beroepen onder het teken van de planeet Mercurius, Romeinse god van de handel

▼ Het bouwen van een stad in de Middeleeuwen



3 Het ontstaan van een stad

Vaak ontstond een stad bij een doorwaadbare plaats in een rivier. De rondreizende kooplieden hielden hier vaak rust. Zij en hun paarden konden dan wat eten en drinken. Iemand kwam op het idee om hier een herberg te beginnen. Door de doorwaadbare plaats kwamen hier vele mensen langs. Bij een lage waterstand in de rivier kwamen er nog meer klanten. Deschepen konden niet verder en de schippers moesten op hoger water wachten. De herbergier kon het werk alleen niet meer aan. Hij nam een paar mensen in dienst om hem te helpen. Ze bouwden hun huizen naast de herberg. Hier vestigde zich nu ook een smid. Hij repareerde de karren en besloeg de paarden. Hij had veel werk, want de wegen waren slecht. Aan de andere kant van het pad kwamen een paar winkeltjes. Zo ontstond er een hele nederzetting met bakkers, metselaars, kleermakers, timmerlui enz.

Als er een paar honderd mensen bij elkaar woonden, wilden zij dat de nederzetting werd ommuurd. Ook wilden ze anders worden behandeld en volgens andere wetten leven dan de omliggende boeren. Dat ging echter zo maar niet! De grond waarop de nederzetting was gebouwd, was het eigendom van iemand. Meestal was dat de landheer. Ergens in de buurt bewoonde hij een burcht. Als de bewoners van de nederzetting geld hadden, viel er met de edelman wel te praten. De nederzetting ontving dan het *stadsrecht*. Voortaan mochten zij volgens eigen wetten leven. Ook konden zij van de heer toestemming krijgen om verdedigingswerken rondom de stad aan te leggen. Dat was het *recht van bevestiging*. Een *vest* is een gracht. Er werden muren, grachten en torens aangelegd. Voortaan waren de bewoners in staat zich tegen aanvallers te verdedigen. Daarbij hadden ze dan de heer en zijn burcht niet meer nodig.

Deze ontwikkeling vond niet alleen plaats op plekken waar de rivieren ondiep waren, zoals in het geval van Tiel en Deventer. Er kon ook een stad ontstaan bij de resten van een Romeinse stad of van een *castellum*. Dat was een soort kasteel, waarvan de Romeinen er heel veel gebouwd hebben. Dat was ook in Nederland het geval. Hier lag, langs de Rijn, de noordgrens van het Romeinse rijk. Deze grens werd goed verdedigd tegen invallende barbaren. Maastricht en Nijmegen zijn op deze wijze ontstaan. Ook een bisschopszetel kon de kern worden van een stad. Er waren daar dan al een kerk, een klooster en een aantal bijgebouwen. Utrecht is vermoedelijk zo gegroeid.

Vele andere steden zijn ontstaan bij de samenvloeiing van twee rivieren, bij de uitmonding van een rivier in zee of in een meer, aan de kruising van twee wegen, of bij een smalle doorgang door een moeras. Er konden heel wat geschikte plaatsen zijn om een stad te stichten.

Vragen en opdrachten

1 Maak een lijstje van tien beroepen die je bij ons in de stad kunt tegenkomen. Schrijf dan daarnaast vergelijkbare beroepen die je in de Middeleeuwse stad kon tegenkomen. Probeer eerst zelf eens beroepen te bedenken, maar kijk ook eens naar het plaatje over beroepen.

onze stad

- 1 de bakker
- 2 de automonteur
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

de Middeleeuwse stad

- 1 de bakker
- 2 de wagenmaker

2 Probeer minstens drie redenen te bedenken waarom de steden zich los wilden maken van de landheer.

3 Op welke manier is het dorp of de stad waar jij in woont ontstaan? Als je het zo niet weet, kijk dan eens in de bibliotheek of ga het vragen op het gemeentehuis.

4 De handelaren maakten gebruik van vaarwegen en van handelswegen. Welke van de twee zouden zij het meest gebruikt hebben? Verklaar je antwoord.

5 Een doorwaadbare plaats heette in het oud-Nederlands: voorde, vorden, fort of foort. Zoek een aantal plaatsen op die dit in hun naam hebben.

Deel 1, p. 144-145. Thema 9, basisstof De Stad.

bepaalde tijd, 'de feiten, termen, begrippen, processen en structuren, die het historisch verschijnsel naar zijn eigen wezen bepalen';

— aanvullingsstof: hierin worden de wezenlijke facetten uitgebreid;
— verrijkingsstof: 'niet noodzakelijk voor een goede begripsinvulling'. Het beeld wordt hier 'genuanceerd, verdiept en gerelativeerd'.

Dit zijn differentiatie-uitgangspunten naar inhoud. De uitgangspunten worden bij de invulling van de verschillende thema's niet gerealiseerd: ze verdwijnen in een grijze brei van feiten.

Er wordt nergens een verantwoording gegeven voor het verschil tussen basisstof en verrijkingsstof. Nergens wordt duidelijk gemaakt welke van de vier aspecten wordt verrijkt. Moet de leerling raden? De verrijking krijgt geen aansluiting bij de basisstof. De verrijkingsthema's kunnen rustig worden gedaan zonder de voorafgaande basisstof, zowel naar inhoud als naar vaardigheden. De aanvulling en verrijking zijn veeleer te beschouwen als een poging het 'overzicht' aan te vullen. Van aanvulling of verrijking uit didactische overwegingen is geen sprake.

De tweede vorm van differentiatie, die naar verwerking, kan worden gezocht in 'de mogelijkheden die vragen en opdrachten geven'. Ook deze uitspraak is wishfull thinking. De

vragen en opdrachten zijn niet systematisch geordend en bieden geen mogelijkheden tot differentiatie.

Geschiedwetenschappelijk

De inleiding bij het boek bevat twee indelingen, de traditioneel chronologische en een indeling naar typologieën van maatschappijen. De methode pretendeert aan te sluiten bij de tweede indeling. Typen en probleemvelden worden in de methode, volgens de auteurs bijeen gebracht. De opbouw van de thema's wordt duidelijk gemaakt aan de hand van een schema.

Een specifieke geschiedopvatting valt niet af te leiden uit de inhoud, hoewel het uitgangspunt doet denken aan maatschappijhistorische uitgangspunten. Dat laatste blijkt uit de indeling naar typologieën en de aspecten die aan de orde worden gesteld. De invulling van de hoofdstukken is echter zeer traditioneel. Van enige verwevenheid van de aspecten is geen sprake, ook niet in de aanvullings- of verrijkingsdelen. De verklaringen zijn monocausaal; leerlingen wordt op geen enkele wijze de mogelijkheid geboden vraagtekens te zetten, verklaringen open te laten of zaken te relativiseren.

De tekst voor de leerlingen

Instap

De instap bestaat uit een min of meer spannend verhaal, een soort opwarmer. De instap is niet te zien als een oriëntatie op leerinhouden en vaardigheden die binnen een thema aan de orde zullen komen. De themahoofdstukken sluiten ook niet aan bij elementen die in de instap aan de orde worden gesteld. Dat is, leertheoretisch gezien, een ernstig gemis.

Taalgebruik

De informatieve tekst is een docerend betoog, dat aan de hand van vragen en opdrachten moet worden bestudeerd.

De tekst bestaat uit korte zinnen. Samengestelde zinnen zijn een uitzondering. Ik denk dat dit de leesbaarheid bevordert, hoewel ik de tekst af en toe wel erg staccato vind. De leesbaarheid wordt echter weer verminderd door een lay-out die soms wel zeer verbrokkeld aandoet. Het ontbreken van paragraafhoofdjes maakt het moeilijk snel een overzicht te krijgen van de inhoud.

De tekst is zeer oppervlakkig en laat inhoud

	MENS: NATUUR 	MENS: MEDEMENS 	MENS: OVERHEID 	MENS: DENKBEELD 
jagen vissen verzamelen 				
landbouw veeteelt 				
handel steden 				
fabrieken steden 				
technologie wereld- steden 				

Deel 1, p. 11. Typen en probleemvelden bijeengebracht.

delijk nogal wat te wensen over. Hoewel ik geen uitgesproken kenner van de hier behandelde maatschappijtypen ben, acht ik op detailpunten de historische informatie onzuiver. Omdat dit punt voor heel wat meer historische methoden geldt, laat ik het verder maar rusten. Waarmee ik overigens niet wil zeggen, dat de auteurs hiermee zijn geëxecuteerd. In een latere druk zou daaraan iets gedaan kunnen worden.

Aanbod historische informatie

De methode behandelt niet alleen politieke geschiedenis: via de thema's samenleven en cultuur-godsdienst komen andere aspecten meer dan incidenteel aan de orde. Er is ook aandacht voor de indianenstam der Cheyennes en de Islam. Lokale en nationale geschiedenis komen in dit eerste deel niet aan de orde.

Een meer dan marginale toetsing van de uitgangspunten stelt toch teleur. Als je de drie onderdelen van een thema neemt (i.e. basisstof, aanvulling en verrijking) komt meer een traditioneel cursorisch uitgangspunt naar voren dan een thematisch. De auteurs streven naar volledigheid met als consequentie oppervlakkigheid en versimpeling van het beeld. Het ware beter geweest, uitgaande van de vier accenten, een consequente stofkeuze door te voeren en alles, wat daarmee niets te maken heeft, weg te laten.

Structuur van de tekst

De leerlingentekst kent weinig structuur. Er is een thema-aanduiding en daarna volgt de tekst in twee kolommen. De vier uitgekozen aspecten worden zeer consequent aan de or-

de gesteld. De structuur van de subthema's is, op een enkele uitzondering na, chronologisch geordend. De uitzonderingen betreffen hoofdstukken als bijvoorbeeld de beschrijving van een maatschappij.

Door de opzet en lay-out van de tekst krijgt de leerling geen kans zich in te leven. Noch de tekst, noch de illustraties, noch de vragen en opdrachten bieden de leerling enige uitdaging iets te doen met de historische informatie. De leerling wordt ook niet geconfronteerd met historische situaties, waarin hij moet nadenken over standpunten of waarin een eigen oordeel van hem wordt verlangd. Het is allemaal even vlak en voorspelbaar.

Kortom: de opzet van het boek, de keuze van de illustraties, de lay-out zullen de interesse van het kind niet wekken. De combinatie van bovengenoemde punten zal er de oorzaak van zijn dat belangstelling en actief mee doen van de leerling niet wordt gestimuleerd. Het boek heeft niets te bieden voor een 'actieve' leerling, een leerling die geschiedenis ziet als een 'denk en doe' vak. Het vraagt niet naar zelfwerkzaamheid, stimuleert noch tot zelfstandig denken, noch tot het stellen van vragen, noch tot een probleemoplossende houding, noch tot het ontwikkelen van een eigen verantwoordelijkheid. Zelfwerkzaamheid bestaat alleen maar uit het lezen van het boek en het maken van vragen en opdrachten.

Vragen en opdrachten

De vragen en opdrachten zijn niet systematisch geordend; er is ook geen enkele opbouw te zien bij of een aanzet tot het ontwikkelen van vaardigheden. Het zijn steeds weer dezelfde terugkerende 'overhoor'-vragen. De formulering van de vragen is slordig en onduidelijk: Noem eens...; Leg eens uit...; Wat zou worden bedoeld met...; Welke... Het zijn veelal die formuleringen waartegen in het Toets hoofdstuk *Geschiedenis op School* terecht bezwaar wordt gemaakt: vaagheid en onduidelijkheid zijn troef.

Er waren geen doelstellingen per hoofdstuk geformuleerd; daardoor is het onmogelijk na te gaan wat de accenten binnen een thema zijn en of de leerling erin slaagt via vragen en opdrachten de doelstellingen te bereiken. De vragen en opdrachten beogen niets anders dan het leren van de tekst. Af en toe wordt een bron als een soort illustratieve tekst toegevoegd. De bron hoeft niet door leerlingen te worden bestudeerd of te worden geanalyseerd.

Illustraties

Boeiende passages over de illustraties! De auteurs schrijven dat illustraties toch wel leuk gevonden worden omdat er dan minder tekst aanwezig is, die door de leerlingen moet worden beheerst. De geschiedeniswetenschap kan zich daarin wel vinden: hier 'neemt het

intellectuele aspect de voornaamste plaats in. *Geschiedenis beschrijven veronderstelt in de eerste plaats omgaan met verbale informatie. Het geschreven woord is het medium voor overdracht van historische informatie*. De zoveelste karikatuur. Sinds jaar en dag wordt in historisch wetenschappelijk onderzoek juist heel veel gedaan aan de interpretatie van niet-geschreven bronnen.

Illustraties zijn noodzakelijk, ze zijn echter ook beperkend (ook voor Lbo-Mavo-leerlingen). Slecht gekozen illustraties kunnen ook volstrekt verkeerde zaken bij leerlingen doen postvatten. Leerlingen moet worden geleerd te kijken. Helaas wordt in dit deel van de methode aan dit aspect geen enkele aandacht besteed. De illustraties zijn al even grijs als de rest van de methode: ze verduidelijken niets en zijn geen verdieping van de leertekst. De onderschriften zijn nietszeggend en nodigen leerlingen niet uit tekst en illustratie aan een nader onderzoek te onderwerpen. Soms gaan illustraties bij een thema over andere aspecten dan in de leertekst wordt behandeld.

De afgedrukte kaartjes zijn al evenmin duidelijk. Verwijzingen in de tekst naar delen van een kaart zijn voor leerlingen volstrekt nietszeggend. De kaartjes zijn zo klein en zo grijs dat nuancering bij het kijken is uitgesloten. Ik noem geen specifieke kaartjes omdat ze allemaal aan dit euvel lijden. Er is een tijdbalk bij ieder thema. Aanduidingen van andere thema's worden op die balk niet aangebracht zodat leerlingen niet echt een tijdsdimensie kunnen zien.

Docentenhandleiding

De methode kent een uiterst summiere docentenhandleiding. Hierin staan:

- achtergronden bij de methode;
- leerstofkeuze en ordening;
- leerstructuur;
- differentiatie;
- vragen en opdrachten bij deel 1;
- historische boekenlijst.

De docent vindt derhalve in de handleiding

niets dat hem tot steun kan zijn bij planning en uitvoering van de lessen. Ook ontbreken voor elk thema geformuleerde doelstellingen. De opgesomde vragen en opdrachten ('bedoeld als handreiking aan de docent voor zowel de lessen als de evaluatie ervan') hebben hetzelfde kennis- en begripsniveau als de vragen bij de verschillende thema's. Er is een enkele rubriceeropdracht en (veel te) summiere aanwijzingen voor een rollenspel. Ook bij deze vragen en opdrachten wordt weer geen verschil gemaakt in verschillende soorten vragen.

Enige hoofdstukken nader onderzocht

De uitgangspunten van de auteurs zijn nader onderzocht aan de hand van vier thema's: de Grieken, Rome, de Franken en de Islam. Hieronder volgen enkele bevindingen.

De vier elementen

Vier elementen vormden de basis van de thema's: bestaansmiddelen, samenleven, bestuur en cultuur/godsdienst (zie p. 10 leerlingenboek). Hoe denkt de mens over zijn bestaan? Hoe drukt hij zich uit? Hoe ontwikkelt hij kennis over wereld en samenleving? Wat geeft hij door aan nakomelingen? Hieronder staat gerubriceerd, kort, hoe de beschreven elementen in de thema's aan de orde worden gesteld.

Het element samenleven

Grieken: slechts een gedeelte van de paragraaf behandelt de elementen die aan de orde zouden moeten komen.
Rome: in deze paragraaf een redelijk doch oppervlakkige behandeling van de punten.
Franken: zelfde bevinding als bij Rome.
Islam: vragen worden hier redelijk aan de orde gesteld.

Het element bestuur

Grieken: over bestuur en de inrichting ervan wordt nauwelijks iets gezegd dat leerlingen

enig inzicht en begrip geeft.
Rome: de vragen komen gedeeltelijk aan de orde.
Franken: de centrale punten komen niet aan de orde. Volstrekt onduidelijk blijft waarom een zo belangrijk onderdeel als het leenstelsel pas bij de invulling wordt behandeld.
Islam: centrale vragen worden niet behandeld; het gaat slechts om Mohammed en zijn boodschap.

Het element cultuur-godsdienst

Grieken: centrale vragen nauwelijks aan de orde gesteld; het gaat slechts over geesten en goden.
Rome: de centrale vragen worden niet aan de orde gesteld.
Franken: centrale vragen komen niet aan de orde.
Islam: centrale vragen komen niet aan de orde; de paragraaf gaat over de verspreiding van de Islam.

Het moge duidelijk zijn dat tussen uitgangspunten en feitelijke inhoud van de paragrafen nauwelijks samenhang bestaat.

Doelstellingen

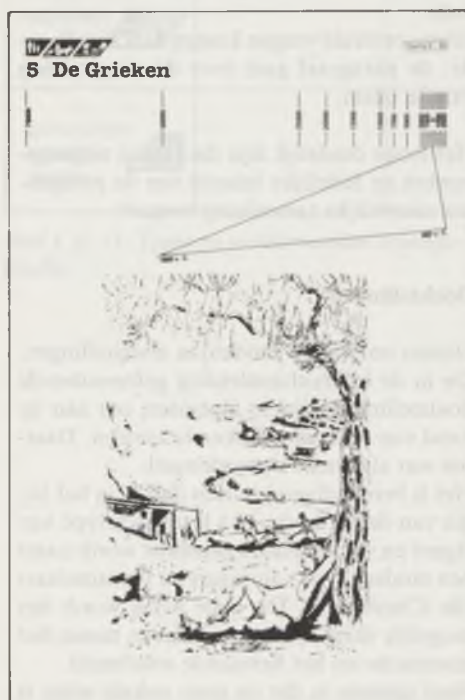
Helaas ontbreken duidelijke doelstellingen. De in de lerarenhandleiding geformuleerde doelstellingen zijn te algemeen om aan de hand van de hoofdstukken te toetsen. Daarom wat algemene opmerkingen. Het is bemoedigend te zien dat, al in het begin van de methode, een historisch type van jagers en verzamelaars geplaatst wordt naast een modern type van jagers en verzamelaars (de Cheyennes). Op deze wijze wordt het mogelijk vergelijkingen te maken tussen het historische en het bestaande voorbeeld. Heel jammer is dat op geen enkele wijze is geprobeerd overeenkomsten en verschillen (gelijktijdige van het ongelijktijdige) bij elkaar te zetten en leerlingen in te leiden in het maken van vergelijkingen. Op deze manier verliest deze volgorde haar zin. Er wordt de leerlingen (en ook de leraar) niet duidelijk gemaakt waarom een dergelijke, eenmalige 'sprong in de tijd' wordt gemaakt. De docent krijgt ook geen suggesties iets op het vergelijkende vlak te doen. Een enkele maal maken de auteurs vergelijkingen; maatschappijtypen met een stamstructuur worden met elkaar vergeleken. De auteurs komen echter niet verder dan vragen als: waar woonden ze en waarvan leefden ze. Slechts op het punt van 'eigenschappen van de stam' wordt iets dieper doorgevraagd.

Bij de uitgangspunten heette het dat aandacht zou worden geschonken aan gelaagdheid binnen de maatschappijtypen. Dat wordt nergens ingelost. Het enige punt dat aan de orde komt is onderscheid tussen arm en rijk. Een poging om, bijvoorbeeld, een structuur van de Egyptische samenleving te geven, wordt niet ondernomen.



Deel 1, p. 62. De Griekse kolonisatie.

Deel 1, p. 60.



Vragen en opdrachten

De formulering van de vragen is slordig en vraagt om een letterlijke herhaling van hetgeen in de tekst staat vermeld. Slechts enige voorbeelden:

Thema 5, par. 2:

Vraag 3. Hoe komt het dat iedere Griek in de buurt van de zee woont?

Antwoord: door de grillige kustlijn is men in Griekenland nooit verder dan zo'n honderd kilometer van de zee verwijderd.

Thema 5, par. 6:

Vraag 1. Hoe zagen de Grieken hun goden?

Antwoord: de Grieken zagen hun goden als onsterfelijke superieure mensen.

Dit lijstje is moeiteloos uit te breiden.

De leerlingentekst

Het historisch overzicht is traditioneel, zeer oppervlakkig. In de inleidende delen worden weliswaar de vier aspecten aan de orde gesteld, maar nergens op een 'andere' manier ingevuld. Begrippen en namen worden vaak zomaar genoemd, zonder verdere uitwerking en zonder dat de leerling op de een of andere manier met het begrip aan het werk wordt gezet.

Op geen enkele manier vindt een behoorlijke inleiding dan wel uitleiding van de thema's plaats. Ook een op een bepaald moment nieuw ingevoerd element (mens - medemens : bestuur) wordt zomaar opgevoerd. Het wordt leerlingen niet anders duidelijk gemaakt dan via een klein vignet.

Ook aan een behoorlijke afsluiting van het thema is niet gedacht. Toevoegingen, veranderingen bij een bepaald thema worden niet aan de orde gesteld.

Kortom: leerlingen wordt niet duidelijk of er iets is veranderd en of een bepaald type iets heeft toegevoegd.

Conclusies

1. De auteurs zijn in hun goede bedoelingen blijven steken. De uitgangspunten in de docentenhandleiding, verpakt in warrige en onduidelijke taal, zijn zo slecht nog niet. De uitwerking ervan is teleurstellend. De, op zich, goede gedachte elk thema aan de hand van vier elementen te belichten komt onvolgende uit de verf.

2. De gekozen thema's worden traditioneel ingevuld. Nergens valt iets te zien van een doorbraak bij keuze van de inhoud van de thema's. Ook op dit punt worden de uitgangspunten slechts met de mond beleden.

3. Vragen en opdrachten zijn al even traditioneel. Voor het merendeel der vragen geldt dat ze onduidelijk en slecht zijn geformuleerd. Van de leerlingen wordt meestal slechts gevraagd te reproduceren wat in de tekst staat: slechts zelden wordt hiervan afgeweken.

4. Er ontbreekt ieder spoor van leertheorie als richtsnoer bij de opbouw van de tekst en de vragen en opdrachten.

5. Differentiatie naar inhoud en vaardigheden vindt niet plaats. De uitgangspunten uit de docentenhandleiding worden niet in praktijk gebracht.

6. Het aanzien van het boek is al even grijs als de inhoud. Een relatie tussen tekst en illustratie is meestal afwezig.

Kortom: Hoewel uitgangspunten van de auteurs mij niet onsympathiek zijn, vind ik de uitwerking niet geslaagd. De methode is mijns inziens geen aanwinst voor de op de markt zijnde geschiedenismethoden.

Reactie op de recensie

Een boekbespreking ontleent zijn betekenis aan zijn voorlichtende en kritisch informatieve karakter. Het is daarbij een goede gewoonte zoveel mogelijk objectiverende maatstaven te gebruiken. Het beeld echter dat de recensent schetst van Kwartet, is zover van de werkelijkheid verwijderd, dat het woord karikatuur hier beter op zijn plaats zou zijn, zij het dat deze manipulatie van de werkelijkheid in tegenstelling tot een karikatuur, gespeend is van humor. De recensie staat daarbij zo haaks op de goede gewoonte om teksten in hun verband te laten, correct te citeren en meningen te geven op grond van de werkelijkheid, dat grenzen der betamelijkheid dicht benaderd zijn.

Polemiseren heeft echter weinig zin. Als de re-

censent er niet in geslaagd is te lezen wat er te lezen staat, te zien wat er te zien is en in feite in kritiek blijft steken, dan zal in de repliek het zwaartepunt moeten liggen op voorlichting.

Doelgroep: Voor wie is Kwartet samengesteld?

De omslag vermeldt in algemene termen 'voortgezet onderwijs'. Het richtpunt is echter zeer uitdrukkelijk geweest de leerlingen van Mavo en Lbo. Vele methoden voor deze schooltypen zijn in feite aangepaste versies van Vwo- en Havo-uitgaven, zo niet Kwartet. Zowel naar stofomvang, niveau, themakeuze, uitwerking in tekst en opdracht, complexiteit van zinsbouw, als naar mate van concreetheid, is direct gedoeld op de onderbouw van Lbo en Mavo. Een grote mate van onbekendheid met dit specifieke werkveld, waar drie van de auteurs langdurige ervaring hebben,

kleio

nummer 2/86
pagina's 14 en 15

heeft mijns inziens het beoordelingsvermogen van de recensent ten aanzien van Kwartet bemoeilijkt.

Uitgangspunten

De handleiding begint met een standpuntbepaling tegenover het schoolvak geschiedenis. De grote waarde ervan voor zowel cultuuroverdracht, als voor maatschappelijke en persoonlijke vorming wordt erkend. Deze erkenning impliceert een afstand nemen van een kort geleden vaak voorkomende situatie, dat het schoolvak slechts transporteur was van gereduceerde en gesimplificeerde resultaten van geschiedeniswetenschap en geen oog had voor de behoeften van kind en samenleving.

Dat deze constatering niet hemelbestormend is, kan ieder ervaren die de hoofdstukken 1 en 4 'Geschiedenis op school' doorleest. Ook daar kritiek op antiquarisch geschiedenisonderwijs met zijn mythe van het overzicht op basis van een encyclopedisch kennis-ideaal. Ook daar kan men lezen dat de doelstellingen van het schoolvak geschiedenis niet exclusief aan de geschiedwetenschap ontleend dienen te zijn, doch ook te vinden zijn buiten de grenzen daarvan. De verbeterde reactie van de recensent op deze aanslag op 'de' geschiedwetenschap, ervaar ik alsof hij vanuit een victoriaans perspectief de eer van Kleio beschermen wil.

Doelstellingen

Als doel voor geschiedenisonderwijs – zeg vormingsideaal – wordt inderdaad aangegeven 'de leerling uit het harnas van zijn persoonlijke ervaringen helpen'. Wat aan deze doelstelling nietszeggend is ontgaat mij. De bereidheid, de werkelijkheid niet als een gesloten systeem te zien, groter te zien dan het eigen kringetje, voorbij de grenzen van het eigen denken te gaan en een bereidheid verandering te aanvaarden en mee te werken aan de toekomst lijkt mij alleszins veel-zeggend. In leerstofkeuze en uitwerking is gestreefd naar operationalisering van deze intentie.

Leerstof: keuze en ordening

Naast algemeen gehanteerde- en bekende criteria, wordt als extra aandachtspunt voor stofkeuze aangegeven: de bestaanservaring van de leerling. Hierbij wordt gedacht aan ervaringen samenhangend met: het voorzien in levensbehoeften als voedsel en onderdak; het met anderen samenleven; afhankelijkheid en macht; leven en dood. Deze zijn voor de leerling herkenbaar (te maken), want hij komt er mee in aanraking in zijn eigen bestaan. Zij zijn echter ook algemeen menselijk en derhalve herkenbaar (te maken) in de geschiedenis. Een valide reden mijns inziens om er bij leerstofkeuze rekening mee te houden. Een volgend aspect is de leerstofordening –

onderscheiden doch niet los te zien van keuze criteria. De ingang voor de leerstofordening is de ontwikkeling van de menselijke samenleving, waarin op basis van belangrijkste bestaansmiddel en complexiteit van organisatie een aantal typen onderscheiden worden. Om de breuk met de schooltraditie niet te groot te laten zijn, worden de themata chronologisch op de tijdbalk geplaatst. Per hoofdstuk wordt echter door een symbool aangegeven tot welk maatschappijtype de behandelde samenleving behoort.

Binnen de maatschappijtypen wordt aandacht geschonken aan een viertal probleemvelden. (Zie illustraties hiervoor.)

Waarom vier probleemvelden in plaats van drie, terwijl in de denkwereld der maatschappij-geschiedenis van waaruit Kwartet geïnspireerd is, slechts drie dimensies onderscheiden worden: de ecologisch-economische, de sociaal hiërarchische en de cultureel mentale? Ook hier weer didactische overwegingen. Daar waar in de schoolpraktijk de politieke geschiedenis steeds een grote – tot dominante – rol heeft gespeeld, is het geheel integreren daarvan in een 'sociaal hiërarchisch' blok een té grote stap. De relatie 'mens-medemens' gaat over individu, groep en collectiviteit, met vragen naar omvang, lidmaatschap, interactie, taken en rollen, (on)gelijkwaardigheid, macht, etc. dus het sociale aspect van het samenleven. De relatie 'mens-bestuur' gaat meer over het samenleven van groepen en collectiviteiten binnen gebieden en ook de relatie tussen die gebieden, met vragen naar regelingen en afspraken, taken, organisatievorm, rechtssituatie, besluitvormingsprocedures, gezagsuitoefening etc.: dus het politieke aspect van samenleven.

Welke consequenties heeft nu deze door ons gekozen en in uitwerking bewust gehanteerde keuze en ordening?

Allereerst een in de stof zelf besloten actualisering door niet 'unieke en onherhaalbare wetenswaardigheden' welke geleerd moeten worden centraal te stellen, doch onder respect voor de eigen aard van het verleden inhoud te kiezen welke een relatie hebben met het eigen bestaan.

Vervolgens garandeert de steeds herhaalde behandeling van de vier relaties – mens-natuur, mens-medemens, mens-bestuur, mens-denkbild – een benadering die impliciet analyserend en probleem-georiënteerd is. De geschiedenis wordt als het ware bevraagd (een voorbeeldlijst van deze vragen is te vinden in het bulletin 'beslissingsmomenten' van de werkgroep geschiedenis van het Bovo-project te Vught) hoe die mensen toen hun oplossingen vonden, en dat met behoud van de continuïteit.

In het licht van het voorafgaande moet ook de inpassing van de maatschappijtypen in de gangbare chronologie gezien worden. Contact met scholen maakte ons duidelijk dat een extreme oriëntatie alleen op maatschappijtypen een te grote stap zou zijn en voor de leer-

lingen het verstaan van de factor tijd, in de betekenis van eerder en later van zowel gelijktijdigheid, als van onderlinge afhankelijkheid, zou bemoeilijken.

De gehanteerde vorm biedt voldoende mogelijkheden voor een thematische benadering (en wie hier de term cursorisch gebruikt doet er goed aan zich eens in de begrippen te oriënteren!) waarin ruimte is voor exemplarische thema's als bijvoorbeeld Spanje tijdens Philips II (absolutisme) – Dickens Engeland (industriële revolutie). Ook ruimte voor een comparatieve benadering bijvoorbeeld door drie maal een stad te behandelen: Middeleeuwse stad – Lissabon – Amsterdam in de 17e eeuw.

Vervolgens multiperspectiviteit bijvoorbeeld door in plaats van de vanuit de basisschool bekende 'Kruistochten' de Islam als fenomeen te kiezen; door tegenover elkaar te plaatsen de thema's Spanje tijdens Philips II en de Opstand in de Nederlanden; door het niet alleen te kijken naar de ontdekkers in het thema Lissabon, doch ook naar de ontdekkers in het thema Azteken.

Tenslotte een keuze met duidelijk de grenzen van de atlantische wereld overschrijdende thema's die daarbij soms in een ander samenlevingstype zitten (ongelijktijdigheid) zoals Cheyennes – Islam – Azteken – Japan – Egypte en India (20e eeuw). Thema's waarbij de geschiedenis zoveel mogelijk vanuit die cultuur zelf benaderd wordt.

Dit én de geschetste uitwerking vanuit de probleemvelden garandeert mijns inziens een breed spectrum van verklaringen. Een beschuldiging van mono-causaliteit dan ook alleen maar ridicuul!

Leerstofstructuur

Dit onderdeel in de docentenhandleiding heeft niet als functie te verwijzen naar enige leertheorie, doch wil toelichting geven op de wijze waarop de leerstof in deze methode gestructureerd is. deze uitleg is nodig, want de aanbieding is afwijkend.

In de eerste plaats vindt dit zijn oorsprong in het consequent hanteren van de vier probleemgebieden en de daarop gebaseerde differentiatie.

Een tweede achtergrond hiervoor is het gewicht dat toegekend wordt aan illustraties. Een goede beeldvorming heeft woord én beeld nodig. In het boek is de gelijkwaardigheid ervan duidelijk gemaakt door consequent naast een woorden-pagina (rechts) een plaatjespagina (links) te plaatsen. Deze twee vormen steeds samen een informatie-unit. Vragen en opdrachten richten zich derhalve op dit geheel met soms een specifieke gerichtheid op de tekst en soms op het beeld.

Een derde element in de aanbieding van de leerstof is dat ieder thema ingeluid wordt met een verhaal. De functie is de leerlingen de kans te geven de stap naar de andere wereld te zetten, daarin geïnteresseerd te raken. Het verhaal is steeds geschreven nadat de leerin-

houden waren vastgesteld en een relatie met de overige stof is uitdrukkelijk aanwezig zie bijvoorbeeld het verhaal van een Karavaan met duizenden Pelgrims op weg naar Mekka als introductie op het thema 'de Islam'.

Een laatste specifiek aspect met de leerstructuur samenhangend is nog dat de vier probleemgebieden eerst in een viertal inleidende hoofdstukken ingeoëfend worden, waarbij bij ieder volgend thema steeds één van de probleemgebieden wordt toegevoegd.

Differentiatie

Differentiatie is zo algemeen aanvaard, dat geen methode er meer om heen kan. In vele scholen bestaat echter een zekere huiver voor differentiatie die sterk sturend is. Hiermee is rekening gehouden bij het samenstellen van Kwartet. Naar inhoud wordt onderscheid gemaakt tussen basisstof – aanvullingsstof en verrijkingsstof. De basisstof omvat die elementen, die wezenlijk zijn voor het historisch verschijnsel. Hiertoe behoren dus op grond van onze leerstofkeuze die kenmerken, plaatsen, gebeurtenissen, data, structuren, processen en relaties etc. die voor een leerling nodig zijn om zicht te krijgen op de vier gebieden: mens–natuur; mens–medemens; mens–overheid; mens–denkbeeld. De aanvullingsstof krijgt haar functie op de basis van dit kwartet van bouwstenen. Zij verdiept of breidt één of meerdere aspecten daarvan uit, met een minder sterke scheiding tussen de vier relaties. Hierin ligt bijvoorbeeld ook het motief waarom binnen het hoofdstuk Franken het leenstelsel niet tot de basisstof behoort, doch tot de aanvullingsstof. De basis daar omvat een milieubeschrijving, landschap, wegen, nederzettingen, bestaansmiddelen, grondgebruik, produkten etc. binnen de relatie mens–natuur. De relatie mens–medemens gaat over de stam van vrije, doch niet gelijke mannen over heer en gevolg en hun taken, over de onvrijen en hun taken, ook over het gezin. De derde relatie – mens–overheid – gaat over de vorming van de frankische staat en de vierde relatie over de beschaving der Franken, de germaanse oorsprong ervan, de salische wetten, de christianisering en de overname van de gallo-romeinse manier van leven zowel naar bestaansmiddel als naar cultuur. Eerst op deze basis is het leenstelsel voor de leerling te begripen, omdat het niet slechts in een politiek kader geplaatst wordt, doch gekoppeld is aan het hele kwartet.

De tweede mogelijkheid tot differentiëren, die naar beheersingsgraad wordt aangegeven met werkwoorden als kennen, begrijpen, toepassen etc. Een gegeven hierbij is dat de moeilijkheid van een opdracht niet uitsluitend afhankelijk is van de beheersingsgraad, doch ook van de abstractheid van de stof, het aantal variabelen etc. Hiermee is uitdrukkelijk rekening gehouden en de vragen en opdrachten spreken in deze voor zichzelf. Het zijn uitdrukkelijk geen toetsen, doch verwerkingsopdrachten die met tekst en beeld per dubbelpa-

gina één geheel vormen.

Het aantal vragen van vijf per dubbelpagina of circa vijfenveertig per hoofdstuk biedt voor wie wil differentiëren ruime mogelijkheden. Geen dirigisme echter van de auteurs, de concrete klassesituatie dient bepalend te zijn. Deze benadering van vragen en opdrachten sluit overigens ook uit dat vragen louter reproductief van aard zouden kunnen zijn, zoals in de recensie gesteld wordt. Het gehele scala van kennen, begrijpen, toepassen, vergelijken, interpreteren tot en met het geven van een eigen mening is aanwezig en wie de moeite neemt de reeks door te nemen kan snel overtuigd zijn.

Een laatste kanttekening nog betreffende de illustraties. Iedere schoolboek-auteur zal uit oogpunt van presentatie de voorkeur geven aan een vier-kleurendruk uitvoering. Zo ook wij en vrijwel alle illustraties zijn in kleur bij de uitgever aanwezig. De andere zijde is echter de consequentie van zo een uitvoering voor de prijs, welke circa 25 procent hoger zou zijn. Zin en functie van een illustratie wordt echter niet primair bepaald door kleur. Essentieel voor Kwartet is een breed scala van illustraties, circa drie per dubbelpagina, naar inhoud per subthema gezocht uit museums, kunstboeken, catalogi, diaverzameling, dan wel waar nodig getekend. Een voorbeeld van een tekstpagina en van een illustratiepagina kan in deze voor zich spreken.

Ik hoop erin geslaagd te zijn in het voorafgaande een ander beeld van Kwartet te schetsen. U hebt woord en tegenwoord voor u. Een zekere bedrijfsblindheid zal mij als redacteur van Kwartet zeker niet vreemd zijn. Ik eindig deze repliek dan ook niet met voor u te constateren, dat Kwartet wél een aanwinst is voor de op de markt zijnde geschiedenismethoden, maar met de uitnodiging om de methode zelf te bekijken en dan uw oordeel te bepalen.

Ben Smulders

kleio



Levende Geschiedenis

L. Ansems, J. de Valk

L. Hildingson, *Levende Geschiedenis*, deel 1 voor de brugklas. Aan deze Nederlandse editie hebben meegewerkt Arnoud van den Eerenbeemt, Stella Verhoef, Joan Smit, Lodewijk Sijses en W.F. Kalkwiek (adviezen). Meulenhoff Educatief, Amsterdam 1984.

Deel 1 f 29,50
Werkboek bij deel 1 f 8,25
Docentenhandleiding f 34,50
Deel 2 is inmiddels verschenen.

Louis Ansems is leraar geschiedenis aan het Alberdingk Thijm College in Hilversum, Jan de Valk is verbonden aan het Willem de Zwijger College in Bussum en aan het PDI van de RU Utrecht.

Levende Geschiedenis is de Nederlandse versie van een Zweeds schoolboek. In het brugklasdeel dat hier besproken wordt, zijn de specifiek Scandinavische onderwerpen vervangen door hoofdstukken die betrekking hebben op de Westeuropese en in het bijzonder de Nederlandse geschiedenis.

Je vraagt je meteen af waarom een Nederlandse uitgever voor deze weg van vertalen, aanpassen en toevoegen heeft gekozen? Zit daar het succes van de methode in Zweden achter? Of heeft de Zweedse auteur Lars Hildingson een heel aparte aanpak te bieden of iets wezenlijk nieuws te vertellen?

Dat nieuwe is in ieder geval niet de chronologisch/thematische compositie van het verhaal of de nadruk op het inlevingsvermogen van de leerlingen; evenmin de primaire aandacht voor de samenleving op zich, de sociaal-economische aspecten, of de vermindering van het aandeel van de politieke geschiedenis. Nog afgezien van de vraag of bovengenoemde punten worden waargemaakt, is *Levende Geschiedenis* hiermee actueel, maar niet baanbrekend.

Waarom dan toch deze Scandinavische variant? Het voorwoord zegt hierover dat de methode gekenmerkt wordt door enkele benaderingen die in de Nederlandstalige schoolboeken niet of niet in die mate worden aangetroffen.

- De eerste daarvan wordt gevormd door de drie hoofdlijnen die door de leergang lopen:
- hoe de maatschappij steeds ingewikkelder wordt;
 - de manier waarop de mens met de natuur omgaat dat wil zeggen het ecologisch aspect;
 - de plaats van de vrouw in gezin en samenleving.

De tweede bijzonderheid is de wijze van presentatie van de onderwerpen, waardoor de belangstelling van de leerlingen sterk gestimuleerd zou worden.



De derde is het 'probleemoplossende' aspect van de methode.

Uiterlijkheden

Laten we proberen na te gaan hoe bovengenoemde punten uitgewerkt worden. Om te beginnen wat 'eerste indrukken'.

Het testboek is een stevig gebonden uitgave geworden. Opmerkelijk is de afwisseling van twee- en driekoloms pagina's die respectievelijk de basis- en verrijksstof bevatten. De laatste neemt 45 van de 136 pagina's in beslag.

Verzorging en opmaak vallen op door hun hoge kwaliteit. De kleurafbeeldingen zijn scherp afgedrukt, het lettertype is duidelijk. Illustraties zijn er in vele soorten en maten. Zo zijn er de twee pagina's vullende platen die door hun figuratieve stijl en de buiten het kader van de pagina's doorlopende compositie de lezer als toeschouwer direct bij de handeling betrekken. De andere afbeeldingen zijn van een even suggestieve kracht, bij-

voorbeeld die van de pyramidebouwers, het leven op de Atheense agora, de bouw van een Romeins aquaduct. Ook de schitterende reliëfkaarten van de behandelde cultuurgebieden, de schematische voorstellingen van bijvoorbeeld de Nijloverstroming en de driedimensionale tekening van de stad Alexandrië spreken tot de verbeelding. En tenslotte de foto's. Die kunnen op tegen die van de National Geographic.

Om terug te komen op de prenten, wat je wel met dit soort van educatieve kunstwerken hebt, is dat de sfeer er van een vredige tamheid is en er gaarne gewerkt wordt met stereotypen: voor Christus loopt zo ongeveer iedereen met bloot bovenlijf, de lichamen zijn glad, de lucht is altijd onbewolkt. Neem de plaat met de prehistorische grotschilders. Gebruind en atletisch, met enkel een lendendoek om, wijden zij zich aan hun magische scheppingen. Elke brugklasser weet dat je de mergelgrotten van Limburg, hartje zomer, met trui of liever nog met pelsjas moet betreden.

Had de taal van het boek ook maar de betovering van de beelden. De zinnen zijn kort en eenvoudig, maar ontberen de fictieve kant van een goed geschreven jeugdroman. Er is geen compositorische eenheid die de lezer van hoofdstuk tot hoofdstuk meevoert onder de geconstrueerde gewelven van het verleden. Is het de handicap van de vertaling? Moeilijk te zeggen. Hoe dan ook, er is nog geen schoolboek in geslaagd een narratieve eenheid tot stand te brengen. Het is *Levende Geschiedenis* niet aan te rekenen. Vind maar eens een evenwicht tussen de educatieve en literaire functie van de taal.

Indeling

Zoals gezegd, *Levende Geschiedenis* kent een chronologisch/thematische opzet. Het brugklasdeel bevat de volgende 8 hoofdstukken:

- 1 Jagers
- 2 Boeren
- 3 De stad (Mesopotamië)
- 4 De staat (Egypte)
- 5 De Grieken
- 6 De Romeinen
- 7 De Romeinen in de lage landen
- 8 De Germanen.

Het is opmerkelijk dat niet de gehele Middeleeuwen zijn opgenomen.

In deel 2 komt dit tijdvak ook nog aan bod; een goede zet gezien het feit dat in de meeste methoden de periode van de ME in zijn geheel wordt aangeboden, waarna het tweede deel begint met de Nieuwe Tijd. Wat is immers de praktijk? In het eerste leerjaar komen maar weinig leraren toe aan de laatste mediëvale hoofdstukken van het schoolboek. In het tweede leerjaar kan hij/zij er niet op terugkomen omdat er gestart wordt met een nieuw boek. Het gevolg is dat dit millennium dat zo in de belangstelling staat – ook bij 12- tot 18-



Deel 1, p. 29.



Deel 1, p. 14. Een landschap (in Iran), bijna hetzelfde als 5000 jaar geleden. Als contrast staat op p. 15 de foto van Manhattan die ook is afgedrukt in *Chronoscoop*.

jarigen! – er in het geschiedenisonderwijs bekaaid afkomt. Met *Levende Geschiedenis* zit er voor de Middeleeuwen meer in!

Politieke geschiedenis?

Het uitgangspunt dat de sociaal-economische geschiedenis hoeksteen van het verhaal is en de politiek een bescheiden rol dient te spelen, wordt in de eerste hoofdstukken naar de letter nageleefd. Maar na het hoofdstuk over Egypte dringt de politiek zich steeds meer op de voorgrond. Bij het hoofdstuk over de Romeinen vult het evenement de voorpagina, wordt de slag bij Cannae driedimensionaal in beeld gebracht en verdwijnt het dagelijks leven – dat op zich ruime aandacht krijgt – meer naar de achtergrond.

Toch kun je niet zeggen dat de sociaal-economische geschiedenis geleidelijk op de reservebank terecht komt. Het geringe belang van de politieke geschiedenis wordt extra aangezet met de opmerking dat het evenement alleen ter sprake komt in zoverre het van belang is bij de culturele aspecten. Dan vraag je je af of dat mogelijk is. Politieke geschiedenis is toch niet per definitie afhankelijk van de cultuur? Neem het hoofdstuk over de Romeinen en de groei van het Romeinse Rijk. Daar is geen samenhang te bespeuren tussen cultuur en politieke feiten als de Punische oorlogen, de burgeroorlogen, de moord op Caesar. En wat zijn die culturele aspecten? Toch een beetje de cliché's van de Olympische Spelen bij de Grieken en het aquaduct bij de Romeinen. Maar daar kun je ook moeilijk omheen. Er zijn overigens enkele opmerkelijke toevoegingen, zoals het hoofdstukje over de Griekse wetenschap en het theater, waar aangesloten wordt bij nieuwe ontwikkelingen in de mentaliteitsgeschiedenis.

De hoofdlijnen volgend...

De drie hoofdlijnen (complexer samenleving, man-vrouwverhouding, ecologie) zouden de spil van elk der acht hoofdstukken vormen. Het moet de leerlingen duidelijk worden dat met het vorderen van de tijd de maatschappij ingewikkelder wordt. In elk hoofdstuk wordt de samenleving beschreven als een complex van maatschappijklassen, waarbij de wijze van verdeling van macht en inkomen centraal staat.

De begeleidende tekst wordt door een uit verschillende kleurlagen bestaande pyramidale vorm aanschouwelijk gemaakt. De leerlingen zullen er geen moeite mee hebben. Evenmin met de idee dat alles steeds ingewikkelder wordt. Is hun eigen samenleving niet het meest ingewikkeld en dus het belangrijkste?

Maar... ontwikkelt alles zich wel van het eenvoudige naar het meervoudige? Is het niet een kwestie van maatschappijvisie? Op hoeveel lagen heeft onze maatschappij volgens een marxist recht? Als didactisch hulpmiddel is een reeks vergelijkende schema's op zijn plaats, maar dan moet de toepassing consequent zijn: Waarom geen laag van buitenlanders bij de Egyptenaren, waarom vormen de boeren bij hen geen aparte groep en bij de Grieken wel? Bovendien spreekt het boek zichzelf op een belangrijk punt tegen. Neem de vroege middeleeuwen. Je zou dus mogen verwachten dat die complexer zijn dan de voorafgaande maatschappij van de Romeinen. Het tegenovergestelde is het geval.

Over de tweede hoofdlijn, die van de ecologie, zeggen de schrijvers, dat deze niet altijd duidelijk te onderscheiden is. Kan er dan nog wel sprake zijn van een hoofdlijn, vraag je je af. Maar eerst de vraag wat er onder ecologie wordt verstaan. De ecologie is in *Levende Geschiedenis* niet zozeer de wijze waarop de mens omgaat met de natuur, dan wel het proces van de vernieling van het verfijnde mechanisme van het natuurlijk evenwicht. Slagwoorden zijn in dit verband: uitputting van de natuur, het verzieken van het leefmilieu, erosie.

De twee loepzuivere foto's op de bladzijden 14 en 15 zijn illustratief voor de basisgedachte van de ecologische tegenstelling mens-natuur. Op de linker pagina trekken de ossen van de Iraanse boer nog dezelfde vormen in de korrelige aarde als vijfduizend jaar geleden en zijn de bergkammen nog even onweerstaanbaar als besneeuwd. De tegenoverliggende pagina toont met een 180 graden close-up de stad New York in vogelvlucht met het begeleidende commentaar dat hier de mens de aarde veranderd heeft. De foto's delen ons mee dat de boer goed is en de stad slecht. Dus New York als een wirwar van towering inferno's, als een ecologische misleun.

De omgang van de mens met de natuur is in

Levende Geschiedenis het thema van de milieuvervuiling en niet wat het zou moeten zijn: het proces van de wederzijdse beïnvloeding van de mens en zijn natuurlijke omgeving.

Maar afgezien daarvan lukt het de schrijver niet om het ecologische thema grondig door de hoofdstukken te vervlechten. Bij de Grieken, Romeinen en helemaal bij de Germanen is het thema weggezaakt of afwezig en lijkt de mens geen diabolische vernielers meer.

Het tweede thema is eenzijdig en allengs onherkenbaar met als gevolg dat de gewekte aandacht voor de ecologie slechts leidt tot de anticlimax van het abrupt afgebroken sprookje.

Met de derde hoofdlijn, de rol van de vrouw in gezin en samenleving wekt *Levende Geschiedenis* op z'n minst de verwachting van iets nieuws. Een schoolboek dat niet het relaas van de mannengeschiedenis wil vertellen en een einde poogt te maken aan de beeldvorming van de leerlingen als zou de rol van de vrouw in het historisch proces even ondergeschikt belang zijn, levert een nieuwe en moderne bijdrage.

Levert *Levende Geschiedenis* zulk een bijdrage? In de acht hoofdstukken valt de nadruk op de niet-politieke, maatschappelijke positie van de vrouw; haar rol beperkt zich in hoofdzaak tot het dagelijks leven. Tegen deze benadering is weinig in te brengen, zolang de vrouw maar een wezenlijk onderdeel van het verhaal blijft vormen en het echt gaat over wat vrouwen beweegt en overkomt. Daarvan is echter geen sprake.

In het algemene gedeelte van het tweede hoofdstuk over 'De boeren' wordt de positie van de vrouw in het gezin in de prehistorische samenleving uitvoerig aan de orde gesteld, maar in het toegevoegde Nederlandse gedeelte over 'Jagers en boeren in Nederland' blijft de vrouw onvermeld en lijkt zij nog uit een overgebleven Drentse hunebedrijbs geschapen te moeten worden; het hoofdstukje komt gewoon neer op het standaardverhaal over hunebedden, terpen en Keltische ijzertijd. In de laatste hoofdstukken zijn de onderdelen die de vrouw tot onderwerp hebben, losgekoppeld van het hoofdverhaal en lijken de Griekse, Romeinse en Germaanse vrouwen er met de haren bijgesleept.

Net als de twee vorige hoofdlijnen is ook de derde in het brugklasdeel niet tot volle wasdom gekomen, waarmee het argument om de methode *Levende Geschiedenis* als anders dan andere te beschouwen minder overtuigend wordt.

Probleemoplossend leren

Tenslotte resteert het 'probleemoplossend aspect'. Historische problemen worden er genoeg behandeld in deze methode. Maar dat is niet wat de schrijver op het oog heeft.

Probleemoplossend noem je een methode als die centraal stelt dat leerlingen een reeks problemen, zelfstandig of in groepen, met of zonder begeleiding, op moeten lossen.

Gebeurt dit systematisch en met een zekere regelmaat in de basisstof van *Levende Geschiedenis*? Integendeel. Pas op het einde van het hoofdstuk over Egypte krijgen de leerlingen het probleem voorgelegd hoe Mo-henjo Daro ten onder kon gaan. Met behulp van een drietal theorieën moeten de raadsels van het Indusdal worden opgelost. En daarbij blijft het wat het tekstboek betreft.

Een extra dimensie

Is *Levende Geschiedenis* als methode dan zo onvolkomen en gebrekkig van opzet? Blijft van de Zweedse methode weinig meer over dan een fraai boek om door te bladeren? Dat behoeft niet de conclusie te zijn. Waarom niet? Omdat het tekstboek dat tot hiertoe onderwerp van bespreking was, niet de gehele lading van de leergang dekt. *Levende Geschiedenis* kent naast het tekstboek een handleiding voor de leraar en een werkboek voor de leerling, welke laatste twee componenten de methode een geheel ander aanzien geven. Maar voordat we hier op ingaan, eerst nog dit. De hoofdstukken van het tekstboek zijn op zich informatief en komen ruimschoots tegemoet aan de verwachtingen van leraar en leerling.

Het jaar werd in drie seizoenen verdeeld.



• Als het Nijlwater daalde, bleef het slib achter op de velden. Het water werd opgeslagen in stuwwallen voor later gebruik. De grond moest worden bevoerd en daarna ingezaaid.



• In de droge periode rijpte het graan en werd er geoogst. Op de dorreplaats troffen de assen de korrels uit de aren.



• Als er weer een overstroming was, moesten de boeren voor de jaraa werken, piramiden bouwen bijvoorbeeld. Massa's aardenblokken moesten versleept, en ingepast volgens het plan van de bouwmeester.

Deel 1, p. 40.

Met de informatie over de Egyptische landbouwtechniek, de farao's, de pyramidebouwers, het leven na de dood, het graf van Toet-anch-Amon; over de antieke cultuur, de ontwikkeling van de Atheense democratie (zonder een teveel aan moeilijke details toch grondig uitgelegd!); over de veroveringen, opbouw en organisatie van het Romeinse Rijk, beroemde persoonlijkheden als Caesar, Augustus en Julius Civilis, de romanisering van Nederland; over de kerstening van de vroeg-middeleeuwse maatschappij (de joods-christelijke wortel van onze beschaving ontbreekt in dit deel overigens volledig), Karel de Grote en niet te vergeten, Dorestad, 'het Rotterdam van de vroege middeleeuwen', heeft *Levende Geschiedenis* recht op een plaats naast de bestaande methoden.

Maar daarmee zijn we er niet. Dient een nieuwe methode niet meer, iets extra's in huis te hebben? Als je nu de handleiding bij het tekstboek neemt, gaat die extra deur open. De vragen die je als leraar hebt: wordt er ingespeeld op de actuele situatie, is er rekening gehouden met de nieuwste inzichten binnen de geschiedwetenschap, is er de mogelijkheid om leerlingen van extra informatie te voorzien, worden daarin uitstekend beantwoord.

Stoor je je bij Egypte aan de passage in het tekstboek 'De Nijl stroomt door een smal, vlak dal met aan beide kanten woestijn. Er valt te weinig regen voor de landbouw. Maar door de jaarlijkse overstromingen van de Nijl wordt veel water aangevoerd', stoor je je omdat sinds de aanleg van de Assoeandam er geen jaarlijkse overstromingen meer mogelijk zijn en in plaats daarvan Egypte gebukt gaat onder de nare ecologische gevolgen van deze witte energie tot en met een rampspoedige rattenplaag toe, in de handleiding staat daarover een up-to-date tekst.

Valt het hoofdstukje over de ondergang van het Westromeinse Rijk tegen omdat de genoemde oorzaken veel te summier behandeld worden en zwak van argumentatie zijn, in de handleiding kan de docent er op een andere manier mee uit de voeten doordat er een verhelderende tekst staat over de loodvergiftiging tijdens de laatste eeuw van het Westromeinse imperium. De extra informatie stelt de leraar in staat bij de behandeling van de oorzaken een andere, actuele invalshoek te kiezen.

Wil hij/zij gebruik maken van verhalen die de lesstof kunnen verduidelijken of verdiepen, dan behoeven ze niet meer moeitevol bijengesprokkeld te worden. In de handleiding staan, gereed voor direct gebruik, verhalen over Egyptische goden, Griekse mythen, Perzische oorlogen, gladiatorenspelen, de opstand van Julius Civilis, Bonifacius te Dokkum vermoord, de opgraving van Dorestad.

De kracht van de combinatie van tekstboek en handleiding schuilt hierin dat op deze manier de 'overbelaste' leraar een hoop werk uit



Deel 1, p. 81. Alexandrië.

handen wordt genomen, zonder dat er sprake is van een of andere didactische dwang. De handleiding stelt de leraar in de gelegenheid eigen keuzen te maken en een evenwicht te vinden tussen wat hij/zij als basis- en verrijksstof beschouwt.

Het werkboek

Maar het verhaal is nog niet compleet. Want, ondanks de ietwat miezerige zwart-wit druk, is het werkboek voor de leerling niet de minst belangrijke component. Bij het lesboek hoort het werkboek dat per hoofdstuk bestaat uit opgaven die op hun beurt volgens de schrijvers in de volgende drie soorten zijn onder te verdelen. We citeren:

- 1 Opgaven die controleren of je de tekst goed begrepen hebt... Door het maken van de opgaven leer je de feiten splenderwijs uit je hoofd.
- 2 Opgaven die de hoofdstukken uit je lesboek samenvatten... Door samen te vatten, kun je controleren of je een hoofdstuk voldoende begrijpt om aan het volgende hoofdstuk te beginnen.
- 3 De opgaven die je vindt onder de kop Bronnen en Problemen zijn vrijer en groter van omvang... Ze bieden je gelegenheid zelfstandig aan het werk te gaan. Je krijgt hierbij ook een indruk van het werk dat een historicus verricht doordat je zelf eenvoudige geschiedkundige problemen moet oplossen.

Dit werkboek is een geweldige service aan de geschiedenisdocent in dit tijdsgewricht, waarin door recente overheidsmaatregelen de groepen groter, de motivatie geringer en de werklust van de onderwijsgevenden alsmäär toeneemt. Bij een methode die hen voorziet van voorgestructureerde vragen en opdrachten en niet te vergeten de antwoorden die zijn opgenomen in de handleiding, hebben de docenten direct baat.

Het werkboek bevat een reeks van vaardigheden zoals het kunnen lezen van staafgrafieken, het koppelen van historische personen aan een serie uitspraken, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken door de 'wij vatten samen' oefeningen en het zelfstandig oplossen van historische vraagstukken (bijvoorbeeld het vraagstuk hoe Rome werd gesticht,

waarbij de sage van Romulus en Remus wordt getoetst aan de feitelijke werkelijkheid).

Het werkboek bevordert de mogelijkheid tot zelfwerkzaamheid. In dat geval heeft de leraar de vrijheid om een afgewogen afwisseling tussen informeren en informatieverwerking te bewerkstelligen. Er zijn natuurlijk methoden die al lang geopteerd hebben voor zelfwerkzaamheid. Het probleem is echter dat zij hierop zo star de nadruk hebben gelegd dat er sprake is van een methodische eenzijdigheid. De leerlingen zijn dan altijd met hetzelfde bezig. De afwisseling die ze op die leeftijd met zijn snel wisselende identiteiten zo nodig hebben, ontbreekt op die manier. Met *Levende Geschiedenis* blijft die variatie van werkvorm gehandhaafd, omdat het werkboek andere invalshoeken niet bij voorbaat uitsluit.

Het werkboek is op vele manieren te gebruiken. Ook voor differentiatie, hoewel nergens met zoveel woorden duidelijk wordt gemaakt hoe; de gebruiker die zoekt naar een onderscheid in vragen en opdrachten in de corresponderende basis- en verrijksstof, zal het niet vinden. Desondanks leent het werkboek zich ervoor om bij de beantwoording van de vragen en opdrachten het verschil in werktempo van de leerlingen te betrekken.

Ook wordt er met dit werkboek een oplossing aangereikt voor het probleem van het overaanbod aan informatie van het tekstboek. Wat moet er voor het proefwerk uit het boek geleerd worden, is de legitieme vraag van de praktijk. Wat is wel, wat is niet belangrijk? Ga er maar aanstaan met *Levende Geschiedenis*, zou je denken. Te veel informatie. Hoe keuzen te maken? Met het tekstboek alleen is het antwoord: ja, dat is een probleem. Met de handleiding en het werkboek, is het antwoord precies omgekeerd.

Tenslotte

In het begin, we herinneren er hier weer aan, kwam de vraag aan de orde of de wijze van presentatie, de drie hoofdlijnen en het probleemoplossende aspect *Levende Geschiedenis* zouden kunnen bestempelen tot een bijzondere methode. Volgens de makers zouden deze de geschiedenis 'levend' maken. Wij dachten daar genuanceerder en dikwijls met reserves over, reserves echter, die wij van liever lede lieten varen toen het besef groeide dat het eerste deel van *Levende Geschiedenis* in combinatie met het andere vitale duo van handleiding en werkboek, een bruikbare, aan de tijd aangepaste methode bleek te zijn.

kleio

nummer 2/86
pagina's 20 en 21

Reactie van de Nederlandse bewerkers

Men kan verschillen over de vraag wat 'baanbrekend' is en nog meer over de vraag of elke nieuwe leergang 'baanbrekend' moet zijn. Vernieuwingen binnen het onderwijs vinden meestal maar heel geleidelijk plaats. Het zou jammer zijn als een leergang zo baanbrekend zou zijn, dat zowel auteurs, docenten en leerlingen op de 'baan' hun benen breken, omdat er niet mee gewerkt kan worden. En dan zijn alle partijen teleurgesteld.

Levende Geschiedenis probeert te voldoen aan de eisen, die de werkers in het onderwijs terecht stellen: een verzorgde leergang, waar goed mee gewerkt kan worden en die bij de tijd is doordat er ruimte is gegeven aan nieuwe vakinhoudelijke en didactische opvattingen.

De recensenten missen naast de illustraties, die zij bijzonder prijzen, in de taal van het boek 'de fictieve kant van een goed geschreven jeugdroman'. Daar hebben auteur en bewer-

kers ook niet naar gestreefd. De gefingeerde verhaaltjes bij sommige illustraties liggen op de grens van wat zij in een geschiedenisleergang toelaatbaar achten.

Het bewerken van dit in het Zweeds geschreven boek bracht talrijke problemen met name in de vormgeving met zich mee. Daaruit is mee te verklaren dat het hoofdstukje 'Jagers en boeren in Nederland' wat kort is uitgevallen. Wij zijn echter van mening dat aan de Nederlandse geschiedenis veel aandacht is geschonken.

De positie van de vrouw in de samenleving kan niet op elke bladzijde aan de orde komen. Daar zijn soms afzonderlijke paragraafjes voor nodig. Dat wil bepaald niet zeggen dat in een aantal hoofdstukken de vrouw er met de haren is bijgesleept. Dat zou vrouwenmishandeling zijn en daarvan willen wij ons graag onthouden.



Deel 1, p. 90-91.

Eigenlijk ligt dat ook zo met het aspect: hoe de mens met de natuur omgaat. Nieuw is het geven van voorbeelden hoe bedreigend en vernielend de mens dikwijls optrad. De manier, waarop de mens in de loop van de eeuwen de aarde heeft gebruikt, hoe hij met dieren en planten (gewassen) omging, behoort evenzeer tot dit aspect en dat is door het hele boek heen terug te vinden.

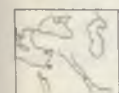
De recensenten hebben naar ons inzicht op de volgende wijze gewerkt: zij hebben eerst het hele leerlingenboek doorgelezen en beoordeeld. Daar is op zichzelf niets op tegen. Alle volwassenen, die dit boek in handen kregen, lazen ook het boek in één ruk door. Ze bleken ook sterk geboeid te worden door de tekst (en vergeleken die met geschiedenisboeken die zij vroeger gebruikten).

De beoordeling van de recensenten valt echter tweeslachtig uit. Zij stellen eerst suggererende vragen zoals 'onvolkomen en gebrekkig van opzet?' en 'niet meer dan een fraai boek om door te bladeren'? Dat klinkt nogal negatief. Maar onmiddellijk volgt daarna heel positief: de hoofdstukken zijn op zich informatief en komen ruimschoots tegemoet aan de verwachtingen van leraar en leerling. En dan volgt er een opsomming van onderwerpen. Een docent(e) gaat natuurlijk per hoofdstuk gelijktijdig het leerlingenboek, het werkboek en het docentenboek gebruiken. Als de recensenten ook deze gelijktijdigheid in acht hadden genomen om tot een verantwoorde beoordeling te komen, dan was het leerlingenboek vermoedelijk nog beter beoordeeld.

Deze recensie is interessant om de werkwijze en het gedachtenproces van de schrijvers ervan. De lezers kunnen die precies volgen. Dat is heel openhartig van de recensenten, maar het gevolg is wel dat zij eerder geuite reserves tegen het leerlingenboek weer laten varen. En daar willen wij graag onze voldoening over uitspreken.

W.F. Kalkwiek

Wij vatten samen



_____ is waarschijnlijk de oudste stad van de wereld.

Toen de _____ 4500 jaar geleden in Egypte werden gebouwd,

was de stadsmuur al _____ jaar oud.

Een heel andere stad is _____ . Deze stad ligt in het



_____ tegenwoordige _____

Het is de grootste van alle oude steden die tot op heden zijn gevonden. Onderzoekers denken dat het of een handelsstad is geweest, omdat _____

of dat het een _____ stad is geweest, omdat _____

Oerboek in Mesopotamie is minder oud dan Catal Hüyük, en veel groter. Men heeft uitgerekend dat in 2800 v. Chr. ongeveer _____ mensen in deze stad woonden (ongeveer evenveel als _____).

De belangrijkste gebouwen in Oerboek waren de _____



Via de samenwerking bij de aanleg van kanalen en stuwdammen sloten dorpen zich aan een.

Maar veel kleinere dorpjes verdwenen, omdat _____

Veel mensen in de steden gingen zich specialiseren in een bepaald soort werk. Zo ontstonden verschillende beroepen, bijvoorbeeld _____

Al 5000 jaar geleden was er bodemverontreiniging. Dat kwam door de _____



Die leidde er toe dat de grond veel te _____ werd, zodat de planten stierven.

In _____ leerden de boeren al lang geleden uitwerpselen van zeevogels als _____

_____ te gebruiken. Men bouwde daar ook lange _____

_____ , die nu nog worden gebruikt.



Verleden Tijd

Nico Bakker

K.A. Kalkwiek, J.W. van Lent en G.J. van Setten, *Verleden Tijd?, Deel 1*.
Meulenhoff Educatief, Amsterdam 1985.

Leerlingenboek f 36,90
Werkboek bij deel 1 f 9,90
Docentenboek f 39,50
Deel 2 is inmiddels verschenen.

Nico Bakker is verbonden aan de VL/VU.



De leergang *Verleden Tijd?*, waarvan hier het eerste deel zal worden besproken, zal gaan bestaan uit drie delen, bestemd voor de onderbouw van het Mavo/Havo/Vwo. Deel 2 verscheen begin 1986.

De docentenboeken komen enkele maanden daarna. Het geheel vormt een cursorisch-thematische leergang, waarvan deel 1 (brugklas) loopt tot ca. 1500, deel 2 (tweede klas) het verhaal vervolgt tot het midden van de negentiende eeuw en deel 3 (derde klas) de geschiedenis tot aan het heden zal omvatten. Uit de mij verschaft informatie blijkt nergens dat enige vorm van differentiatie tussen de verschillende schooltypen wordt nagestreefd. Andere vormen van differentiatie heb ik evenmin kunnen ontdekken. Hoewel dat voor een modern schoolboek merkwaardig genoemd mag worden, bespaart het de (toekomstige) recensent een hoop moeite.

Uitgangspunten

In hun inleiding in het Docentenboek geven de auteurs aan, hoe zij denken over geschiedenis als wetenschap en als schoolvak. De belangrijkste punten worden hier kort aangegeven. In de eerste plaats keren zij zich tegen elke vorm van eenzijdigheid, die ontstaat wanneer op één soort geschiedenis de nadruk wordt gelegd. Zij keren zich daarbij met name tegen de verdedigers van sociaal-economische geschiedenis en daarbinnen expliciet tegen de zogenaamde maatschappijhistorici, die het huidige schoolvak geschiedenis graag door maatschappijgeschiedenis zouden willen vervangen. Vervolgens keren zij zich tegen de praktijk van veel projectonderwijs. Dit kan pas zinvol zijn als er een stevige basis van historische kennis aanwezig is. Ook zien zij weinig in het zogenaamde 'zelf-ontdekkend' onderwijs. Immers, de leerlingen behoeven geen kleine historici te worden. Bovendien heeft de docent daarbij de leerweg toch al uitgestippeld. Tenslotte waarschuwen zij in het voetspoor van professor Brands voor de infantilisering van het geschiedenis-onderwijs.

Het zal duidelijk zijn, dat zij geen grote bewonderaars van de moderne vakdidactiek zijn: *'De wetenschapper kan niet altijd veel enthousiasme opbrengen voor de wijze waarop de didactiek met de wetenschap omgaat.'* (p. 3). Hun remedie is dan ook degelijk, traditioneel geschiedenisonderwijs, waarin de chronologie stevig wordt vastgehouden, eenzijdigheid wordt vermeden en een zo groot mogelijke mate van objectiviteit wordt nagestreefd. In de voorbereiding op het functioneren in de samenleving is cultuuroverdracht een essentiële taak van het onderwijs. Daarbij zal in de meningsvorming primair gelet moeten worden op de normen die in de bestudeerde tijd en cultuur golden. Daarna pas komen onze huidige normen aan de orde. Hierin zien de auteurs een wezenlijke voorwaarde voor het kunnen functioneren in een multi-culturele samenleving en de bestrijding van vooroordeel en discriminatie.

Leerstofkeuze en -ordening

Het zal na het voorafgaande niemand verwonderen, dat deel 1 chronologisch is opgezet. Dit wil echter niet zeggen, dat we terug zijn bij een leergang uit de jaren vijftig. Opvallend is, dat ondanks de kritiek op sociaal-economische eenzijdigheid een grote plaats aan die geschiedenis wordt gegeven. Daarenboven is de indeling van de leerstof binnen elk hoofdstuk voor een belangrijk deel thematisch.

Na een 'In vogelvlucht' genoemde inleiding volgen steeds vier tot zeven thema's over afzonderlijke onderwerpen binnen de periode van het hoofdstuk, dat steeds besloten wordt met een overzichtskaart en een tijdbalk. Vaste thema's zijn behalve in hoofdstuk 1 ('Europa en Nederland' en 'India en China'). Het accent moet op de thema's liggen. De auteurs stellen, dat men qua aantal en volgorde in de behandeling vrij is. In de thema's kan zo meer diepgang aangebracht worden.

Hierbij dienen enkele kanttekeningen te worden geplaatst. Voorondersteld is namelijk, dat men vanuit dit overzicht een bepaald aspect naar keuze kan uitdiepen. Probleem daarbij is, dat in veel gevallen die leerstof, die min of meer als de ruggegraat van het geschiedenisonderwijs wordt beschouwd, juist in het 'In vogelvlucht' is opgenomen. Veel docenten zullen er daarom terecht aan hechten juist aan die leerstof veel tijd te besteden. Met andere woorden er ontstaat een niet gewilde indeling in *basisstof* en *keuzestof* (de thema's). Dit wordt sterker naarmate men verder in het boek komt. Het minst is het het geval in de eerste twee hoofdstukken, waarin de prehistorie en de oude geschiedenis van het Nabije Oosten centraal staan, omdat daar de thema's min of meer logischerwijs uit het 'In vogelvlucht' voortvloeien. Het sterkst is het in de laatste twee hoofdstukken, waar in de thema's vaak juist geheel nieuwe onder-

kleio

nummer 2/86
pagina's 22 en 23

Register op kleio

Bijlage bij KLEIO nr. 2/1986

Tijdschrift van de Vereniging van docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (VGN)

Jaargang 26/1985

ARTIKELEN

J.R. Beuker, Experimentele archeologie; ervaring als wetenschappelijke bron.	6	6
T. Bogaerts, Onderwijs in de Sovjet-Unie.	10	13
J. Brakke, Werken met het verleden of 10 jaar experimenteren met archeologische onderwijsprogramma's.	6	13
A. Burg, Godsdienst in de Sovjet-Unie.	9	7
A. Burlet, Geschiedenisonderwijs in Turkije.	4	17
R.S. van Dijk, Geschiedenis in het welvaartsparadijs.	4	8
F. Dijkstra, Sisyphus of Archimedes? LOGA-geschiedenis-theorie. Reactie op H.S.J. Jansen	1	26
R. Donk, Geschiedenis en intercultureel onderwijs: noodzaak of mode?	4	12
P.F.M. Fontaine, Geschiedenis als neurose.	8	21
A.J.L. van Hooff, De oudheid van oude schoolboeken – een stukje leerstof in de handen van schoolmeesters.	2	3
H.S.J. Jansen, Jan Steen, losbol of moralist?	1	4
H.S.J. Jansen, Het NOGA-model. Reactie op F. Dijkstra, Kleio 7/84.	1	22
M. Jansen, De vier benen van Lenin, de twee hoeden van Chroesjtsjov en de baard van Chodzjajev.	9	3
M. Kingmans, Geschiedenis, gaat dat dan ook over ons?	4	26
T. Langerak, J. Schipper, Motiveren voor Mondiale Vorming.	7	23
L.P. Louwe Kooijmans, Tussen wetenschap en monumentenzorg.	6	3
F. Nijns, Over mensen en getallen.	4	4
H.M. Obdeijn, Geschiedenisonderwijs in Marokko: vroeger en nu.	4	22
H. Righart, B.H. Heldt (1841-1914); vóór het kiesrecht tegen de verzuiling!	10	3
J. Rijken, Differentiatie in een brede brugklas.	1	12
J. Schipper, Ontwikkelingseducatie.	7	3
H.B. Teunis, Hoogtij der Middeleeuwen.	9	15
J. Toebe, Nijmegen breekt uit zijn wallen.	9	10
D. Verkuil, De Sovjet-Unie door de ogen van een vaderlands publicist.	10	8
P.H.H. Vries, Een boek dat in een leemte voorziet. (F.R. Ankersmit, Denken over geschiedenis.)	2	25

KLEIO DIDACTICA

Wim Kattenberg, Francis Elkerbout, Marcel Daems, Enno Keurentjes, Jan Sniekers, Joost Fleuren – Kleio 5 – Kleio Didactica nr. 13, Naar een leergebied Mens en Maatschappij.		
Inleiding.	5	4
Praktisch gesproken.	5	8
Theoretisch gesproken.	5	33
Literatuur.	5	40

Peter van der Zwaal – Kleio 6 – Mini Didactica nr. 1, Mysteries vragen om oplossing.

LESMATERIAAL EN TIPS

C. Bogaerts, VGN-Afdeling Den Haag, Zelf dia's uit boeken maken.	2	22
F. Bos, J. Braaksma, Van Aafjes tot Zola. Lijst met 450 Nederlandstalige historische romans.	2	20
L. Bouwman, Gevlochten takken.	3	42
E. Burcksen, A. Geerdink, Het NOS-journaal met actualiteiten uit het verleden.	8	29
T. Buwalda, H. Hack, Jeugdliteratuur en romans. Kunnen we er iets mee?	7	29
H. van Duysen, Transparanten zelf maken 1.	9	22
T. van der Geugten, Wandplaten Vrouwenemancipatie.	1	16
M. Grever, Vrouwengeschiedenis in de klas. Rosy the Riveter.	8	26
A. de Kat, P. Winters, Simulatiespel 'De moord op Caesar'.	10	20
Lerarenhandleiding bij Mysteries vragen om oplossing – Mini-didactica 1.	6	20
A. Pouwels, Oorlogsverhalen.	2	12
A. Schulp, Een proefwerkvraag.	1	30
G. Twickler, De 'andere' diales.	1	29
J. Toebe, Nijmegen breekt uit zijn wallen.	9	10
D.H. Verhagen, Kwartetten 2.	2	20

VARIA

Archeologische activiteiten.	6	17
T. Bogaerts, Met de VGN op reis; verslag van de reis naar Leningrad en Moskou in de herfstvakantie.	10	13
J. Harderwijk, G. Peek, Kleio-gesprek met drie jonge werkloze historici.	2	8
P. van Hees, E. Smit, CSE-CSE.	5	43
Ingezonden brief J.H. van der Werff, Onder Muzen.	1	39
Republiek op 'Onder Muzen', I. Peeterman.	1	40
Ingezonden brief T. Perdeck-Schimmel, Nog even een terugblik op het examen 1985.	7	41
E. Jonker, Geschiedenis: een hoofdvak. Verslag van het Congres van de vereniging voor Onderwijs, Kunst en Wetenschap op 29 juni 1985.	6	35
Literatuurlijst Mens en Maatschappij.	10	40
C.G. van der Kooij, Kinderboeken en intercultureel onderwijs.	4	37
Vier Ontwikkelingslanden:		
– Indonesië (Esmet Sapari, H. v.d. Heide)	7	12
– Mexico (Eusebio del Cueto, Mexico Komitee)	7	15
– Mozambique (Samora Machel, Ger Paulussen)	7	18
– Turkije (Ilhan Akel)	7	21
J. Schipper, Groei geeft ruimte. Gesprek met het Tweede Kamer-lid mevrouw mr. Eveline Herfkens.	7	4
J. Schipper, In ieder lied zit een boodschap. Gesprek met Chudi Ukpabi en Gerard van der Weijden.	7	8
C.W.M. Schunck, Het eerste lustrum Interscholaire.	1	35
D. Verhagen, Luctor et emergo... in Drente! Verslag van een cursus veldwerk.	6	22

VGN

Bestuur VGN, Beleidsnotitie Nascholing.	8	36
Bestuur VGN, Het CSE: stand van zaken.	3	45
Bestuur VGN, Verklaring ter zake van de staatsinrichting.	2	33
Bestuur VGN, Verklaring inzake de plaats van staatsinrichting in het onderwijs.	8	36
Bestuur VGN, Nota geschiedenis in het onderwijs.	7	41
Standpunt van het Bestuur ten aanzien van het rapport van het sectiebestuur Havo/Vwo.	8	18
Kanttekening van het sectiebestuur Havo/Vwo naar aanleiding van de reacties op het rapport.	8	19
Pedak/Basisonderwijs, Advies van het sectiebestuur inzake 'Wat krijgen ze op de basisschool?' – onderdeel geschiedenis.	9	18
C.G. van der Kooij, 'Zo mogelijk in samenhang', sociale wereldoriëntatie in de basisschool.	6	31
C. Bogaerts, Een feestelijke jaarvergadering.	3	44
T. Bogaerts, De jaarvergadering 9-2-'85.	2	32
N. Maarsen, '3250'; een portret en een paar kanttekeningen.	6	32
M. Otten, C. Schunck, Een historisch compromis (volwasseneneducatie)	1	35
E. van Vliet, H. Annink, J. Greven, Een ander portret. Reactie op Nico Maarsen.	6	33

HEG

Mededelingen Werkgroep HEG - 3 (Leon van Schie).	4	40
Over de gang van zaken met betrekking tot het HEG-advies (Bestuur VGN).	4	38
Deeladvies van de Werkgroep HEG.	8	3

Reacties

J. Beetsma, De abiturient beheerst...	10	37
C. Bogaerts, Over de HEG en verder. A camel is a horse drawn by a committee. Hup HEG...	10	32
E.M. Janssen Perio, Een commentaar en een alternatief voorstel.	10	38
J. Krol, Kijk goed naar de leerlingen en naar wat er in de samenleving gebeurt.	10	35

RECENSIES METHODEN

A+G+ aardrijkskunde- en geschiedenismethode voor het LBO. Samengesteld door J. Beetsma e.a. (F. Elkerbout, M. Daems).	3	4
Achteraf Bekeken. Door de Vakbegeleidingsgroep geschiedenis van het Mavo-project (I.F.M.R. van 't Hek).	3	38
Een kennismaking met de geschiedenis van de Nieuwe Tijd. Door M. van Os (H.M.G. Schrijnemakers).	10	24
Kijk op de Tijd voor Lbo. Door A.J. Kaarsemaker e.a. (E. Keurentjes, A. Kraak).	3	16
Merlijn. Red. J.H.M. van Tienen e.a. (J.J. de Valk)	3	10
Pluriform. Geschiedenis voor Lbo. Door M.J.H. Post e.a. (H. Hazelhoff).	3	19
Route Geschiedenis. Door Bertus Boivin en Kees Torremans (H. Hazelhoff).	3	19
Vragen aan de geschiedenis. Red. J.G. Toebe e.a. (C.J. van Horzen, J. Jacobs).	3	27

Ontwikkelingseducatie in methoden:

Elies van Muyden, Aardrijkskunde- en geschiedenis-schoolboeken in ontwikkeling.	3	25
---	---	----

R. Spruit, Onder Anderen. Basisboek (C.G. van der Kooij).	4	33
R. Spruit, Molukkers, onder anderen (C.G. van der Kooij).	4	33
R. Spruit, Surinamers, onder anderen (C.G. van der Kooij).	4	33
R. Spruit, Turken, onder anderen (C.G. van der Kooij).	4	33
<i>Weerwoord n.a.v. de besprekingen:</i>		
B. Boivin, K. Torremans, De ontmoetingen en belevenissen van Herman Hazelhoff.	3	25
G+. Reactie van de auteurs.	3	9
D.J. van Hennik, Reactie op de recensie van Merlijn.	3	15
A.J. Kaarsemaker, Kanttekeningen van de auteurs van Kijk op de Tijd.	3	19
L. de Langen, R. Bolsius, Van 't Hek en de vooroordelen.	5	44
M.J.H. Post, Enige opmerkingen bij de recensie van Pluriform.	3	27
Auteursteam Vragen aan de Geschiedenis, Maatschappijgeschiedenis zonder Rotterdams keurmerk.	3	37
H.L. Wesseling, 'Kijk op de Tijd' en dekolonisatie.	9	32
Weerwoord E. van Muyden. Een reactie op een reactie.	9	33

RECENSIES TIJDSCHRIFTEN

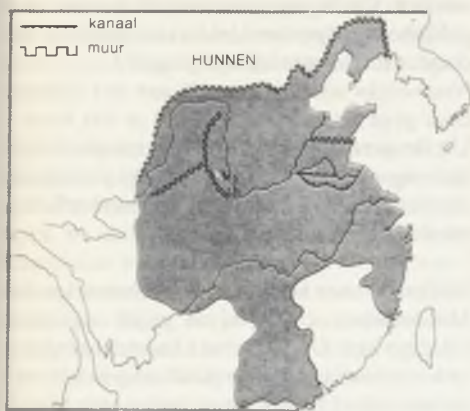
Fibula, 25e jg. (1984) nummer 2-3 (C. van der Kooij).	2	31
Fibula, 25e jg. (1984) nummer 4, 26e jg. (1985) nummer 1 (C. van der Kooij).	7	34
Geschichte, Politik und ihre Didaktik, 1984 nummer 3-4 (C. van der Kooij).	6	29
Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 1985 (H. van Duysen).	6	29
Geschiedtsdidaktik, 9e jg. (1984) (H. van Duysen).	2	30
History today (H. van Duysen).	6	28
Leestekens, april 1985 (C. van der Kooij).	7	35
Praxis-Bulletin, februari 1985 (C. van der Kooij).	2	31
Praxis-Bulletin, mei 1985 (C. van der Kooij).	6	29
Rijksmuseum Kunstkrant, sept.-okt. 1984 (C. van der Kooij).	1	32
Rijksmuseum Kunstkrant, nov.-dec. 1984 (C. van der Kooij).	2	31
Rijksmuseum Kunstkrant, jan.-febr., mrt.-apr. 1985 (C. van der Kooij).	7	34

RECENSIES BOEKEN – ALGEMEEN

Algemeen

F.R. Ankersmit, Denken over geschiedenis. Een overzicht van moderne geschiedfilosofische opvattingen (P.H.H. de Vries).	2	25
Z.R. Dittrich, B. van Naarden, H. Renner (red.), Knoeien met het verleden (A.J.L. van Hooff).	9	26
Vrouwen in de geschiedenis van het Christendom. Jaarboek voor Vrouwengeschiedenis 1983. Onder redactie van Els Kloek, Tineke van Loosbroek, Jeske Reys en Yvonne Scherf (G. Huisman).	7	38
T. Kleyer, W. Schlundt Bodien, H. Straver, Molukse Vertellingen. Een bloemlezing voor het Voortgezet Onderwijs. Marilah 23 (C.G. van der Kooij).	4	35
Lisette Lewin, Van Gorkistraat naar Beer-Sheva. Op reis in Rusland en Israël (F.R. Kat).	9	27
J. Thomas Lindblad, Statistiek voor historici (H. Hillebrand).	10	27

J. Neuteboom, M. Kingmans, De Molukken in de kaart gekeken. Marilah 21 (C. Bogaerts).	4	35	lah 16 (C.G. van der Kooij).		
<i>Oudheid</i>			Kroniek van de twintigste eeuw (F.R. Kat).	9	27
F.L. Bastet, Naar paleizen uit het slik. Wandelingen door de antieke wereld (A.J.L. van Hooff).	10	28	John Löwenhardt (red.), De Russen en de oorlog (C. Salzman).	9	26
G.P. Ceserani, Pompei aan de voet van de vulkaan (A.J.L. van Hooff).	10	30	Robert Massie, Nicolaas en Alexandra. De laatste jaren van het Russische Keizerrijk (C. Salzman).	9	27
G.P. Ceserani en P. Ventura, Toetanchamon. In goud begraven (A.J.L. van Hooff).	10	28	M. McCauley, The Soviet Union since 1917 (A.P. van Goudoever).	6	26
Tim Cornell en John Matthews, Atlas van het Romeinse Rijk (A.J.L. van Hooff).	10	31	M. McCauley, ed., Octobrists to Bolsjeviks. Imperial Russia 1905-1917 (A.P. van Goudoever).	6	26
R. Etienne, Het dagelijks leven in Pompeji (A.J.L. van Hooff).	10	30	M. McCauley, Stalin and Stalinism (A.P. van Goudoever).	6	26
Gilbert en Colette Charles-Picard, Zo leefden de Carthagers ten tijde van Hannibal (A.J.L. van Hooff).	10	29	Christine Nöstlinger, Twee weken in mei (C.G. van der Kooij)	7	36
Bob de Gryse, De spelen van Zeus. Mythe en werkelijkheid van de antieke Olympische Spelen (A.J.L. van Hooff).	10	31	M. van Rossem, De Verenigde Staten in de twintigste eeuw (F.R. Kat).	8	32
John Ellis Jones, De Grieken (A.J.L. van Hooff).	10	29	A.B. Ulam, A History of Soviet Russia (A.P. van Goudoever).	6	26
Mike Corbishley, De Romeinen (A.J.L. van Hooff).	10	29			
L.B. dal Masao, Het Rome van de Caesars (A.J.L. van Hooff)	10	31	RECENSIES BOEKEN - NEDERLAND		
F.J. Meijer, De verliezers. Catilina en Clodius (A.J.L. van Hooff).	10	31	<i>Algemeen</i>		
Ghislaine Scherpereel (red.), Een klasreis naar Rome, Tivoli, Pompeji en Paestum (A.J.L. van Hooff).	8	35	J.M.G.M. Brinkhoff, W.J. Pantus, Nijmegen, vroeger en nu (A.J.L. van Hooff).	8	35
Rosemary Sutcliff, De Lantarendragers (A.J.L. van Hooff).	7	36	L.G. Dalhuisen, J.G. Toebe, D.H. Verhagen, Geschiedenis op School deel 2. Werkvormen en media (C. Bogaerts)	7	35
<i>Middeleeuwen</i>			De wereld van Eppo Doeve (F.R. Kat).	7	37
Vensters naar vroeger; Eenentwintig schoolvakken in Middeleeuws Perspectief. Onder redactie van W.P. Gerritsen (C.G. van der Kooij).	1	32	Vijfde Jaarboek voor Vrouwengeschiedenis. Red. Jeske Reys, Els Kloek, Tineke van Loosbroek, Ulla Janz, Maria Henneman (M. Grever).	8	30
Barbara Tuchman, De Bijbel en het Zwaard (F.R. Kat).	7	37	C. van der Kooij, Verhalen over vroeger. Historische jeugdliteratuur als hulpmiddel voor het geschiedenisonderwijs in de basisschool (C. Bogaerts).	8	35
<i>Nieuwe Geschiedenis</i>			Bart van der Leeuw, Geschiedenis in het Paulusproject. De rol van taal bij het leren op school 2 (D.H. Verhagen).	8	34
H.V. Daumier, Leraren en snotjongens (C.G. van der Kooij).	1	33	Roger Linskens, Wat een leven! 7 (W. Rongen).	10	28
Peter Spier, Nieuw Amsterdam (C.G. van der Kooij).	1	33	Om het algemeen volksgeluk. Twee eeuwen particulier initiatief 1784-1984. Gedenkboek ter gelegenheid van het tweehonderdjarig bestaan van de Maatschappij tot Nut van het Algemeen. Onder redactie van W.W. Mijnhardt en A.J. Wiegers (E. Jonker).	8	31
Alexander I. Herzen, Feiten en Gedachten. Memoires 1812-1838 (C. Bogaerts).	9	25	De zaak Martin Tegel (C. Bogaerts).	7	35
<i>Nieuwste Geschiedenis</i>			<i>Oudheid</i>		
E.H. Carr, The Russian Revolution. From Lenin to Stalin (1917-1929) (A.P. van Goudoever).	6	26	T. Bechert, De Romeinen tussen Rijn en Maas (A.J.L. van Hooff).	10	30
Z.R. Dittrich en A.P. van Goudoever, Sovjetrusland, 1917-1953 (F.R. Kat).	9	27	<i>Nieuwe Geschiedenis</i>		
Sh. Fitzpatrick, The Russian revolution 1917-1932 (A.P. van Goudoever).	6	26	F.H.M. Grapperhaus, Alva en de Tiende Penning (H.G.M. Schrijnemakers).	8	33
A.P. van Goudoever, Angst voor het verleden. Politieke rehabilitaties in de Sovjet-Unie na 1953 (C. Bogaerts).	9	24	Goffrey Parker, Filips II (P. van Hees).	10	27
G. Hosking, A History of the Soviet Union (A.P. van Goudoever).	6	26	R. van Roosbroeck, Filips II, koning van Spanje. Soeverein der Nederlanden (P. van Hees).	10	27
A. van Hulzen, De wereld van eergisteren (C.G. van der Kooij).	9	28	H. Veldman, Huldrych Zwingli, hervormer van kerk en samenleving (P. van Hees).	10	27
A.A. de Jonge, Stalinistische Herinneringen (F.R. de Kat).	9	25	<i>Nieuwste Geschiedenis</i>		
Hilde Kramer, Elisabeth Bartsch, Jugendlexikon Nationalsozialismus, Begriffe aus der Zeit der Gewaltherrschaft 1933-1945 (H. van Duysen).	1	33	J. Bank, Katholieken en de Indonesische Revolutie (F.R. Kat).	8	33
Magdaleen Kingmans, Van pala en perken. Een ontdekhoek rond nootmuskat. Marilah 26 (C.G. van der Kooij).	4	36	Emile Henssen, Gerretson en Indië (P. van Hees).	10	26
Magdaleen Kingmans, We hebben toen maar het dorp Soja gekozen. Een verslag van projecten mens- en maatschappij-onderwijs voor Havo-leerlingen. Mari-	4	34	Ben Knapen, De lange weg naar Moskou. De Nederlandse relatie tot de Sovjet-Unie, 1917-1942 (F.R. Kat).	9	25
			J.F.M.M. Perry, Roomsche kinine tegen roode koorts, arbeidersbeweging en Katholieke Kerk in Maastricht 1880-1920 (F. Geraedts).	8	30



30



30 Het rijk van de 'eerste keizer'.

31 Het onlangs ontdekte graf van de eerste keizer.

32 Een beeld uit het graf van de keizer. Het grijze aardewerk werd eerst gebakken en daarna beschilderd.

Deel 1, p. 108.

werpen worden aangesneden. Als voorbeeld mogen dienen Hoofdstuk 1 'Voedselverzamelaars en jagers' met de thema's 'Voedsel verzamelen en jagen', 'Techniek en kunst', 'Magie en religie' en 'De aarde spreekt', en Hoofdstuk 5 'De Middeleeuwen (1)' met de thema's 'Het Byzantijnse Rijk', 'De Arabieren', 'De Vikingen', 'De Middeleeuwse cultuur', 'Nederland' en 'India en China'. Het is dan ook begrijpelijk dat het 'In vogelvlucht' van hoofdstuk 1 vier en dat van hoofdstuk 5 negen bladzijden telt.

Een tweede probleem ligt in het feit, dat de keuze van de thema's niet werkelijk vrij is. Men moet haast onvermijdelijk de thema's betreffende Nederland en India en China bij elk hoofdstuk kiezen, omdat men anders de draad in deze leerstof kwijt raakt. Daarbij komt dat in de eerste hoofdstukken de stof zo op elkaar aansluit, dat je ze wel allemaal moet kiezen. In hoofdstuk 2 is het eerste thema de logische voortzetting van het eerste hoofdstuk. Alleen Egypte blijft dan over en omdat Mesopotamië inderdaad 'in vogelvlucht' wordt behandeld, moet je ook haast dat wel kiezen. In de overige hoofdstukken is mede door het grotere aantal thema's meer echte keuze mogelijk, zij het dat in de hoofdstukken over Griekenland en Rome de thema's in principe vergelijkbaar zijn en men dus, wil men vergelijken, parallelle thema's zal kiezen.

De auteurs stellen dat de eerste drie tot vijf thema's per hoofdstuk opklimmen in moeilijkheidsgraad. Daarvan heb ik niets kunnen ontdekken.

Het leerboek

Het leerboek mag zich verheugen in een technisch uitstekende verzorging. Drukfouten ontbreken vrijwel geheel. Het papier is mooi en de bladspiegel doet prettig aan. Het is goed ingebonden, zodat het bestand is tegen het geweld met bruggertassen.

Het taalgebruik is bewust eenvoudig gehouden: korte zinnen en een vermijden van een teveel aan moeilijke woorden. De illustraties zijn wisselend in kwaliteit. In het algemeen zijn de foto's van authentieke afbeeldingen uitstekend. Helaas geldt dat lang niet altijd voor de tekeningen. De kaartjes zijn zeer summier gehouden: bijna elke historische atlas biedt meer informatie. De tijdbalken zijn eveneens summier. Omdat, uitgezonderd bij een aantal tekeningen en kaartjes, de opdrachten in het werkboek de illustraties niet nodig hebben, vervullen ze daar vooral de functie van versiering. Maar hieraan kan de leraar uiteraard veel doen. De keuze van de illustraties nodigt hiertoe in het algemeen ook uit.

Uitgezonderd de technische informatie die de leerling nodig heeft om te weten hoe met het boek om te gaan, kan men de inleiding beter overslaan, omdat hier een nogal abstract betoog wordt gehouden over wat geschiedenis en het doel daarvan is. Daarnaast valt een belerende toon op in de sfeer van 'als je goed je best doet, zal je van geschiedenis veel opsteken en er veel plezier aan beleven'. De wijze waarop de hoofdstukken zijn ingedeeld is hiervóór reeds aangegeven. De weergave van de stof is zuiver traditioneel bebeschrijvend. Bronnen worden niet gebruikt. De 'In vogelvlucht'-gedeelten zijn verdeeld in korte paragrafen met een duidelijk kopje in de marge. De thema's zijn afgedrukt in dubbele kolommen.

De tekst van de 'In vogelvlucht'-delen is meestal vlak en daardoor saai en nodigt niet uit tot nadere kennismaking. Het zijn samenvattingen van samenvattingen en ze kunnen alleen als neerslag van de door de leraar gegeven lessen dienen. In de thema's kan men dieper op leerstof ingaan. Toch is ook hier de taal meestal vlak, behalve wanneer de schrijvers ineens echt enthousiasme voor hun onderwerp laten blijken, zoals bijvoorbeeld in het thema 'De Vikingen'. Soms is een tekst te snel tot stand gekomen en is te weinig gelet

op wat de leerling zal lezen. Onder het kopje 'Meer grond in gebruik' in het hoofdstuk over de eerste periode van de Middeleeuwen staat bijvoorbeeld: 'Voor de groeiende bevolking van Europa was meer landbouwgrond nodig. Moerassen werden drooggelegd... Veel Europeanen trokken naar verre streken. Duitse boeren koloniseerden delen van Oost-Europa. Spanje werd helemaal veroverd op de islamieten. Ook de kruistochten (zie blz. 162) waren alleen mogelijk door het toenemen van de bevolking.' (p. 120)

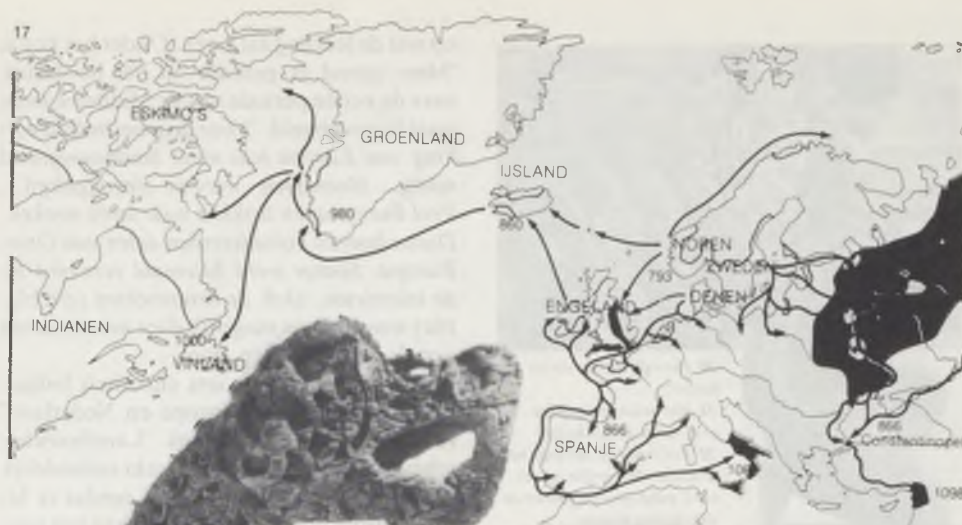
Ook wordt wel eens iets chaotisch behandeld. In het thema 'Europa en Nederland' van het tweede hoofdstuk 'Landbouwbeschavingen' is het soms volstrekt onduidelijk waar men wat moet plaatsen, omdat er bij voortduring door tijd en ruimte van hot naar haar wordt gesprongen. Bij de behandeling van de ambachtsgilden (p. 157) vindt men informatie over de kwaliteitsbewaking terug in drie paragrafen. Op p. 149 wil men aangeven welke zaken er in de veertiende en de vijftiende eeuw als positief respectievelijk negatief moeten worden beschouwd. Het vervolg bevat echter een opsomming van een aantal verschijnselen, zonder dat men inderdaad aangeeft wat men nu positief dan wel negatief wil duiden.

Toch moet in het algemeen gezegd worden dat de informatie meestal helder wordt doorgegeven en zij de stand van de wetenschap redelijk weergeeft. Jammer dat op sommige plaatsen dergelijke slordigheden zitten. Het was niet nodig geweest.

Opmerkingen per hoofdstuk

Het eerste hoofdstuk dat de prehistorie behandelt, is zonder meer qua inhoud een leuk hoofdstuk en een van de meest geslaagde binnen de door de auteurs beleden didactische conceptie. Het laat echter ook heel duidelijk de zwakte van die conceptie zien. Verreweg de meeste informatie wordt weergegeven als feitelijkheden, terwijl men toch weet dat het waarschijnlijkheden berustend op meer of minder sterke hypothesen zijn. Juist deze leerstof leent zich bij uitstek om de vaardigheden van de ontdekkende methode aan te kaarten en te beginnen aan te leren. Maar daarvan zijn de auteurs tegenstanders. Hetzelfde geldt voor het tweede hoofdstuk over de landbouwbeschavingen. Wel is het thema over Egypte wat kort uitgevallen, wanneer men dat wat meer in de diepte wil behandelen.

In het derde hoofdstuk staan de Grieken centraal. Hier worden na het algemeen overzicht buiten de vaste thema's de Olympische Spelen, het Griekse leger, het dagelijks leven (in feite alleen in Athene), godsdienst en filosofie en de Atheense democratie behandeld, meestal heel eenvoudig en overzichtelijk. Helaas wordt het thema over godsdienst en filosofie mijns inziens ontsierd door een vulgair-positivistische houding tegenover het verschijnsel religie. Op de vraag waarom



oorspronkelijk woon-
gebied van de Vikingen
gebieden waar zich veel
Vikingen vestigden
door de Vikingen
gestichte staten
grens tussen het woon-
gebied van de Eskimo's
en de Indianen

17 De Vikingtochten.

18 Een beeldhouwde dra-
kekop die de Vikingen op de
boeg van hun schip bevestig-
den als ze gingen vechten.

19 De schepen van de Vikin-
gen werden in kustwateren
geroeid. Op zee werden zeilen
opgezet. Ze konden een grote
snelheid bereiken. Op de
schepen was voldoende ruim-
te voor de bemanning, pro-
viand en handelswaar of buit.

20 Het schrift van de Vikin-
gen bestond uit 16 tekens of
runen. Op stenen als deze,
werden vaak in runen de da-
den van grote helden vermeld.



mensen in goden geloven, wordt geant-
woord: 'Wij hebben tegenwoordig de weten-
schap om te helpen zoeken naar antwoorden
op veel vragen. Maar 3000 jaar geleden was
die wetenschap er nog niet...' (p. 64), en een
stukje verderop: 'Het is gemakkelijk om te ge-
loven in wat een godsdienst voorschrijft. Zelf-
standig iets onderzoeken is moeilijker...' (p.
66). Kennelijk hebben de auteurs hiervoor
geen antenne. Vervolgens wordt wetenschap
verengd tot natuurwetenschappen en wis-
kunde. Was het niet leuk geweest om hier
Herodotus en Thucydides als eerste historici
ten tonele te voeren?

De Romeinen vormen het leeuwedeel van
het vierde hoofdstuk. In het algemeen is
mijns inziens dit hoofdstuk wat minder goed
uitgevallen. De sociale stratificatie is wel
zeer rudimentair behandeld. Men mist de
Gracchen, Spartacus en het cliëntelsys-
teem.

Het thema over het Christendom is ronduit
slecht. Als leer van Jezus wordt slechts ver-
meld, dat men God en de naaste moet lief-
hebben. Dat vinden de Joden en met hen
aanhangers van tal van andere religies even-
eens. De Christelijke leerstelling van de Ver-
lossing door Zijn dood aan het Kruis wordt
niet genoemd. Jezus' leerlingen worden
apostelen in plaats van discipelen genoemd.
De organisatie van de jonge kerk wordt op
Katholieke wijze beschreven. Dat is een legi-
tieme opvatting, maar Protestanten zullen
node hun interpretatie van de presbyter als
ouderling missen. Het Christendom werd
geen staatsgodsdienst in 360, maar in 380.
Het is onduidelijk waarom mensen Christen

werden. Op de ene plaats wordt de idee van
gelijkheid aangevoerd, elders het leven na de
dood. Of daarmee alles is gezegd?

Nauwelijks aandacht wordt aan het Joden-
dom gegeven, ook niet elders in het boek.
Uit de antwoorden in het Docentenboek bij
de vragen in het Werkboek blijkt overigens
dat werk- en leerboek bij dit thema niet hele-
maal corresponderen.

De laatste twee hoofdstukken behandelen de
Middeleeuwen, waarbij de grens ongeveer
bij 1250 ligt. Ook hier wat kanttekeningen.
In hoofdstuk 5 vallen de Arabieren in het vo-
gelvluchtdeel ineens uit de lucht, veroveren
niet Spanje (vgl. kaartje p. 116), waardoor
het onduidelijk is waarom dat op p. 120 her-
overd moet worden. Het uiteenvallen van
het Frankische Rijk wordt alleen aan het
wegvallen van de persoon van Karel de Gro-
te toegeschreven (p. 117). In de relatie vor-
sten-kerk worden alleen de voordelen van
die samenwerking voor de kerk aangegeven.
De informatie van de thema's is op een enkele
uitzondering na van een goed niveau. Wel
kan men een zekere mate van onevenwich-
tigheid constateren. Kennelijk houden de
auteurs veel van de Vikingen, want die ko-
men ruimschoots aan hun trekken, de Ara-
bieren veel minder, terwijl hofstelsel en feo-
daliteit uiterst summier worden behandeld.
Het laatste hoofdstuk laat in grote lijnen het-
zelfde beeld zien. Ook hier in het algemeen
een redelijk niveau met een aantal uitglj-
ders. Het is een goede gedachte van de schrij-
vers geweest om een thema over de vrouw in
de Middeleeuwen op te nemen. Alleen moe-
ten ze nog eens uitleggen waarom de kritiek
van Christine de Pisan op de positie van de
vrouw in haar tijd overdreven is. Uit de tekst
blijkt het nergens.

Fundamenteel onjuist is mijns inziens de op-
vatting hoe de kruistochten moeten worden
behandeld. In hun inleiding op de leergang
schrijven de auteurs, dat ze de leerlingen wil-
len voorbereiden op een multi-culturele sa-
menleving. Dat betekent dat er juist in dit
thema een duidelijk herkenbare aandacht
moet zijn voor de andere kant, en wel vanuit
de optiek van de Islamitische wereld.

Het zal duidelijk zijn, dat ik mijn verdenkin-
gen heb tegen het leerlingenboek. Voor een
belangrijk deel wordt dit veroorzaakt door
de puur beschrijvende manier waarop de stof
wordt aangeboden. En binnen die beschrij-
ving storen een aantal slordigheden, waar-
door men de indruk krijgt dat het boek te
snel klaar moest zijn.

Het werkboek

Het werkboek is uiterst eenvoudig uitge-
voerd en goedkoop gehouden, zodat de leer-
lingen er ook echt in kunnen werken. Het
geeft alleen vragen en opdrachten bij de the-
ma's, een bewuste keuze gelet op de didacti-
sche conceptie van 'Verleden Tijd?'. In het

Deel 1, p. 127.

kleio

nummer 2/86
pagina's 24 en 25

licht van wat ik daarover gezegd heb, denk ik dat veel docenten toch ook behoefte zullen hebben aan vragen bij de 'In vogelvlucht'-gedeelten.

Bij elk thema worden drie typen vragen/opdrachten gegeven. Een afdeling 'Vragen bij de tekst' heeft tot doel de tekst van het leerboek te ondersteunen. Persoonlijk vind ik hun aantal wat weinig, maar dat is een kwestie van de hoeveelheid tijd die men eraan wil besteden. Bijna altijd zijn de antwoorden zonder veel moeite in het leerboek te vinden. De afdelingen 'Vragen en Opdrachten' en 'Varia' laten veel meer variatie zien zowel qua type als qua doelstellingen. Sommige vragen kunnen net zo goed in de vorige afdeling worden geplaatst, maar daarnaast zijn er opdrachten met kaarten en afbeeldingen, soms uit het werkboek, soms uit het leerboek, soms uit beide. Ook zijn er vragen waarbij zaken uit het verleden met het heden moeten worden vergeleken, en vragen waarin om een mening wordt gevraagd. Niet altijd zijn ze even gelukkig. Een vergelijking tussen de 'tweede generatie' Kruisvaarders in het Nabije Oosten en de 'tweede generatie' buitenlanders in het Nederland van onze tijd lijkt me discutabel. In een aantal gevallen moeten de leerlingen hun informatie uit een encyclopedie enz. halen. Tenslotte vindt men aan het einde van elk thema meestal één, soms twee leesteksten met vragen. Ze worden bronnen genoemd, maar zijn dat niet altijd. Hier zitten heel leuke teksten bij. Jammer dat het er zo weinig zijn.

Men kan concluderend stellen dat het werkboek kennelijk primair bedoeld is als ondersteuning van het leerboek. Soms geeft het een nuttige aanvulling erop. Men mist echter wel iedere opbouw in het oefenen van vaardigheden. Of het moest het laatste deel zijn waarin opdrachten staan om het hele boek nog eens na te gaan. Maar daar zal wel geen leraar aan toekomen.

Het docentenboek

Hierover kan ik kort zijn. Voor het overgrote deel bevat het vakinhoudelijke informatie. Lang niet in alle gevallen betreft deze stof van het leer- of werkboek. De vraag is dan gewettigd met welk doel zij wordt gegeven. Bijna elke verwijzing naar vakinhoudelijke literatuur ontbreekt. Didactische literatuur of materiaal wordt nergens genoemd. De didactische kant is überhaupt uiterst mager. Zij bestaat slechts uit een vage verantwoording van de hoofdstuk- en themakeuze, waarvan mij de relevantie volledig ontgaat, behalve dan dat de auteurs een bepaalde stof belangrijk of leuk voor de leerlingen vinden. Daarnaast vinden we puur stofinhoudelijke doelen per hoofdstuk en thema, met andere woorden een wat ingewikkeld geformuleerde inhoudsopgave. Tenslotte wordt per

hoofdstuk en meestal ook per thema een wijze van beginnen gesuggereerd of een opdracht voor de leerlingen aangeboden, waaruit blijkt dat de schrijvers kennelijk nooit of heel lang geleden zelf voor een brugklas hebben gestaan. Het absolute dieptepunt is de opdracht bij het thema 'De vrouw in de Middeleeuwen': 'De leerlingen schrijven een kort opstel over de vrouwenemancipatie. Dat is pas mogelijk als ze dit thema hebben bestudeerd. Ze kunnen dan de gegevens ervan vergelijken met de positie van de vrouwen in onze tijd. Als het noodzakelijk blijkt, kan de docent(e) vooraf een praatje houden over de vrouwenemancipatie van onze eeuw. Het opstel kan als huiswerk worden opgegeven en zo mogelijk door een cijfer of andere kwalificatie worden gewaardeerd. Enkele opstelletjes kunnen worden voorgelezen.' Behalve dat de auteurs misschien derde klassers willen recyclen kan ik mij hierbij niets voorstellen. Kortom, een waardeloos en overbodig boek, tegen een bovendien nog veel te hoge prijs.

Conclusie

'Verleden Tijd?' is een traditionele methode, die zich slechts van andere onderscheidt door een wat andere stofkeuze. Inhoudelijk heeft zij een redelijk tot goed niveau met een mijns inziens te groot aantal slordigheden. Of die stofkeuze deze nieuwe leergang rechtvaardigt, is de vraag, want zoveel wijkt ze niet af van de traditionele. Didactisch gezien stelt 'Verleden Tijd?' weinig voor. Wanneer men de inhoud van een leergang van allesoverheersend belang vindt, is zij er een uit meerdere. 'Waarom dan toch weer een nieuwe?', het antwoord op deze vraag laat ik graag aan de uitgever over. Wanneer U de didactische kant van een schoolboek belangrijk vindt, dan heeft U de keuze uit veel betere.

Deel 1, p. 133.



Reactie van de auteurs

De leergang Verleden Tijd? is volgens duidelijk omschreven didactische principes opgezet, die terug te vinden zijn in de toegepaste formule ('In vogelvlucht' en afzonderlijke thema's), in de stofkeuze, in het taalgebruik, in de illustrering, in de inrichting van het werkboek en de informatie van het docentenboek. Daarbij is ook aan de differentiatie gedacht; ze is zowel in het leerlingenboek als in het werkboek terug te vinden en in het docentenboek duidelijk omschreven. Ze is echter niet expliciet voorgeschreven, omdat wij menen dat de docenten zelf wel in staat zijn te differentiëren. Daarnaast komen er bij de delen 2 en 3 afzonderlijke werkboeken voor Mavo en Havo/Vwo. Dat het niet-hoeven ingaan op de differentiatie de recensent 'een hoop moeite spaart' bewijst naar onze mening hoe onduidelijk de problematiek hieromtrent nog is.

Het spreken van 'moderne didactiek' suggereert dat de vakdidactiek bestaat uit een vaststaand en algemeen aanvaard geheel van ideeën. En niets is minder waar. Wel maakt de recensent duidelijk dat deze leergang didactisch niet naar zijn smaak is. Het is dan goedkoop te zeggen dat ze didactisch weinig voorstelt. Zo'n opmerking is jammer, want met zo'n houding komt het onderwijs niet verder. Wel constateren wij dat de recensent de leerstof in de vogelvluchten als 'de ruggegraat van de geschiedenis' beschouwt. Blijkbaar is hij toch geen groot aanhanger van 'de moderne didactiek', wat die ook mag voorstellen.

De recensent heeft op voortreffelijke wijze de hoofdbeginselen van de auteurs weergegeven. Hun bedoeling is een vakinhoudelijke moderne leergang te schrijven die volgens degelijke didactische principes is opgezet en waarmee in de scholen te werken is. Dat wordt ook niet betwist. Alleen moet de stelling dat er didactisch veel betere boeken zijn, waar gemaakt worden. Dat zal in de praktijk van het schoolonderwijs moeten blijken.

De recensent heeft het boek doorgelezen en wat slordigheden en kleine onjuistheden aangetroffen. Soms berusten deze op vooroordelen. Dat is bijna altijd het geval wanneer het over religie gaat. Dan blijkt hoe weinig tolerant en objectief de recensent is.

Wij moeten de suggestie dat het samenstellen van dit boek haastwerk is geweest van de hand wijzen. De auteurs hebben er enkele jaren aan gewerkt. Veel teksten zijn meer dan eens herschreven, het werk is door veler handen gegaan en misschien zijn er juist daardoor enkele fouten in geslopen. Soms kan op het laatste moment door het wegvallen van een illustratie storing optreden, doordat tekst en illustratie niet goed op elkaar zijn afgestemd.

Dat de informatie de stand van de wetenschap 'redelijk' weergeeft beschouwen we als een compliment. Het opheffen van de tekortko-

mingen, die de recensent constateert, zou een veel dikker boek hebben betekend en daarmee is niemand gediend. Het opnemen van korte, afzonderlijke thema's, waarin veel nieuwe stof kan worden ondergebracht, werkt zowel bij docenten als leerlingen stimulerend. Het geeft ook meer mogelijkheden nieuwe vrij onbekende, maar boeiende stof te geven. Daarom hebben wij veel aandacht geschonken aan Nederland in de pre-Romeinse tijd en aan buiten-Europese beschavingen.

Er is een ruim aanbod aan thema's en veel keuzevrijheid. De onhandige wijze, waarop de recensent over het kiezen van onderwerpen schrijft, zal geen enkele ervaren docent(e) navorolgen. Wat wij niet wilden was de gebruikers een didactisch keurslijf op te dringen. Dat sommigen daar anders over denken vinden wij jammer, maar het is hun goed recht. Met deze leergang kunnen, uitgaande van dezelfde leerstof, talrijke werkvormen toegepast worden.

Het wordt ons bijna kwalijk genomen dat wij de chronologie stevig vasthouden. Zonder voldoende oog voor de chronologie is er geen goed geschiedenisonderwijs te geven, ze is inherent aan deze wetenschap.

De recensent heeft het goed gezien: met de illustraties, kaarten en tekeningen kan in de klas veel worden gedaan. Wij hebben daarom ook steeds uitvoerige bijschriften gegeven, maar vonden het niet noodzakelijk bij elke illustratie vragen en opdrachten te geven. Iedere docent(e) zal dat bovendien op eigen wijze willen doen. De keuzevrijheid blijft een groot goed. Hij is niet tevreden over de kaarten en tijdbalken: er had meer informatie op gekund! Allicht, maar daar had de leesbaarheid wel onder geleden. Een historische atlas biedt meer, logisch! Maar veel kaarten, zoals alle aan het einde van de vogelvluchtgedeelten zijn origineel in die zin dat ze niet in atlassen voorkomen en dat geldt ook voor vele thematische kaarten. Ze zijn bedoeld om de specifieke leerstof van dit boek te illustreren en toe te lichten.

Dat de recensent weinig goede woorden heeft voor het docentenboek verbaast ons niet. De opmerking 'waardeloos en overbodig' vinden wij kwalijk. Ze getuigt van de afkeer van de opzet en de inhoud. We vragen ons af vanuit welke ivoren toren deze kwalificatie is afgeroepen.

Wie niet weet dat docenten doorgaans weinig tijd hebben uitgebreide literatuurstudie te verrichten en vaak geen grote bibliotheek om de hoek hebben staan, getuigt van zijn gebrek aan kennis van de praktijk. Het docentenboek probeert snel en efficiënt extra informatie te geven. Hoe denkt iemand die dat 'waardeloos en overbodig' vindt eigenlijk over de waarde van het vak geschiedenis?

Met de suggestie dat de auteurs lang geleden of in het geheel niet voor brugklassen hebben gestaan, suggereert recensent weer iets wat niet waar is. Zo mag hij zich er niet van afmaken. De auteurs zien vanuit hun beroep als docen-

ten aan een lerarenopleiding vele scholen en wonen vele lessen bij. Zij houden zich dagelijks bezig met de problemen van vakinhoud en vakdidactiek. De mening dat Verleden Tijd? een traditionele methode is, die zich slechts (sic!) van andere onderscheidt door een wat andere stofkeuze! beschouwen zij eerder als een bewijs van de eenzijdigheid van de recensent dan die van henzelf.

Wij willen eindigen met nog eens samen te vatten wat deze leergang wel en wat zij niet bedoelt. Wij hebben niet de waan van de dag willen volgen en allerlei modieuze zaken geven, die na enkele jaren weer verouderd zijn. Wij

hebben ook niet één aspect willen laten domineren. Zo'n aspect is het sociaal-economische of dat van de maatschappijgeschiedenis. Dat wij deze aspecten toch ruimschoots naar voren brengen, verbaast de recensent, maar ten onrechte. Het vermijden van eenzijdigheden is iets heel anders dan bepaalde zaken verzwijgen of weglaten.

Wij hebben geprobeerd de stand van de wetenschap zo goed mogelijk weer te geven. Docenten en leerlingen hebben daar recht op. Belangstelling voor andere onderwerpen dan de traditionele kan het vak geschiedenis helpen in zijn strijd om het bestaan. Wij hebben dit ook met enthousiasme gedaan. Niet alleen wat de

Vikingen betreft, waardoor de recensent blijkbaar zo geboeid werd. Misschien is dat voor hem een lievelingsonderwerp. Wij zijn ervan overtuigd dat veel lezers meer enthousiast geschreven onderwerpen aantreffen. En daarbij denken we in het bijzonder aan de leerlingen van de brugklas.

De auteurs



Bezig met Geschiedenis

A. Wilschut

J. Beetsma, G. Huisman, G. Peek, B. Pijlman, *Bezig met geschiedenis, Deel 1* (Prehistorie, Griekenland, de Romeinen, de Middeleeuwen).
J. Beetsma, G. Peek, B. Pijlman, *Bezig met geschiedenis, Deel 2* (Renaissance, Ontdekkingsreizen, Kerkhervormingen, Nederland 1550-1900, de Franse Revolutie, Europa 1550-1900).
Gottmer Educatief, Bloemendaal 1984/1985.

Deel 1 f 7,95
Docentenhandleiding 1 f 9,50
Deel 2 f 7,95
Docentenhandleiding 2 f 9,50

De auteur van deze recensie is leraar geschiedenis aan de Chr. Scholengemeenschap Buitenveldert en als docent didactiek verbonden aan D'Witte Leli.

Geen nieuwe methode, zo laat de uitgever ons in het begeleidend materiaal weten: *Bezig met geschiedenis* pretendeert niet de zoveelste leergang voor het geschiedenisonderwijs te zijn, maar: 'een serie werkbloks die bruikbaar zijn naast elke methode'. Inderdaad is het moeilijk in te zien hoe een school erin kan slagen op verantwoorde wijze vorm te geven aan het geschiedenisonderwijs met gebruikmaking van alléén deze werkblokken, al schijnen er inmiddels scholen te zijn die dat toch proberen (zo lees ik in reclame-materiaal van Gottmer).

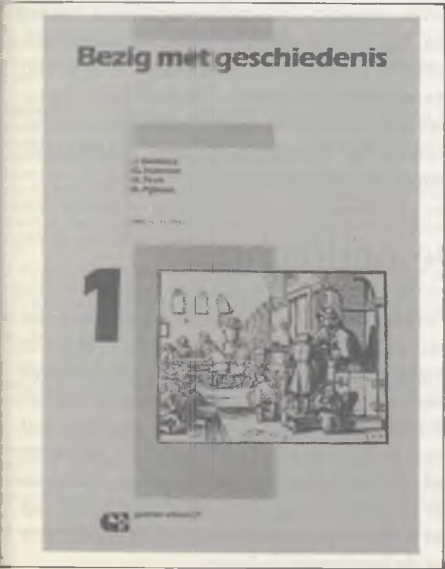
Aan de andere kant is er in deze werkblokken wel degelijk sprake van een methode in die zin, dat duidelijk vanuit een bepaalde visie te werk wordt gegaan om leerlingen min of meer systematisch iets te leren. Dat 'iets' ligt dan vooral op het terrein van vaardigheden, maar toch ook op dat van de hier en daar originele en ongebruikelijke inhouden die worden geboden. Of de werkblokken inderdaad probleemloos met iedere willekeurige methode kunnen worden gecombineerd, staat nog te bezien; maar daarover later meer.

Wat is in het algemeen de opzet van de werkblokken?

Elk van de blokken bestaat uit 48 vel A4-formaat verbruiksmateriaal, dat eenzijdig bedrukt is. Het is de bedoeling dat de leerlingen er met schaar en lijn gewapend mee aan de slag gaan. In hun schrift ontstaat dan een nieuw geheel van tekstjes, afbeeldingen, door hen zelf geschreven commentaren en aanvullingen in de vorm van door hen zelf verzamelde hedendaagse afbeeldingen. Hoe de leerlingen met het materiaal moeten werken, wordt tussen het te verknippen deel van de bladzijden door uiteengezet in ruim 110 opdrachten per werkblok.

Stofkeuze

Bij hun criteria voor stofkeuze noemen de auteurs in de docentenhandleiding onder meer: 'Onderwerpen die de leerlingen aan-





Opdracht 63

a Waar op de afbeelding zie je

- slachtoffer
- Spanjaarden
- een priester.

b Waaraan kun je zien dat de Spanjaarden hebben gewonnen?

Opdracht 64 Maak een opdracht voor je buurman of buurvrouw op de volgende wijze: – in welk hokje zie je een hijskraan? In welk hokje zie je een ... Enzovoort.

spreek', 'onderwerpen die niet alleen historisch relevant zijn maar ook in onze tijd nog betekenis hebben' en 'accenten die in de meeste geschiedensismethoden niet zo worden gelegd'. Verder was het nodig om enerzijds aan te sluiten bij de in de meeste methoden gebruikelijke stofkeuze, maar anderzijds daar in zoverre van af te wijken dat het materiaal naast een andere methode te gebruiken zou zijn zonder het risico te lopen van al te veel doublures.

De stofkeuze die hieruit voortvloeit vormt in menig opzicht inderdaad een welkome aanvulling op de traditionele inhoud van veel geschiedensismethoden. Er is veel aandacht voor onderwerpen uit de sociale geschiedenis. Vrouwengeschiedenis krijgt speciale aandacht, vooral in het eerste deel (jammer genoeg wordt dit in het tweede deel niet consequent genoeg voortgezet). Zeer geschikt voor leerlingen uit de eerste jaren van het voortgezet onderwijs lijken mij ook allerlei onderwerpen uit de geschiedenis van de 'techniek': het vuur en het wiel uit de prehistorie, gereedschappen uit Egypte, opzienbarende Griekse uitvindingen (waar weinigen van gehoord zullen hebben, maar die voor de bedoelde leerlingen ongetwijfeld erg boeiend zijn), Romeinse oorlogsschepen en wegebouw. Al deze onderwerpen worden zeer concreet uitgewerkt en goed aanschouwelijk gemaakt met gebruik van afbeeldingen, afbeeldingen waar leerlingen ook wat mee moeten dóén. Verder zaken als het dagelijkse leven (huishouden), de geschiedenis van de mode, rolpatronen in het gezin, man/vrouw-rolpatronen (bijvoorbeeld in de middeleeuwen).

Er zijn echter ook onderwerpen die wel degelijk tot de traditionele stof van veel methoden behoren en gevaar voor doublures opleveren: de mummificatie en het dodenboek bij de Egyptenaren, Athene en Sparta bij de Grieken, Alexander de Grote, de uitbreiding van het Romeinse Rijk, Rome en Carthago, Columbus, de boekdrukkunst, Maarten Luther en nota bene ook het Bestuur van de Republiek der Verenigde Nederlanden. Traditioneel en weinig verrassend is ook de stof over de Arabische beschaving. Niet zelden zijn de opdrachten bij deze traditionele stof zo anders dan men gewend is, dat er toch sprake is van iets nieuws (zo moet het bestuur van de Republiek in een rollenspel worden nagespeeld, wat mij geen eenvoudige opgave lijkt gezien het werkelijke functioneren van dit bestuur). Men zou dan kunnen besluiten om het betreffende onderdeel in het gewone boek te vervangen door een stuk uit het werkblok.

Toch was het mijns inziens beter geweest als de auteurs zich uitsluitend geconcentreerd hadden op het vinden van écht aanvullende, niet-traditionele stof. Hun vindingrijkheid bewijzen zij in beide blokken immers ruimschoots, de traditionele stof is niet echt nodig.

Als geheel maakt de stofkeus soms een wat willekeurige en onevenwichtige indruk. Dit kan een enkele keer betekenen, dat een docent die zich eraan went om regelmatig het werkblok naast het gewone boek in te schakelen, bij sommige onderwerpen ineens tevergeefs naar aanvullend materiaal zal zoeken, terwijl hij bij andere thema's met een enorm 'overschot' te kampen krijgt. Over het leven van monniken en ridders in de middeleeuwen, over het leenstelsel, over het absolutisme of over de Franse revolutie vindt men bijvoorbeeld in het geheel niets. Ik ben geneigd deze onevenwichtigheid geen ernstig manco te vinden: de werkblokken vormen immers geen zelfstandige methode, en de docent is vrij om uit het gebodene een keuze te maken.

De auteurs hebben het zichzelf niet gemakkelijk gemaakt door zich enerzijds te binden aan het meest-voorkomende stofkeuze-patroon en anderzijds toch op zoek te zijn naar iets nieuws en anders. Binnen deze randvoorwaarden vind ik dat de auteurs in het algemeen tot waardevolle, soms verrassende keuzes zijn gekomen.

De opdrachten

Waardering en lof is op zijn plaats voor het zeer uitgebreide en gevarieerde scala van mogelijkheden dat in *Bezig met geschiedenis* wordt aangeboden. Zelden of nooit vervalt men in herhalingen, iedere opdracht is net weer anders dan de overige. Dit betekent niet, dat het geheel een allegaartje is. Men is wel degelijk bezig om systematisch, zij het niet in alle opzichten even systematisch, iets aan de leerlingen te leren.

kleio

nummer 2/86
pagina's 28 en 29

Afbeeldingen

Het sterkste punt van *Bezig met geschiedenis* vind ik de manier waarop met afbeeldingen gewerkt wordt. De opdrachten in *Bezig met geschiedenis* dwingen de leerlingen afbeeldingen terdege te analyseren en eruit te halen wat erin zit.

In het eerste deel wordt meestal gewerkt met series afbeeldingen waarin op de een of andere wijze ordening moet worden gebracht, waarbij de juiste onderschriften met de afbeeldingen moeten worden gecombineerd of zelf onderschriften moeten worden bedacht. Waar mogelijk wordt van leerlingen gevraagd hedendaags vergelijkingsmateriaal te zoeken en dit gecombineerd met de afbeeldingen uit het werkblok in te plakken en te vergelijken: een van de voordelen van het werken met knipmateriaal.

In het tweede deel komen vervolgens opdrachten voor, die de leerlingen dwingen een enkele afbeelding in al zijn onderdelen nauwkeurig te bestuderen. Bij sommige opdrachten wordt dit ondersteund door het aanbrengen van een ruitjesschema, waarbij de leerlingen moeten opmerken wat er in ieder vakje te zien is. Ook hier gaat men op een gevarieerde manier om met de vorm waarin een dergelijke opdracht wordt gegoten, zoals blijkt uit opdracht 6³ en 6⁴ over het beleg van Haarlem. Om de leerlingen eraan te wennen een afbeelding letterlijk 'in onderdelen' te bekijken staat op de eerste bladzijde van blok 2 een soort legpuzzel: de bekende afbeelding van Columbus' landing in Amerika,

in 9 vierkantjes verknipt en door elkaar gehaspeld. In blok 2 komen verder ook afbeeldingen voor, die zonder hulp van een ruitjesschema uitgebreid moeten worden geanalyseerd. Een goed voorbeeld vind ik de drukkerij uit de 17e eeuw (opdracht 43 van blok 2).

Teksten

Niet alleen plaatjes, maar ook teksten mogen worden uitgeknipt. Dit biedt mogelijkheden om op wat andere dan de gebruikelijke manieren met teksten te werken. Zo moeten leerlingen in opdracht 41 van blok 1 een twintigtal korte uitspraken uitknippen en verdeelen over twee kolommen: een kolom Athene en een kolom Sparta. Vaak moeten ook stukjes tekst worden uitgeknipt en ingeplakt om er zelf commentaar bij te schrijven of om er vragen over te beantwoorden. Op zichzelf is dit een gebruikelijke manier van werken met teksten, maar het voordeel is dat de leerlingen in hun schrift nu alles bij elkaar hebben: de tekst met het commentaar, de tekst met de vragen en antwoorden.

Jammer is, dat niet steeds nauwkeurig genoeg wordt aangegeven wat moet worden ingeplakt. In blok 2 worden de stukken tekst gaandeweg langer en langer (ook uit andere oogpunten minder aanbevelenswaardig), waardoor het moeilijk wordt met hele (letterlijk) 'lappen' in te plakken tekst te gaan werken. De lay out is wat betreft het verknippen van teksten niet consequent en onduidelijk. Is het soms de bedoeling dat langzamer-

hand met het verknippen van teksten wordt opgehouden? Zo ja, wat is dan de reden voor het veranderen van een manier van werken met dit materiaal waarmee leerlingen eerst vertrouwd worden gemaakt?

In blok 2 treft men niet alleen langere aaneengesloten stukken tekst aan, maar ook de mijns inziens irritante soort opdrachten, waarbij een verhaal in 10 tot 20 stukjes is verknipt en door elkaar gehaspeld; uit een dergelijk geheel moet de leerling dan een lopend geheel componeren. Men kan van niemand verwachten dat hij erg gemotiveerd raakt door het moeten doorwerken van een volstrekt onsamenhangend geheel van soms twee of meer bladzijden. Ikzelf krijg bij een dergelijke opdracht een moedeloos gevoel: er is letterlijk geen begin en geen eind aan. Hoezeer men ook zal beklemtonen, dat de leerling hierdoor gedwongen wordt zichzelf een beeld te vormen van de juiste opeenvolging van de gebeurtenissen, eerst zal toch dat onsamenhangende complex brokjes moeten worden doorgewerkt!

Rollenspelen en simulatiespelen

Een vrij prominente plaats in de werkblokken hebben de rollenspelen, en in iets mindere mate de simulatiespelen. Naast enkele goede voorbeelden van rollenspelen zijn er ook nogal wat, die om diverse redenen in de praktijk niet veel zullen opleveren. In veel gevallen zijn de opdrachten erg summier en voor de invulling van de diverse rollen wordt vaak veel aan het initiatief van de leerlingen (of van de docent) overgelaten. Als het de bedoeling van de auteurs is om ook die docenten die geen of weinig ervaring met rollenspelen hebben en er misschien zelfs een beetje voor terugschrikken, ertoe over te halen deze werkvorm eens te gebruiken, dan zal bij veel voorgestelde rollenspelen het succes gering zijn: de enigszins vrijblijvende opmerkingen op een kwart pagina van de docentenhandleiding helpen de beginnende docent hier niet uit de brand, en evenmin de summieri instructies voor de leerlingen.

Laat ik de rollenspelen die in de werkblokken voorkomen toelichten met een goed en een slecht voorbeeld. Het slechte voorbeeld betreft dan het naspelen van een mummificatie (N.B.! 'wie speelt het lijk?'), waarbij de instructies luiden: 'Ga in een groepje van zes leerlingen bij elkaar zitten. Jullie bespreken met elkaar hoe je aan de rest van de klas kunt laten zien wat er met zo'n lichaam gebeurde. Rollen: - verteller, - priester, - 2 balsemgers, - overledene, - helper. Bedenk wat voor spullen je nodig hebt en hoe je daaraan kunt komen. Als je de rollen verdeeld hebt, de spullen bij elkaar en precies weet hoe het mummificeren ging, oefen dan met elkaar de voorstelling. De verteller vertelt wat er gebeurt. De anderen zwijgen en doen ernstig hun werk.' Wee de docent die zich aan dit experiment waagt, zou ik zeggen. Ook de docentenhandleiding kan hem dan niet meer redden. Een goed voorbeeld vinden we achterin blok

Athene en Sparta (1)

De eeuwen door was er in het oude Griekenland een duidelijk verschil tussen het leven in Sparta en dat in Athene. Er groeide langzamerhand een haat tussen beide steden, die oversloeg in een langdurige oorlog. Daarin was geen winnaar, alleen maar twee verliezers. Dat gebeurde tussen 431 en 404 v. Chr. Je kunt het leven en denken van Athene op de volgende manier samenvatten: Athene werd groot en machtig door handel en nijverheid en kreeg vanaf ongeveer 450 v. Chr. een democratisch bestuur. De Atheners vonden onderwijs, kunst en wetenschap erg belangrijk. De jeugd moest worden opgevoed tot vrije burgers. Sparta was een landbouwstaat, waarin de aristocraten heersten. De bewoners in de streken rond Sparta dienden als slaven bij de Spartanen. De Spartaanse jeugd kreeg een strenge militaire opvoeding. Aan kunst en wetenschap werd weinig aandacht besteed.

Opdracht 41 Nu volgen er negentien korte teksten. Een aantal daarvan hoort bij het Atheense leven en denken en een aantal hoort bij het Spartaanse leven en denken. Neem twee bladzijden naast elkaar in je schrift. Boven de ene bladzijde zet je: ATHENE en boven de andere schrijf je: SPARTA. Knip dan de negentien teksten uit en plak ze op de juiste bladzijde.

- 1. Mannen van de wetenschap deden belangrijke ontdekkingen. Een van hen leerde dat de zon een gloeiende steenmassa was. Hij hield ook vol dat de maan haar licht van de zon kreeg.
- 2. Mijn schild is zwaar en als ik op het slagveld in moeilijkheden kom, gooi ik het weg. Er zijn meer schilden te krijgen.
- 3. De jongens werden wel onderricht in lezen en schrijven, maar de studie bleef beperkt tot het allernoodzakelijkste. De rest van de opvoeding bestond uit goed leren gehoorzamen.

- 4. Het gezinshoofd is praktisch vrij zijn kind tot het achttiende jaar zelf op te voeden of dit door anderen te laten doen. Dan wordt de jongeling burger.
- 5. Het meest gewone, maar niet te verontachtzamen vermaak is het slenteren op straten en pleinen, het geklets in de kapperszaken, werkplaatsen en winkels.
- 6. Er werden met vrienden veel gesprekken gevoerd over kunst, literatuur of muziek. Geleerden, sofisten heetten ze, trokken van stad tot stad en hielden voordrachten. Menige jongen die daarbij zat, drong er bij zijn vader op aan hem geld te geven om een cursus te kunnen volgen bij een van de leraren.
- 7. Zonder twijfel was het hun geringe getalsterkte die hen ertoe bracht te leven als in een kampement te midden van onderworpen volken die vijandig gezind waren.
- 8. Het schild was zo zwaar dat je het weg moest werpen als je wilde vluchten. Wie in de strijd op de vlucht sloeg, werd daarna zijn leven lang als eerloos beschouwd.
- 9. Behalve aan militaire oefeningen (die vrijwel alle tijd in beslag namen), wijdden de knapen zich ook aan de muziek. Toch was ook hier verband met het oorlogsbedrijf.
- 10. Wij zijn meer dan enig land ter wereld importeurs van koren. Welnu, wat Pontus ons zendt aan koren is ongeveer een zelfde hoeveelheid als wij van alle markten ontvangen.
- 11. Het is zonder twijfel de meest vrije stad van Griekenland, maar ze komt ons toch in vele gevallen voor als een egoïstische, wrede en hardvochtige gemeenschap.
- 12. Dat ze hard en wrede zijn jegens hun ondergeschikten lijdt geen twijfel, ze zijn immers ook hard voor zichzelf.

- 13. Het is de gewoonte dat particulieren de kosten dekken van de kostuums en het instuderen van de koren voor de openbare toneelvoorstellingen. Van één burger is ons bekend dat hij in de loop van negen jaar niet minder dan vijfendertig duizend gulden uitgaf voor publieke feesten.
- 14. De lievelingskost is de vermaarde zwarte soep waarin ingrediënten als varkensvlees, bloed, azijn en zout zijn verwerkt.
- 15. Het scheppen van een krachtig volk van krijgslieden is het doel van alle wetten en maatschappelijke verordeningen. Hier is de staat er niet terwille van de burgers, maar de burger is er terwille van de staat.
- 16. Deze stad heeft geen enkele grote denker, wetenschappelijke onderzoeker of kunstenaar voortgebracht.
- 17. Hij houdt zich niet op met het bewerken van zijn grond. Het werk ten behoeve van het levensonderhoud van hem en zijn gezin komt neer op anderen, voornamelijk op de lijfeigenen.
- 18. Wanneer in heel Griekenland de opvoeding zo eenzijdig was gericht geweest op de militaire opleiding, zou de mensheid veel armer zijn gebleven aan edele gedachten en door mensen geschapen schoonheid.
- 19. De getrouwde mannen behoren niet aan hun eigen gezin, maar aan het vaderland. Ze wonen samen in tentenkampen en gebruiken daar hun maaltijden.

1, waarin een rollenspel van een rechtzitting uit de 14e eeuw wordt beschreven. Eerst wordt de rechtszaak van Klaas Janszoon, meesterslager te Schiedam, beschreven. Er is een rolverdeling met een behoorlijke instructie per personage: wie het personage is en hoe hij/zij zich dient te gedragen. Ook de procedure van het rollenspel, waarin tamelijk exact wordt aangegeven wat er allemaal gebeurt en in welke fasen een en ander zich voltrekt, is beschreven. Voor dit rollenspel gebruikt men dan ook drie hele bladzijden uit het werkblok!

Een heel goed voorbeeld van een simulatiespel in blok 1 is het spel over de bouw van een middeleeuwse stad, overgenomen uit de Engelse serie History Games. De leerlingen verplaatsen zich in de positie van de middeleeuwse stedenbouwers, en moeten voortdurend beslissingen nemen over de vestigingsplaats, de aanleg van een haven, de bouw van versterkingen, enzovoorts. De genomen beslissingen worden 'uitgevoerd' op een grote plattegrond. Omdat er in groepen gewerkt wordt, kan het resultaat per groep verschillen.

Wat betreft rollenspelen en simulatiespelen dus een sterk wisselende kwaliteit. Misschien was het beter geweest om het aantal wat te beperken, en dan alleen die spelen op te nemen die behoorlijk uitgewerkt zijn. Op zichzelf is het een lofwaardig initiatief om het gebruik van deze werkvorm te bevorderen. Het risico dat een docent per ongeluk probeert om een mummificatie na te spelen en daarvan zo schrikt dat hij ook de betere voorbeelden uit het werkblok niet meer zal durven beproeven, had men eigenlijk niet mogen lopen.

Een onderzoekende methode?

Over de manier waarop met teksten en afbeeldingen gewerkt wordt moet nog iets belangrijks worden opgemerkt. De auteurs introduceren op pagina 35 van blok 1 het begrip 'bronnen'. Ook in de manier van werken op de bladzijden daarvoor klinkt iets door van de onderzoekende methode: feiten en meningen, tegenstrijdige standpunten, standplaatsgebondenheid.

De onderzoekende methode wordt in veel opdrachten teruggebracht tot een elementair onderdeel en de vragen worden vaak zo eenvoudig gesteld, dat ze door de meeste brugklassers goed te beantwoorden zouden moeten zijn. Een manier waarop de auteurs dit doel bereiken is het gebruik van vrij veel gesloten vragen van het type juist/onjuist of eens/oneens. Zo gaat opdracht 27 van blok 1 over twee teksten betreffende Egypte: een van Herodotus en een van een moderne schrijver. De vragen die erbij staan zijn dan bijvoorbeeld: 'De beide schrijvers zijn het met elkaar eens. Waar/niet waar.' 'De een beweert iets anders dan de ander. Waar/niet

waar.' 'Ze schrijven over verschillende tijden. Waar/niet waar.' Een tekst uit blok 2 is van een Spanjaard uit de 16e eeuw die over de Nederlanden schrijft. In de tekst zijn bepaalde zinsgedeelten onderstreept, en de leerlingen moeten met een F of een M in de kantlijn aangeven of het een feit of een mening van de schrijver betreft. Voorbeeld: 'De bewoners van dit land zijn meestal erg groot. *Ze zijn knap en goed gebouwd.* Mij viel op dat ze naast Nederlands ook *andere talen kunnen spreken.*'

Bij sommige teksten wordt de opdracht gegeven de tekst te herschrijven, en zich dan te verplaatsen in het standpunt van een ander. Een tekst van een Griek over de Noordeuropaan van zijn tijd geeft een nogal neerbuijgende kijk op die Europeanen weer. Opdracht: herschrijf de tekst en geef dan het standpunt van de Noordeuropeaan over de Griek.

Op deze en dergelijke manieren bevordert men het vermogen tot inleving en het vermogen zich te verplaatsen in (het standpunt van) een ander, en daardoor op den duur misschien ook het besef van standplaatsgebondenheid. Ook met afbeeldingen worden dergelijke opdrachten gegeven. In opdracht 71 van blok 2 wordt bijvoorbeeld van de leerlingen gevraagd te bedenken wat de diverse arme en rijke personen op de afbeeldingen kunnen hebben gezegd en wat zij kunnen hebben gedacht toen ze elkaar tegen kwamen.

Of het met deze sterk vereenvoudigde elementen uit de onderzoekende methode mogelijk is om ook bij eerste- en tweedeklassers echt een onderzoekershouding ten opzichte van geschiedenis aan te kweken is, weet ik niet, duidelijk is voor mij wel, dat als men iets in deze richting met eerste- en tweedeklassers wil, dat het dan op deze manier moet. Daarom vind ik datgene wat de auteurs in deze bloks als onderdelen van een onderzoekende methode aandragen erg waardevol; op deze manier treft men het verder mijns inziens nergens aan.

Lay-out en uitvoering

Op de lay out van vooral blok 1 valt nogal het een en ander aan te merken: er wordt niet consequent gewerkt met de stippellijntjes die de uit te knippen delen aangeven (soms moeten ook andere delen worden uitgeknipt). Hier en daar is onduidelijk welke opdracht bij welk materiaal hoort. Bij series teksten en plaatjes is verzuimd deze te nummeren of met letters te markeren. Na uitknippen kan geen enkele leerling meer iets terugvinden: zeer onhandig bij bijvoorbeeld een klassikale bespreking. In deel 2 heeft men deze problemen grotendeels opgelost.

Jammer is, dat de blokken gedrukt zijn op lelijk grijs papier. Vooral materiaal dat moet motiveren, dat de leerlingen in een 'mooi schrift' moeten inplakken en kleuren, moet

Armoede in Nederland in de 17e eeuw

Vervoer en berichtgeving waren vroeger erg langzaam. Toch moesten koningen en regeringen contact met elkaar onderhouden. Daarvoor diende de *ambassadeur*. Die sprak namens zijn vorst en regering met de vorst en de regering in een ander land. Hij woonde dan ook lange tijd in dat andere land en stuurde behalve officiële boodschappen ook verslagen naar huis over de gewone en ongewone dingen die hij zag. De Engelse ambassadeur in de Republiek der Zeven Verenigde Provinciën (Nederland dus) had grote bewondering voor sommige zaken in ons land. Eén van die zaken was de manier waarop de armen en behoeftigen werden geholpen. In een verslag van zijn belevenissen schrijft hij:

Het lijkt wel of liefdadigheid een nationale eigenschap is in de Republiek. Er zijn allerlei wetten en bepalingen die daarover gaan. Prachtige voorzieningen zijn getroffen voor mensen die hulp nodig kunnen hebben en door de overheid moeten worden verzorgd. Alle buitenlanders die het land bezoeken, praten vol lof over de vele gasthuizen. Maar geen enkel gasthuis heeft mij meer verbaasd dan dat in Enkhuizen. Het is ontworpen, gebouwd en ingericht speciaal voor bejaarde zeelieden. Daar kunnen ze van hun oude dag genieten in een gerieflijke omgeving, van alle gemakken voorzien. Na een moeilijk leven op zee, vol gevaren en ontberingen, hebben ze daar een tehuis.

En in dit gasthuis voor oude zeelieden heb ik de enige rijke man ontmoet die ik ooit in mijn leven heb gezien. Een oude zeeman had me prachtige verhalen verteld van zijn avonturen op zee die hij de laatste vijftig jaar had meegemaakt. Ondertussen had hij me het huis en de kerk ernaast laten zien. Toen ik afscheid van hem nam, gaf ik hem een Hollands geldstuk ter waarde van 5 shilling. Hij nam het glimlachend aan, maar toen wilde hij het me weer teruggeven. Ik weigerde het. Daarna vroeg hij me wat hij met het geld moest doen. Hij kreeg alles wat ie nodig had van het tehuis. Ik heb het geldstuk niet teruggenomen, maar een bediende die achter mij aan kwam zag dat hij het aan een klein meisje gaf dat hem bij de kerk passeerde. Toen raakte ik in gedachten verzonken. Wat betekent rijkdom en armoede nu eigenlijk? Een rijke vorst wil er nog een miljoen bij hebben, een bedelaar is al tevreden met een stuiver. En hier had ik iemand ontmoet die arm was en helemaal niets wilde hebben.

Opdracht 71 a Schrijf twee vragen op die je aan de ambassadeur zou willen stellen en twee die je aan de oude zeeman zou willen stellen. Geef die vragen aan je buurman of buurvrouw. Die geeft zijn/haar vragen aan jou. Schrijf de antwoorden op een papiertje en geef die terug. Plak de antwoorden op jouw vragen onder de tekst.

b Knip de drie plaatjes uit en zet erbij wat de verschillende mensen tegen elkaar kunnen zeggen. Zet er ook bij wat ze volgens jou denken.



Blok 2, p. 29.

op mooier papier gedrukt worden. Verder is de kladblok-achtige uitvoering verre van stevig. Binnen een maand ligt het in de schooltassen uit elkaar, en raken er dus bladen zoek, verfrommeld enzovoorts.

Bruikbaar naast iedere methode?

Bruikbaar van mavo t/m vwo?

In principe is de opzet van aanvullend materiaal, bruikbaar naast iedere methode, wel geslaagd. Maar hier passen toch een paar kanttekeningen bij:

– *Bezig met geschiedenis* presenteert in zijn werkwijze een duidelijk eigen karakter, een duidelijk eigen 'methode'. De gebruiker zal hier attent op moeten zijn en kritisch moeten nagaan in hoeverre dit naast de reeds gebruikte methode eventueel verwarrend kan zijn. Veel moderne methoden hebben een duidelijk eigen karakter, vaak ook in een werkwijze, bijvoorbeeld in een werkboek. Voor leerlingen van de laagste klassen is het mijns inziens belangrijk om op een hun vertrouwde wijze te werken, en het kan zijn dat *Bezig met geschiedenis* dit lelijk verstoort. Men denke bijvoorbeeld aan de chaos die in schriften kan ontstaan als uit een gewoon werkboek en uit dit knip- en plakblok wordt gewerkt. Organisatorisch is dit wel op te lossen, maar men dient erop attent te zijn.

– Wil men het materiaal gebruiken als incidenteel extra-materiaal, bijvoorbeeld voor snellere leerlingen, of voor vormen van differentiatie, dan zal dit veelal tot moeilijkheden leiden. Veel opdrachten zijn zo moeilijk en bewerkelijk, dat ze niet zonder klassikale begeleiding kunnen worden gemaakt. De auteurs hebben vaak wel degelijk aan compleet lesmateriaal gedacht, en niet aan een aanvullende extra opdracht.

– Het niveau van de opdrachten loopt zeer uiteen. In de handleiding staat de bekende formule dat de opdrachten zich richten op Mavo-niveau, maar ook voor Havo- en Vwo-leerlingen nog genoeg te bieden hebben. Dergelijke formules treft men tegenwoordig meer aan als boeken zoveel mogelijk verkocht moeten worden. In werkelijkheid zullen heel wat opdrachten, maar lang niet alle, zonder problemen door Mavo-leerlingen kunnen worden gemaakt, maar vele andere zullen zelfs voor Vwo-leerlingen nog lang geen kinderspel zijn. De docent die hierop niet zeer bedacht is, kan voor onaangename verrassingen komen te staan. De docentenhandleiding helpt hem niet verder, want er is geen enkele niveau-aanduiding, en alles staat op de meest ongeordende wijze (wat niveau betreft) door elkaar. Soms wordt in de docentenhandleiding gezegd dat iets 'moeilijk' is (en dan betreft het wel een zeer moeilijke opdracht).

In principe op ruime schaal bruikbaar, maar zorgvuldige voorbereiding en trefzeker selectief optreden van de docent is dus vereiste.

Conclusie

Bezig met geschiedenis is een belangrijke aanwinst voor het geschiedenisonderwijs. De algemene opzet is geheel nieuw, in de opdrachten worden vele andere wegen ingeslagen, de stofkeuze is vaak verrassend. Een zeer betekenisvolle aanwinst voor veel docenten bovendien, omdat het zo 'inzetbaar' is naast andere methoden.



Reisgidsjes in examenland



1. Serie: Merlijn.

Dr. E. Smit, *Nederland in de jaren 1917-1940*.
Drs. F.R. Kat, *De Sovjet-Unie in de jaren 1917-1953*.

Aparte deeltjes voor het eindexamen 1986 Havo/Vwo en Mavo. Uitg. Spruyt, Van Mantgem en De Does, Leiden 1985.

2. W.F. Kalkwiek en drs. A.C. de Beer, *Studiegids voor het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting, uitgave voor Mavo/Havo/Vwo + antwoordenboekje 1986*.
Meulenhoff Educatief, Amsterdam 1985.

3. Serie: Geschiedeniswerkplaats.

J. Beetsma, P.A. Das, met medewerking van drs. H.J. de Jong en dr. S.Y.A. Vellenga, *De Sovjet-Unie in de jaren 1917-1953 en Nederland in de jaren 1917-1940*. Havo/Vwo.

J. Beetsma, P.A. Das, *De Sovjet-Unie in de jaren 1917-1953 en Nederland in de jaren 1917-1940*. Mavo.

Docentenhandleiding.

Wolters-Noordhoff, Groningen 1985.

4. Serie: CSE-katernen geschiedenis voor Mavo, Havo en Vwo.

K. van Dijk, A.J. Plas, A.L. Verhoog, W.A. van der Spek (NOT), *De Sowjet-Unie 1917-1953*.

K. van Dijk, A.J. Plas, A.L. Verhoog, *Nederland 1917-1940*.

Aparte deeltjes Havo/Vwo en Mavo.

Nederlandse Onderwijs Televisie, Malmberg, Den Bosch 1985.

5. Serie: Histo-speciaal.

J. Goedhart, *Nederland in de jaren 1917-1940*. Histo-speciaal 19.

J. Goedhart, *De Sovjet-Unie in de jaren 1917-1953*. Histo-speciaal 20.

Uitg. Thieme, Zutphen 1985.



kleio

nummer 2/86
pagina's 32 en 33

J. Harderwijk

Elke keer als de staatssecretaris ons verrast met twee nieuwe examenonderwerpen treedt een hele machinerie in werking. Om docenten niet in het ongewisse te laten omtrent de inhoud van de onderwerpen volgt spoedig een stofomschrijving, keurig verdeeld in paragrafen 'aspecten van...' genaamd, met een lijst van namen, termen en begrippen. Beide onderwerpen worden afgesloten met een middle-of-the-road literatuurlijstje.

Intussen reppen de schoolboekuitgevers zich naar hun hofschrijvers in deze, die op hun beurt, al dan niet gesteund door een vakspecialist, en met de ministeriële oekaze in de hand, zich aan het schrijven zetten. Niet lang daarna beloven advertenties dat de onmisbare katernen vóór het nieuwe schooljaar gereed zullen zijn. Presentexemplaren worden dan aangeschaft en wederom valt de keus op de methode van verleden jaar, de inhoud mag dan weliswaar afwijken: de aanpak van de tekst en opdrachten is bekend.

Het examenjaar begint en weer iets vroeger dan vorig jaar wordt begonnen met de behandeling van de onderwerpen. Een 'gewone' geschiedenis methode voor de bovenbouw wordt her en der al niet meer aangeschaft: de reisgids loodst leraar en klas veilig door examenland.

Uniform

Dat de auteurs van groep '86 de richtlijnen van het ministerie nauwgezet gevolgd hebben, is begrijpelijk: je moet zowel voor gebruiker als voor uitgever op safe spelen en het is een veilige leidraad voor je schrijverij. Maar de sfeer van uniformiteit die de boekjes ademen werkt nou niet direct verfrissend. Elk boekje heeft doorlopende tekst, leestekst, een serie reproductievragen en tenslotte een aantal vragen naar aanleiding van schriftelijke bronnen en cartoons. Bijna alle katernen zijn voorzien van een chronologie + begrippenlijst. Je komt overal een Uiver of daarop gelijkende vliegmachine tegen. De Rietveldstoel in het Schröderhuis, met aan de wand een Mondriaan mag natuurlijk nergens ontbreken.

Alle boekjes behandelen Nederland wat meer thematisch en de Russische geschiedenis sterker chronologisch, overeenkomstig de stofomschrijving uit Zoetermeer. Blijkt hier dan ook weer dat als men minder is ingevoerd in een historisch onderwerp, dat men

dan automatisch terugzakt op het niveau van het achter elkaar plaatsen van feiten? In ieder geval kreeg de tekst over de USSR meer het karakter van een aangeklede begrippenlijst dan die over Nederland. En dan gaat alles nogal gauw op elkaar lijken. Elke methode vertelt uit bronnen, 'dat Stalin te ruw, te grof, te onbeschoft was om het land te gaan leiden'.

Geen der schrijvers wist raad met 'nieuwe wegen in architectuur en beeldende kunst'. Het werd een opsomming van namen en krenten zonder enig historisch verband. Bovendien tref je in elk boekje titels van schilderen en gebouwen aan, waarvan geen afbeelding te zien is. Maar naast het overheersende sjabloonkarakter dat de methodes vertonen, verdient elk boekje toch ook een beoordeling op de eigen kwaliteiten.

Sober

Een katern dat wel heel precies de CSE-stofomschrijving volgt is *Merlijn's Eindexamen 1986*. Alle termen en begrippen worden in één doorlopende docetext behandeld, kleine kopjes geven de verschillende paragrafen aan. Je mist nauwelijks iets, maar je wordt ook niet verrast door opmerkelijke details of smeugige leesteksten. Onduidelijk is een titel als 'De jaren twintig' (p. 10), waaruit niet blijkt dat het hier slechts om politieke geschiedenis handelt; het hoofdstuk over de Nederlandse maatschappij tussen de oorlogen komt pas veel later aan bod. Of Nederland de van oudsher 'politiek van actieve neutraliteit' (p. 25) nu doorzette of niet, wordt in het midden gelaten (Was het wel zo'n actieve neutraliteit?) Opvallend afwezig in dit katern zijn schetsen van kopstukken als Colijn, Troelstra, Mussert, De Geer etc.

De tekst over de Sovjet-Unie is liefst 15 pagina's langer en heeft een meer verhalende trant, die de aandacht langer vasthoudt. Ook hier een vrij compleet overzicht, waarin alle voor het examen relevante zaken aan de orde komen. De USSR in de Europese politiek, de Komintern en het marxisme-leninisme worden wat meer geaccentueerd. De organisatie van staat en partij, overigens goed beschreven, zou meer helderheid krijgen, indien deze ook in een schema gegoten zou zijn.

Met beide teksten is te werken. Dat geldt meer voor de docent dan voor de leerling. Veel zal uitgelegd, veel zal verklaard moeten worden. In hun eentje kunnen de leerlingen deze teksten nauwelijks onder de knie krijgen.

Het fotomateriaal is niet spectaculair, maar er zijn wel enkele leuke vondsten zoals een huiskamerinterieur in 1935 (p. 21) en een kerk, veranderd in fabriek (p. 65). Jammer dat interessante illustraties als 'Trotski als Sint-Joris' (p. 65), veel te klein zijn afgedrukt en, zodoende, geen leereffect kunnen scoren. Dit geldt eigenlijk voor alle mini-foto's in de marge. Veel foto's vragen om opdrach-



ten, deze heeft men helaas nagelaten te verzinnen. Geografische kaarten ontbreken geheel. De begrippenlijst over de Nederlandse geschiedenis is wel heel vlotjes in elkaar gezet en derhalve nauwelijks beschikbaar. Naast onzorgvuldigheden als: 'openbaar onderwijs = onderwijs dat geen specifieke levensbeschouwing als uitgangspunt nam' en 'verzuiling = verdeling van het land in diverse gedachtenstromen' worden ook volkomen overbodige termen als 'hoogbouw', 'bioscoop' en 'geluidsfilm' opgenomen. De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat andere methodes deze termen uit de stofomschrijving ook blindelings overnemen en vaak van een stuitend simpele uitleg voorzien.

De opdrachten bestaan uit 20 reproductievragen die de hele tekst bestrijken en een aantal teksten en cartoons met opdrachten die toegesneden zijn op de praktijk van het CSE. Zoals bijvoorbeeld opdracht 7 op p. 40 over de crisis. De leerlingen worden gedwongen teksten en prenten te lezen en te analyseren en reeds verworven kennis toe te passen op nieuwe informatie. De USSR-opdrachten kenmerken zich door de forse lengte van interessante bronnen, die meer voor het Vwo dan voor het Havo geschreven zijn. Helaas zijn de, goed gekozen, spotprenten hier van een slechte technische kwaliteit. Een opdracht als die over geschiedvervalsing in Stalins era is van grote waarde voor de leerlingen.

Merlijn's eindexamenboek heeft een duidelijke, handzame structuur, kent geen overdaad aan tekst, lay-out vondsten en typografie zijn uitnodigend in de opdrachten. Bovendien krijgen de gebruikers nog een proefexamen toegestuurd. Een literatuurlijst achtten de auteurs overbodig. Een nuttig, sober boek als voorbereiding op het CSE.

Drie-in-de-pan

Een *studiegids* van liefst 115 pagina's is het eindexamenboek dat *Meulenhoff* voor 1986 uitbrengt. De gids is dan ook bestemd voor leerlingen van Mavo, Havo en Vwo. De tekst waarvoor een kantlijn staat is bedoeld voor

het Vwo (en eventueel Havo). De rest van de tekst, $\pm 90\%$, geldt voor ieder schooltype. Het boek is overzichtelijk ingedeeld, in grote hoofdstukken, onderverdeeld in korte paragrafen. Een thematische aanpak blijkt uit de titels voor Nederland: oplossingen van spanningen – modernisering – de verzuilde samenleving – politiek tussen de twee wereldoorlogen – de economie, een zorgenkind – de overrompeling.

Alle termen en begrippen staan in de marge en in de tekst. Een aparte lijst is daarvoor dan ook niet opgenomen, evenmin een chronologie. Aan Nederland is naast de vermelding van herkomst van citaten nog een behoorlijke literatuurlijst toegevoegd, die de docent steun kan bieden. Om onbegrijpelijk-



ke redenen vonden de auteurs zo'n lijst voor de Sovjet-Unie overbodig.

De opbouw per onderwerp is: doceertekst – een serie reproductievragen en opdrachten bij citaten en beeldmateriaal. Er wordt een grote hoeveelheid tekst aangeboden, die niet direct uitnodigend is, maar als de leerlingen gewend zijn aan het systeem van illustratieve tussenteksten, dan is het een te bewerken geheel.

Een vaste aanpak om met deze methode om te gaan is er eigenlijk niet. Nu eens eist de stof een langdurig doceergedrag, bijvoorbeeld 'De nieuwe Sovjetstaat', dan weer kan de leerling zich de stof uitstekend zelf eigen maken, bijvoorbeeld 'Modernisering'. De reproductievragen aan het eind van elk onderwerp kunnen hiervoor als leidraad dienen. Voor de USSR zijn deze vragen per hoofdstuk ingedeeld, voor Nederland niet.

Het boekje is schraal geïllustreerd, maar gelukkig wel voorzien van wat nuttige kaarten, althans van de USSR. Alhoewel de kaart over de Fins-Russische oorlog op p. 41 mij overbodig lijkt. Ik had liever minstens één kaart van Nederland opgenomen gezien, een over de Schelde-Maasproblemen met België. Maar dit verwijt geldt voor alle methodes. Ondanks zijn helderheid zal het schema over de relatie partij-staat in de USSR beslist nog uitleg behoeven.

De vragen en opdrachten zijn op dezelfde wijze opgebouwd als de lestekst: een kantlijn betekent een Vwo-vraag. De eerste serie vragen, 65 in totaal, toetsen voornamelijk ken-

nis en begrip, de tweede serie, aan de hand van nogal lange citaten toetst ook hogere niveaus. Het is vreemd dat de opdrachten bij het beeldmateriaal van de Sovjet-Unie blijkbaar alleen van een laag kennisniveau kunnen zijn, en er geen enkele vraag is specifiek voor Vwo. Al met al is deze methode beslist bruikbaar voor Havo/Vwo, voor Mavo is dit niet het geval, maar daarop kom ik nog terug.

Doe het zelf

Het examenboek van *Geschiedeniswerkplaats*, dat weliswaar dezelfde opzet kent als de voorgaande: tekst, verdeeld in hoofdstukjes met termen in de marge, een chronologie en een beperkte, maar zinvolle begrippenlijst, onderscheidt zich toch door de grote hoeveelheid opdrachten, zij beslaan 34% van het geheel. Achter elk hoofdstuk staat een serie vragen van gevarieerd niveau. Heel gemakkelijk zijn tekst en opdrachten te gebruiken om de behandelde basistekst te verdiepen, te illustreren en te toetsen.

De basistekst zelf schetst een redelijk beeld. Het ingewikkelde verhaal van de revolutie van 1917 zit goed in elkaar en laat zich soepel lezen. De paragraaf over autocratisch centralisme is echter veel te abstrakt, een schema van sovjet en partij ontbreekt. Bij de behan-



deling van de Nederlandse geschiedenis valt op dat het fascisme in een ruimer cultureel en politiek kader geplaatst wordt: 'grote en kleine crisis' en dat ook onze verhouding tot Nederlands-Indië aan bod komt. Aandacht voor literatuur is er, maar, zoals in elk hoofdstuk over kunst en cultuur, in elk boekje, blijft het bij namen en kreten.

De methode is bepaald niet overdadig geïllustreerd, kent geen kaarten, slechts een enkel grafiekje, hulpmiddelen die toch in een 'werkplaats' thuishoren! Een werkplaats, jazer. En die opzet heeft consequenties. Ben je als docent geneigd om voor de zekerheid alles uit te leggen, veel vragen en opdrachten over te slaan, dan lijkt mij deze methode minder geschikt: de basistekst wordt juist in en via de opdrachten aangevuld, geconcretiseerd. Bovendien is het voor leerlingen niet

eenvoudig de tekst zonder meer te leren, ezonder steun van bijvoorbeeld een serie reproductievragen.

Maar de docent wordt wel haast gedwongen om de vragen te behandelen: diverse paragrafen in de basistekst hebben geen titel, die moeten de leerlingen erbij maken. In de opdrachten worden veel soorten vaardigheden geëist: rubriceren, analyseren, toepassen, standpunten verdedigen etc.. Overigens lijkt het mij een ondoenlijke zaak om alle opdrachten te laten maken, dat zal beslist te veel tijd kosten. Dan kan de docent, in tijdnood zijnde, nog altijd bronnen als illustratie bij zijn doceerles gebruiken.

De opdracht op pagina 70 kan hij maar beter overslaan: deze wekt niet alleen bij leerlingen verwarring. Het is een prent van Colijn die met zijn werkfonds ten strijde trekt tegen de werkloosheid en die 'het tweede front' heet. De docentenhandleiding is hierin ontoereikend. 'Docentenhandling' is een wel erg pretentieuze titel voor een antwoordenboekje dat met minimale en vage antwoorden tevreden is. Te vlug in elkaar geflanst?



Niettemin biedt *Geschiedeniswerkplaats* een uitstekende handreiking om met historische stof om te gaan, niet alleen door de docent, maar ook en vooral door leerlingen. Het haalt wat druk van de doceerketel, de leraar kan zijn pupillen aan het werk zetten, begeleidt en is niet uren achtereen aan het woord.

Verzorgd

De methode die de uiterlijke verzorging, layout en variatie in aanbieding hoog in het vaandel voert, is ongetwijfeld *CSE-katernen geschiedenis van Malmberg*. Tussen de lopende tekst door staan in een steunkleur bronnen met vragen die de lestekst uitdiepen, detailleren en concretiseren. Veel illustraties zijn niet zomaar als bladvulling opgenomen, maar voorzien van vragen. Jammer dat in deze, zo verzorgde uitgave een aantal foto's en kaaartjes te klein zijn uitgevoerd. Dit klemmt temeer, omdat er vaak vragen over gesteld worden. Na elk hoofdstuk volgen de reproductievragen.

De docent kan met dit boekje heel gemakke-

lijk afwisselen tussen doceren en begeleiden bij het maken van opdrachten over het zojuist behandelde onderwerp. De vragen, bij de bronnen en illustraties gesteld, hebben vaak een eenzijdig analyserend karakter, goed op het CSE toegespitst, maar (en dus?) weinig creatief. Twee fraaie teksten over het Jordaan-oproer en over het vluchtelingenbeleid bewijzen echter ook weer het tegendeel. De doorlopende lestekst is goed te volgen, al verdienen de grote lappen tekst bij de Nederlandse binnenlandse politiek intensieve uitleg. De pacificatie en de verandering van het kiesstelsel zijn zeker niet geschikt vlug door te nemen. De paragraaf 'gezag en nationaal-socialisme' is echter een gedegen uitgangspunt ter verklaring van de opkomst van de NSB.

Bij de Russische geschiedenis springen de interessante grafieken over economie en een kaart met bevolkingsgroepen in het oog. De complexiteit van partijen, partijtjes en revoluties is, ook niet via de vragen, zelfstandig uitleen te rafelen. 'Kunst in de revolutie', met een leuke tekst over Tatlin, is uitnodigend, de leerlingen kunnen zich van dat 'nieuwe' een beeld vormen. Maar verderop, bij Stalins cultuurpolitiek staat geen voorbeeld van socialistisch realisme. Een interessante kans tot vergelijking wordt hier gemist.

De methode voorziet in een begrippenlijst die tegelijk een samenvatting is, een chronologie en een overzicht van kabinetten uit het interbellum.

Een appetizer is de samenwerking met de NOR, die in vier afleveringen de geschiedenis van de Sovjet-Unie behandelt, 1917-1941. De korte inhoud van de films staat in de docentenhandleiding, annex antwoordenboek. Ik heb de tv-beelden niet gezien, vooralsnog lijken zij mij eerder illustratief dan informatief. De docent zal zelf de didactische verwerking van de films ter hand moeten nemen. Dit laat onverlet dat deze uitgave een gedegen, goed ogende methode vormt.

Terug naar af

De methodeschrijvers van *Geschiedeniswerkplaats*, Merlijn en de CSE-katernen hebben ook aan een uitgave voor het Mavo gedacht, differentiatie naar niveau dus. Het resultaat is echter een drietal enigszins gekrompen Havo/Vwo-exemplaren. Men schraapt wat alinea's in de oorspronkelijke tekst, laat wat vragen weg, legt een enkele term in eenvoudiger? bewoordingen uit en klaar is Kees, een echte Mavo-methode.

Het was natuurlijk jarenlang de gewoonte om zo de leerstof per schooltype aan te passen. Bovendien is er weinig tijd om een zelfstandige Mavo-methode te ontwikkelen, waarom zou je ook: het ministerie geeft immers de richtlijnen aan, die op dezelfde verouderde leest geschoeid zijn, en voor de uitgevers heeft deze manier van werken ook zo



zijn voordelen. Het blijft echter een trieste zaak dat deze vorm van methodeschrijving een teruggaan is naar de onzalige situatie van jaren her, toen het normaal was om de vakwetenschap door een steeds fijnere zeef te halen en het laatste residu voor de laagste schoolsoort te bestemmen. En dat, terwijl er bij het schrijven van schoolboeken steeds meer van ontwikkelingspsychologische gegevens uitgegaan wordt en de roep om verschillende eindtermen voor verschillende schooltypen steeds sterker wordt. Er zijn natuurlijk wel wat aanpassingen. *Geschiedeniswerkplaats* koos bewust voor wat kortere teksten bij de opdrachten. *Merlijn's* aanpak voor Mavo is tegen het cse-licht gehouden ook zeker acceptabel, evenals de *cse-katernen*, maar hier zijn de vragen wat abstracter gesteld. Voor de rest heeft het weinig zin deze afgeslankte modellen nader te bezien.

Bij niveau-differentiatie wordt hier een selectie in leerstof gemaakt en die selectie komt erop neer dat de vrij abstracte, droge tekst aan de Mavo-leerling wordt aangeboden en dat andere vormen van kennis en vaardigheden: waarom, hoe zal dat precies, kun je dit vergelijken met, enzovoorts, n.b. vormen die dikwijls een verhalend of minstens verklarend karakter hebben, aan dit schooltype onthouden worden. Een schooltype dat het minst vraagt om abstracta.

'Histo-speciaal'

Ondanks mijn kritiek op de Mavo-edities van de besproken boekjes, zijn al deze methoden stuk voor stuk te verkiezen boven de, apart voor Mavo geschreven, '*Histo-speciaal*' nr. 19 en 20.

In twee deeltjes, van ieder ongeveer 50 pagina's, behandelt J. Goedhart de eindexamenonderwerpen. En helaas meent de auteur dat voor Mavo op een infantiliserende manier te moeten doen. De tekst wordt in heel kleine stukjes gehakt, die vaak in geen enkel verband met elkaar staan. Waarschijnlijk om de leerlingen op eenvoudige wijze zaken te laten leren, verschijnen in de tekst regelmatig serietjes genummerde, korte zinnestjes die niets verklaren, noch zelf verklaard worden. Bovendien zijn deze series onlogisch gerangschikt en vrij willekeurig gekozen.

Als voorbeeld moge het volgende fragment dienen:

- Achtergrond Russische Revolutie: (nr. 20, p. 6)*
- a Bij de regering was het een bende (*Nicolaas II*).
 - b De ministers kenden hun verantwoordelijkheid niet. Er was geen sprake van enige volksinvloed.
 - c De Tsaar volhardde in een apathische houding.
 - d Sociale maatregelen waren onmogelijk.
 - e Leden van de keizerlijke familie in de Doe-

ma werkten aan de afzetting van de Tsaar.
f *Het verloop van de Eerste Wereldoorlog was rampzalig voor Rusland. De Duitsers kwamen steeds meer naar het oosten. Russische soldaten deserteerden. De discipline was weg.*

De schrijver gaat op zijn hurken zitten en past zijn taalgebruik aan zijn publiek aan: '*De SDAP kon voorlopig wel fluiten naar invloed op politiek gebied*' (nr. 19, p. 10) en: '*Toen in 1940 de Duitsers ons land binnenvielen zaten wij met de gebakken peren...*' (nr. 19, p. 16). ... en elders heeft hij het over het optreden van '*de vriendjes van Adolf*'... (nr. 19, p. 27).

De boekjes staan bol van populair taalgebruik, onlogische verbanden en opgelegde meningen. Nergens probeert de auteur aan de gebruiker het idee te slijten dat deze zelf, aan de hand van vragen bijvoorbeeld, conclusies kan trekken over Stalin, of over de crisis en dergelijke.

En toch, als je een *Histo-speciaal* ter hand neemt, dan ziet die er aantrekkelijk uit: wisselende typografie voor tekst en opdrachten, redelijke leesteksten en behoorlijk geïllustreerd. De schrijver maakt echter geen gebruik van eigen materiaal: foto's en cartoons zijn een Fundgrube voor opdrachten, die bron wordt niet aangeboord, de vele tekstvragen zijn bijna alle reproductief. Pas bij het historisch materiaal achterin wordt iets van toepassing van kennis geëist.

De boekjes besluiten met een begrippenlijst, chronologie en literatuurlijst.

De vertaling van cse-eisen op Mavo-niveau minacht de leerling. Zij biedt stereotypieën in verbalismen aan. *Histo-speciaal*: junkfood uit Clio's keuken.

Sprokkelhout

In elke methode zijn fouten en verschrijvingen bijna onvermijdelijk. Ik heb er een aantal storende en minder storende bijeen gesprokkeld. Facisme (fascisme), Lening (Lening), Alberda (Albarda), Antoon Mussert (Anton M.), Marchand (Marchant), du Puerron (du Perron), Maastrichter Staar (Maastreechter S.), J. Schöfer (I. Schöffner). Op één bladzijde: Molotov, Molotow, Molotof.

Een standaardisering van de Russische namen en begrippen zou niet overbodig zijn. Het ene boek spreekt over Bucharin, het andere over Boekarin. Idem voor Trotski en Trotsky, terwijl de nieuwste schrijfwijze Trocky schijnt te zijn.

In een begrippenlijst vond ik 'economische wereldconjunctuur' in plaats van wereldconferentie. Wat te denken van 'autostep', 'een alcoholistische oplichter in optima forma' en 'de douane zou pas om zeven uur opengaan'. Het uniformverbod wordt in 1936 geplaatst in plaats van 1933 en Troelstra's coup in 1913. Het aantal doden ten gevolge van de bomaanval op de 'Zeven Provinciën' varieert

van 18 tot 23. In een methode staat een foto van Kerenski, hierop is deze ± 70 jaar oud en verblijft al jaren in de USA. Hij was midden in de dertig toen hij zijn finest hours op politiek gebied beleefde.

'... Russians love their children too' (Sting, '85)

Aan het begin van dit artikel is al opgemerkt dat bij docenten de neiging bestaat om steeds meer aandacht aan de examenstof te besteden. Tevens wordt dan van de nood een deugd gemaakt: als die onderwerpen dan toch behandeld dienen te worden, dan maar zo uitgebreid mogelijk. Zelfs schoolonderzoeken gaan een deel van de cse-stof bevatten. De eindexamenboekjes vormen hiervoor een goed uitgangspunt. Maar de docent die waarden en normen naar voren wil halen, die echt duidelijk wil maken wat de stalinistische terreur inhield of hoe een crisis-gezin de week doorkwam, voor hem zal het nodig zijn veel stof zelf aan te slepen, zoals hij gewoon is te doen.

Er zijn ook docenten die zich ontworstelen aan de cse-druk. Zij menen dat de inhoud van het examen dermate oppervlakkig is en gebaseerd op de vaardigheidstrucs dat een examentraining in goed twee maanden te realiseren valt. Daartoe lopen zij snel de gids door, oefenen wat cartoons, stampen de termen er bij de leerlingen in en bereiken ook goede resultaten. Zo houden zij veel meer tijd over om andere, belangrijkere onderwerpen te behandelen. De cse-katernen bieden voor deze categorie genoeg, of zelfs te veel materiaal.

Te uitgebreid voor de ene, te mager voor de ander. Hier stuit ik wellicht op de grootste misser die alle boekjes maken: nergens krijgt een leerling de kans zich een beeld te vormen van mensen, waarover het onderwerp handelt. dit is met name het geval bij de Russische geschiedenis. Bij gebrek aan echte informatie over de talloze volken die de Sovjet-Unie bewonen, alle met hun nationalistische gevoelens, hun godsdiensten, taal en gewoonten, komt de ussr over als een wat uit zijn krachten gegroeid Nederland. Wat leert de leerling over de Oekraïne in 1918, en in 1941? En wat weet hij over de Russische jeugd, diens onderwijs, en hoe men zijn vrije tijd besteedde, in Moskou en achter de Oeral? Hóe leefden Russische boeren, arbeiders, intellectuelen?

Om een beeld van de Russische geschiedenis te krijgen zal ook aandacht geschonken moeten worden aan de continuïteit in de Russische samenleving. Omdat er in 1917 een grote omwenteling kwam, is Rusland dus totaal veranderd!? Het beeld van de Russische geschiedenis behoeft ook op heel andere niveaus nuanceren. Dat Stalin een tiran was, leert elk boekje. Maar hoe dacht een revolutionair in 1920 over hem, en een intellectueel in 1938? Waar blijven de vergelijkende



visies op Stalin, door historici (Deutscher e.a.) naar voren gebracht? Hoe dacht Nederland over Stalin? Een weergave daarvan zou tegelijkertijd een blik werpen op de toen levende opinies in onze samenleving, niet overbodig in het CSE-kader.

Uit de methodes krijgen de leerlingen een macro-economisch en macro-politiek beeld, en dat is geen beeld. Het uiteindelijke resultaat van deze aanpak is dat leerlingen jaren later het nog als een aha-Erlebnis ervaren als zij ontdekken dat het in Moskou zomers heel warm is en dat er lachende Russen bestaan die een ijsje eten.

Dit manco aan inleving, dat het zicht op een samenleving uit het nabije verleden vertroebelt gaat ook op voor Nederland, zij het in mindere mate. Een onderwerp als verzuiling biedt veel mogelijkheden tot beeldvorming. Er zijn ook veel meer bronnen voorhanden. Ik vraag me af, of de kandidaten na hun CSE het besef zullen hebben dat de stof ging over de periode van hun opa en oma, die hun 'weekend' anders doorbrachten dan zij. Men kan tegenwerpen, dat de auteurs niet de taak hadden om allerlei uitweidingen te verzinnen en dat zij zich keurig aan de eisen van het CSE gehouden hebben. Verwijten richte

Computerprogramma's voor het eindexamen geschiedenis

A. Wilschut

Voor diverse typen homecomputers heeft Wolters Software twee 'oefenprogramma's' ontwikkeld ter begeleiding van de delen uit de serie *Geschiedeniswerkplaats* voor het examen 1986. De oefenprogramma's gaan zowel over het onderwerp 'De Sovjet-Unie 1917-1953' als over het onderwerp 'Nederland in de jaren 1917-1940'. Voor deze bespreking is alleen de versie voor de Commodore-64 computer gebruikt. De versies voor andere computers zullen hiervan echter niet veel verschillen.

De inhoudelijke aspecten

Na inschakelen van het programma kan de gebruiker kiezen uit 7 mogelijkheden:

- 1 Uitleg lezen
- 2 Jaartallen Nederland
- 3 Begrippen Nederland
- 4 Jaartallen Sovjet-Unie
- 5 Begrippen Sovjet-Unie
- 6 Alles door elkaar
- 7 Programma stoppen

Kiest men voor mogelijkheid 1, dan volgt er een summiere uitleg over wat het programma doet en wat er van de gebruiker wordt verwacht. Bescheiden wordt opgemerkt dat het vooral om FEITEN gaat. Verder volgt er dan: 'Dit programma is geen toets, maar het kan je wel helpen na te gaan wat je wel en wat je nog niet weet.'

Of dit programma daar inderdaad goed bij kan helpen, lijkt mij nogal de vraag. In de

eerste plaats gaat het inderdaad alleen om de simpelste vorm van feiten-, namen- en jaartallenkennis, en men kan zich afvragen of dit nu de kern uitmaakt op basis waarvan je kunt bepalen 'wat je wel en wat je nog niet weet' – want: wat is weten? Beperkt 'weten' zich tot deze simpele feitenkennis?

In de tweede plaats houdt het programma op geen enkele wijze een overzicht bij van de vragen waarbij fouten zijn gemaakt, hoewel dat programma-technisch heel goed mogelijk is. De gebruiker krijgt dus geen overzicht van wat hij/zij 'nog niet weet'; er is evenmin een procedure ingebouwd om alleen die vragen waarin fouten zijn gemaakt, te herhalen.

Kiest de gebruiker voor mogelijkheid 2 of mogelijkheid 4, dan volgt in de Havo/Vwo-versie van het programma een tiental feiten, die in de juiste volgorde dienen te worden geplaatst. De keuze van het tiental is volstrekt willekeurig, en enig inzicht in een chronologische ontwikkeling van met elkaar samenhangende feiten wordt hiermee dan ook niet getoetst.

Als voorbeeld de tweede reeks uit het onderwerp over Nederland:

- Colijn moet aftreden
- Grondwet wordt gewijzigd
- Ambtenarenverbod afgekondigd
- Uniformbesluit afgekondigd
- NSB wordt opgericht
- Schoolwet-De Visser van kracht
- Vlootwet wordt verworpen
- Uiver wint Melbourne-race
- Einde van onze neutraliteit
- Einde van de Eerste Wereldoorlog

De volgorde van al deze feiten moet in één keer goed worden ingetoetst. In deze reeks schuilt een extra probleem in het uniformbesluit en het ambtenarenverbod, beide uit 1933. Ik heb zelf nog precies moeten nagaan wat nu het eerste kwam. Is de volgorde op dat punt fout, dan reageert de computer onverbiddelijk met een foutmelding, waarna de gebruiker voor hetzelfde probleem wordt gesteld. Er wordt op uiterst gebrekkige wijze (voor de gemiddelde gebruiker niet herkenbaar) aangegeven waar de fout is gemaakt, zodat het resultaat een vruchteloos zwoegen

P.A. Das, *Geschiedeniswerkplaats Oefenprogramma Mavo-Examenboek 1986*, Experimentele versie 1.0 voor de Commodore-64 computer.
Wolters-Noordhoff, Groningen 1985, f 15,-.

P.A. Das, *Geschiedeniswerkplaats Oefenprogramma Havo/Vwo-Examenboek 1986*, Experimentele versie 1.0 voor de Commodore-64 computer.
Wolters-Noordhoff, Groningen 1985, f 15,-.

kleio

nummer 2/86
pagina's 36 en 37

men tot de commissie-CSE...

Dit is ten dele juist. De kritiek gaat rechtstreeks de commissie aan. Wat ik de auteurs verwijt is dat zij de geboden speelruimte niet benut hebben. Ik vraag mij dan ook af of die hele katernenschrijverij niet weer vervangen kan worden door een begrippenlijst + chronologie. Voor de stof-sec kan men in elk redelijk schoolboek terecht. Daarnaast is er dan wel grote behoefte aan goede, uitgebreide bronnenboeken van allerlei aard. Dan zal er ook beslist gezocht moeten worden op het terrein van fictie, in de romanliteratuur, autobiografieën etc.

kan worden op allerlei varianten. Zeer demotiverend, en weinig leerzaam.

Kiest men voor mogelijkheid 2 of 4 in de Mavo-versie, dan wordt eerst een 15-tal gebeurtenissen stuk voor stuk op het scherm getoond, waarbij de leerling één jaartal moet intoetsen. Hierbij wordt dan ook op een computerspel-achtige manier bijgehouden hoeveel vragen er gesteld zijn en hoeveel fouten gemaakt: 'Zo is nu de stand van zaken...' Maar welke fouten er gemaakt zijn, vindt de leerling niet terug.

Na de enkelvoudige jaartallen volgen dan ook in de Mavo-serie de drie series van tien gebeurtenissen die op volgorde moeten worden gezet, dezelfde als in de Havo/Vwo-versie. De toevoeging van de enkelvoudige jaartallen-vragen is trouwens *het enige verschil* tussen de Havo/Vwo-versie en de Mavo-versie: kennelijk bestaat niveau-differentiatie alleen daarin, dat men voor Havo en Vwo weglaat wat al te kinderachtig (maar voor Mavo nog net niet té?) wordt gevonden.

Kiest men voor mogelijkheid 3 of mogelijkheid 5, dan worden begrippen overhoord uit de lijst van in de CSE-stofomschrijving voorkomende voor Mavo verplichte begrippen. Desgewenst kan eerst een overzicht worden opgevraagd van de begrippen waar het om gaat. Vervolgens verdwijnt dit weer van het scherm, en volgt een omschrijving. De gebruiker moet dan één van de begrippen, passend bij de omschrijving, intoetsen.

Als voorbeeld één van de omschrijvingen uit het gedeelte over de Sovjet-Unie: *'Het gaat om een man die helemaal alleen de dienst uitmaakte in zijn land en hij was een dictator. Iedereen die het oneens met hem was kon verwachten dat hij door de geheime politie werd opgepakt en in een strafkamp verdween. Veel mensen zijn dan ook van zijn bewind het slachtoffer geworden.'*

De gebruiker veronderstelt dat het begrip 'Stalin' hier wellicht van toepassing zou kunnen zijn en toetst dat in. Het programma antwoordt, dat dit goed was, maar komt vervolgens met een verrassing: 'Er is nog een begrip!' Daar hadden we niet op gerekend! Na

Een fragment uit Paustovskij's *Begin van een onbekend tijdperk*, waarin hij het optreden van de hystericus Kerensky beschrijft, geeft tenminste een beeld van een politicus in revolutionaire tijden en roept talloze vragen op over diens ambities en diens falen.

Wellicht zijn tenslotte die docenten het verstandigst, die de stoomcursus doen en de hun overgebleven vrijheid maximaal benutten.

Tenslotte, het beeld dat de buitenwacht krijgt van het vak geschiedenis, wordt in hoge mate bepaald door vorm en inhoud van het CSE. Het is jammer, dat de heren auteurs,

toch vogels van diverse pluimage, zo dapper meehelpen om een niet bijster boeiend, vrijwel identiek beeld (sic!) van een stuk Nederlandse en Russische geschiedenis te creëren. En zo rijgt Clio zich geheel vrijwillig in het strakke corset, dat haar jarenlang zo bedreigend voor de natuurlijke ontwikkeling toescheen.



lang piekeren en zoeken, blijkt dat het begrip 'tsaar' ook op deze omschrijving past. Dat is tenminste wat het programma van de gebruiker verlangt, en zo lang het begrip 'tsaar' niet wordt ingetoetst, wordt onverbiddelijk dezelfde omschrijving herhaald: Er is nog een begrip!

Kiest men tenslotte voor mogelijkheid 6 ('Alles door elkaar'), dan komt er eerst opnieuw een keuze-menu op het scherm:

- 1 Jaartallen aangeven
- 2 Namen aangeven
- 3 Begrippen benoemen
- 4 Meerkeuzevragen maken
- 5 Terug naar hoofdkeuze

Bij keuze 1 volgt een twaalfal gebeurtenissen uit de geschiedenis van Nederland en de Sovjet-Unie. Stuk voor stuk moet bij elke gebeurtenis weer het juiste jaartal worden ingetoetst, en ook hier wordt weer de 'stand van zaken' bijgehouden. Merkwaardigerwijze wordt deze soort vragen nu wel voor zowel Havo/Vwo als Mavo geschikt geacht!

Bij keuze 2 komt er telkens een omschrijving van een persoon in één zin ('In 1939 sloot Stalin een verdrag met deze vurige anti-communist') waarop de naam moet worden ingetoetst.

Bij 3 gaat het ongeveer net zo als bij hoofdkeuze 3 en 5 (er worden 6 begrippen uit het totaal van de begrippen van beide onderwerpen gevraagd!).

Het onderdeel meerkeuzevragen bevat 8 vragen met telkens een keuze van drie mogelijkheden.

Wat de inhoud van deze oefenprogramma's betreft moet men in de eerste plaats concluderen, dat deze nergens uitkomt boven het niveau van 'feitjes stampen', en dat houdt naar mijn mening op zichzelf al een veroordeling in: zo kan en mag je niet met geschiedenis omgaan, en zo mag je dus ook niet met geschiedenis in een computerprogramma omgaan.

Maar zelfs al zou je feitenkennis als doel op zich willen nastreven, dan nog meen ik dat deze programma's ook in dat opzicht slecht zullen voldoen. De selectie uit de feiten, na-

men, jaartallen en begrippen is tamelijk willekeurig. Het aantal feiten/ namen/ begrippen is telkens zo klein, dat op grond daarvan niet kan worden vastgesteld of de leerling de beoogde feitenkennis nu bezit of niet. Het onderdeel 'meerkeuzevragen' is hiervoor het meest illustratief: 6 meerkeuzevragen met telkens een drietal alternatieven, dat zegt natuurlijk helemaal niets.

Van de voor Havo en Vwo verplichte begrippen komt slechts ongeveer een derde deel überhaupt in het programma voor, van die voor Mavo ongeveer de helft.

Een computer is nu juist bij uitstek geschikt om *alle* gegevens te bevatten, precies bij te houden wat beheerst wordt en wat niet, en vervolgens de gebruiker te confronteren met wat er precies uit dat totaal nog moet worden bestudeerd.

De programma-technische aspecten

In het algemeen zijn de oefenprogramma's nogal gebruiker-onvriendelijk. Een grote fout in computerprogramma's is mijns inziens, dat het mogelijk is dat de gebruiker in een probleem raakt, daar niet uitkomt, en dan niet verder geholpen wordt, maar steeds opnieuw met dezelfde vraag of hetzelfde probleem wordt geconfronteerd, net zolang tot het goede antwoord bedacht is. Een voorbeeld kan dit verduidelijken.

Stel dat iemand bezig is met één van de onderdelen 'begrippen'. Hij ziet eerst het overzicht van de begrippen, vervolgens verdwijnt dit van het scherm en volgt een omschrijving. De gebruiker kan echter met geen mogelijkheid op het begrip komen dat op die omschrijving past. Op dat moment zou hij/zij het overzicht wel weer willen raadplegen, maar dit kan eigenlijk niet. Er bestaat in zo'n geval naar één ontsnapingsmogelijkheid: in plaats van het antwoord moet '+--+' worden ingetikt. Dan stopt de uitvoering van het programma en begint het van voren af aan. Op die manier kan de gebruiker dan weer aan het overzicht komen. Maar hij/zij moet wel weer alle voorafgaande vragen doornemen!

Computers

Voor het

onderwijs

in geschiedenis

en taal

en wiskunde

en natuurkunde

en scheikunde

en biologie

en muziek

en kunst

en sport

en andere vakken

in het

onderwijs

Leuk als je net met de op-een-na-laatste vraag bezig bent! Het gebruik van de '+--+'-code staat bovendien niet in de 'uitleg' die de gebruiker bij het programma kan opvragen. Alleen in de docenten-gebruiksaanwijzing komt dit voor.

Nog erger wordt het als er twee begrippen op één omschrijving passen, zoals bij het voorbeeld over 'Stalin' en 'tsaar' dat hierboven beschreven is. Stel dat de gebruiker het eerste antwoord (bijvoorbeeld Stalin) heeft ingetoetst; dan komt het programma daarna pas met de opmerking: 'Er is nog een begrip!' De gebruiker komt met geen mogelijkheid op het tweede begrip, toetst ten einde raad ++ in en... kan weer helemaal van voren af aan beginnen. Men denke niet dat dit soort problemen inherent is aan het gebruik van een computer: het is gewoon een kwestie van een slecht programma.

Bij het op volgorde zetten van gebeurtenissen wordt zeer slecht aangegeven welke gebeurtenissen al wél en welke nog niet goed zijn geplaatst. En dat is de enige manier waarop op gemaakte fouten gereageerd wordt. Had men echter gekozen voor het aangeven van een volgorde in een aantal met elkaar samenhangende gebeurtenissen, dan had het programma kunnen reageren op gemaakte *redeneerfouten* ('Hoe kan dit nu voor dat gebeurd zijn als...'), waarmee de gebruiker op het spoor wordt gezet van het goede antwoord.

Bovendien ben ik van mening dat een goed programma altijd na een bepaald aantal keren proberen ófwel zelf het goede antwoord moet geven, ófwel moet overgaan naar het volgende probleem of de volgende vraag.

De programma's tonen verder kenmerken van slordigheid, die soms alleen maar vermakelijk zijn (zo is Stalin op een bepaald moment een 'didicator'), maar soms ook heel vervelende consequenties kunnen hebben: in het overzicht van begrippen komt 'sovchozen' niet voor, terwijl daar wél naar gevraagd wordt! Het Plan van de Arbeid wordt op een bepaald moment abusievelijk gedateerd op 1936! In de programma-structuur zoals die in deze programma's bestaat, betekent dit dat de gebruiker onherroepelijk geheel vastloopt en er niet uitkomt, behalve dan met ++ en opnieuw beginnen tot je op hetzelfde probleem stuit en er wéér niet uitkomt.

Een andere inconsequentie vond ik in de meerkeuzevragen: bij de Mavo-versie moet de letter van het juiste antwoord mèt de RETURN-toets worden ingedrukt, bij de Havo/Vwo-versie reageert het programma onmiddellijk op alleen de letter. Dit wordt niet aangegeven, en ik vermoed dan ook dat het gewoon een fout is.

Computers in het geschiedenisonderwijs

Het spijt mij te moeten constateren dat Wolters met deze twee programma's een slechte

dienst heeft bewezen aan het geschiedenisonderwijs. Diegenen onder de geschiedenisdocenten die sceptisch staan tegenover het gebruik van een computer worden in hun kwade vermoedens bevestigd: zo'n ding kan immers alleen maar dienen voor feitjes en jaartallen? Dit is te meer betreurenswaardig, omdat het hier de eerste produkten op de Nederlandstalige markt betreft. Een eerste indruk is immers vaak een blijvende.

Als de computer op een *zinnige* wijze moet worden ingeschakeld bij geschiedenis, dan moeten wij het zoeken in dié mogelijkheden van het apparaat die een verrijking van het onderwijs kunnen inhouden. Die mogelijkheden zijn er mijns inziens zeker. Allereerst is een computer geschikt als opslagplaats van (enorme hoeveelheden) gegevens, hoeveelheden waarin volgens een bepaald systeem naar relevante en bruikbare kennis kan worden gezocht. Bij geschiedenis speelt het werken met (enorme hoeveelheden) gegevens en het daarin zoeken naar relevante informatie een belangrijke rol. De computer als data-bank lijkt me dus een goede gebruiksmogelijkheid.

De tweede zinvolle gebruiksmogelijkheid lijkt mij die van het werken met kwantitatieve gegevens. In de geschiedwetenschap is dit al lang een belangrijk element (waarbij trouwens nu en dan gegevens ook via computers worden verwerkt), in het onderwijs nog wat minder. Het gebruik van computers op een interactieve manier (dat wil zeggen dat de leerlingen bepaalde gegevens 'erin stoppen', waarmee de computer dan een door hen gewenste bewerking uitvoert die tot conclusies kan leiden) is een goede mogelijkheid om het werken met kwalitatieve gegevens in het geschiedenisonderwijs een grotere rol te laten spelen.

Een volgende mogelijkheid is die van historische simulatiespelen. Een complicatie hierbij is, dat de historische werkelijkheid vaak zó ingewikkeld is, dat het moeilijk is om die – zelfs in een computerprogramma – verantwoord te simuleren. Er bestaan echter al historische simulatiespelen, en het valt mijns inziens gemakkelijk in te zien dat die in een gecomputeriseerde versie alleen nog maar beter zouden kunnen worden. Het is mogelijk om de leerlingen op deze wijze beter te confronteren met de gevolgen van hun beslissingen.

Het ware te wensen geweest dat Wolters wat minder haast had getoond om met *iets* voor een computer voor geschiedenis op de markt te komen, en wat meer tijd en moeite had besteed aan het ontwikkelen van bijvoorbeeld een van de hierboven genoemde mogelijkheden.

Kleio



KLEIO KRANT

Bestuur



GN

Bestuursstandpunt 'Antieke Cultuur'

Medio 1985 verschenen er twee discussiestukken betreffende de invoering van het vak 'Antieke Cultuur' in het voortgezet onderwijs, t.w. H. van Gessel: *Antieke cultuur in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Klassieke vorming voor 12 tot 14 jarigen, Enschede, mei 1985 en Subgroep Antieke Cultuur: *Antieke cultuur in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*, Zeist, juni 1985.

Het bestuur verzocht de OAC beide stukken te bestuderen en van advies te voorzien. Op basis van dit advies bepaalde het bestuur haar standpunt. De belangrijkste conclusies worden hieronder vermeld. Wie geïnteresseerd is in het volledige standpunt-rapport kan dit bestellen bij E. Boerhout, Androsdreef 14, 3562 XA Utrecht, tel. 030-617769.

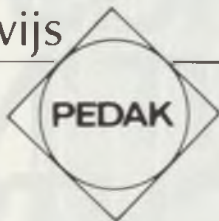
Het bestuur spreekt waardering uit voor de logische opbouw, de overzichtelijkheid en de duidelijkheid van beide stukken. Zij is van mening, dat een bredere kennisgeving met de klassieke oudheid en met de door de oudheid beïnvloede Europese cultuur-aspecten, een verrijking van het leerstofaanbod kan zijn. De wijze waarop men dit wil realiseren, is in beide nota's echter onvoldoende uitgewerkt en op essentiële punten onjuist beargumenteerd. De in de nota's genoemde doelstellingen kunnen zonder enige beperking tot die van het vak geschiedenis gerekend worden. Onvoldoende komt in beide nota's tot uiting, dat 'Antieke Cultuur' een zeer geschikte thematiek levert om projectmatig en in team-teaching gerealiseerd te worden. In de praktijk van het onderwijs zijn het vaak historici, die hierin het voortouw nemen. Er moet dan ook zeker aan de medewer-

king van historici gedacht worden. Bovendien rechtvaardigt het niet-talige en louter cultuurhistorische aspect van het vak 'Antieke Cultuur' in geen enkel opzicht de exclusiviteit, die de ACLO-klassieke talen voor taalbevoegden opeist.

Het bestuur pleit er dan ook voor, om zowel historici als classici in aanmerking te doen komen om het vak bevoegd te geven. Nascholing – mét faciliteiten – moet verplicht worden voor historici én classici, die het vak willen geven.

Namens het bestuur,
N.J. Maarsen, voorzitter

Pedak/Basis- onderwijs



Vergadering sectiebestuur

Het sectiebestuur vergaderde op 13 januari in Amersfoort. Aan de orde kwamen:

- het gesprek met het Algemeen Bestuur van 19-12-1985;
- de passage in het Beleidsplan van het AB over basisonderwijs en PABO;
- de vacatures in het sectiebestuur (drie kandidaten hebben zich na de oproep in 'Kleio' gemeld);
- de begroting van 1986;
- de gang van zaken in de regio's;
- Nieuwsbrief nr. 2;
- Nieuwsbrief nr. 3;
- consumentenrapporten van nieuwe methoden;
- de legitimerings(studie)dag van de projectgroep Sociale Wereldoriëntatie van de SLO op 17-12-1985;
- contacten met de schrijfster van historische kinderboeken mevrouw T. Vos-Dahmen van Buchholz.

Nieuwsbrief nr. 2

Er zijn nog exemplaren van de 'Nieuwsbrief' nr. 2 met informatie over geschiedenis in het instellingswerkplan van de PABO. Deze kan aangevraagd worden bij Magdaleen Kingmans, Rubensstraat 57, 9718 MG Groningen, tel. 050-132787.

Cees van der Kooij

Museon

Met ingang van woensdag 5 maart zal het Museon in Den Haag, de nieuwbouw van het vroegere Museum voor het Onderwijs geopend zijn voor het publiek. De opening gaat gepaard met een feestelijke periode. Hierin staat een reeks van activiteiten borg voor allerlei bijzondere accenten. Gedurende die periode – t/m vrijdag 14 maart – kunnen de bezoekers de inrichting en gloednieuwe presentaties nog voor de oude toegangsprijs à f 1,- bekijken. Met ingang van zaterdag 15 maart 1986 zullen de normale entreprijzen van kracht zijn: jongeren vanaf 13 jaar en volwassenen f 2,-; kinderen van 5 t/m 12 jaar en ouders van een 65+ Pas f 1,50.

De openingstijden van het Museon zijn: dinsdag t/m zaterdag 10.00–17.00 uur; zon- en feestdagen 13.00–17.00 uur.

Zoals bekend zijn de museum-

lessen voor Haagse scholen al in oktober 1985 begonnen. Op dat moment was alleen de expositie 'De aarde ons huis' op de begane grond van het Museon geheel ingericht. Met man en macht wordt sindsdien gewerkt aan het centrale verhaal 'Tussen mens en nevelvlek' op de eerste verdieping. Dit betreft een doorlopende reeks opstellingen over het ontstaan en de ontwikkeling van onze planeet, het leven in al zijn uitingsvormen, culturen en gebruiken in verre landen, de verworvenheden van wetenschap en techniek. De totale presentatie moet op 4 maart klaar zijn.

Bovendien zullen dan enkele les/expositieruimten te bezichtigen zijn, waarin bepaalde onderwerpen, die verband houden met de vakgebieden in het Museon, nader aan de orde komen.

De eerste wisseltentoonstelling, die vanaf de opening te zien is in het nieuwe gebouw, gaat over het werk van architect W.G. Quist, die naast diverse andere bekende gebouwen ook het Museon ontworpen heeft.



Ongezien en ongehoord geregistreerd

De video-serie 'Bericht van de Tweede Wereldoorlog' – in veel videozaken aanwezig – is uitgebreid met twee nieuwe delen 'De Nazi-moordenaars' en 'De raadselachtige dood van Adolf Hitler'. 'De Nazi-moordenaars' bestaat uit twee cassettes (elk 1 uur en 44 min.), waarin aan de orde komen de rassentheorieën, de uitroeiing van burgers in bezet gebied en de vernietigingskampen. De band over Hitlers dood bevat o.m. interviews met Hitlers secretaresse en met het medisch team, dat het lijk on-

derzocht (55 min.). De banden zijn Nederlands ondertiteld. Nader informatie: TeleVizier – Hilversum – tel. 035-717253.

Filmverhuurbedrijven slagen erin om steeds sneller films voor verhuur beschikbaar te krijgen. Dat blijkt uit het '16 mm filmnieuws 1986' van Gofilex Film en Uitenbroek film, waar tussen kassuccessen als 'Rambo' en 'A view to kill' ook 'Flesh and Blood' te vinden is. Deze film van Paul Verhoeven heeft de middeleeuwen als decor. Op de filmdagen in Utrecht werd de film bekroond met het Gouden Kalf voor de beste film en de beste regie. De film duurt 128 min. en kost f 210,- (16 jaar). Inlichtingen: tel. 03402-70880.

Supplement 2 van de filmcatalogus van de Rijksvoorlichtings-

dienst (Anna Paulownastraat 76, 2518 BJ 's-Gravenhage, tel. 070-614181) van november 1985 bevat verschillende films, die van belang kunnen zijn voor het onderwijs:

- *Albert Hahn*, een film van Rob Bongers over het werk van de karikaturist (16 mm, 20 min., CW 1047);
- *Castels in Finland*, een film over de geschiedenis van Finland (16 mm, 25 min., CW 1075);
- *Bericht uit Biafra*, een film van Louis van Gasteren over de strijd aldaar in de jaren 1967–1969 (16 mm, 150 min., MS 1360);
- *Begrijpt u nu waarom ik huil*, ook van Louis van Gasteren over het KZ-syndroom (16 mm, 70 min., MS 1538);
- *The Dutch connection*, een film van George Sluizer over

200 jaar relaties tussen Nederland en de Verenigde Staten (16 mm, 56 min., MS 2008);

- *Restauratie-ambacht*, een film van Boud Smit (16 mm, 29 min., MS 2154, ook op video);
- *La Terra in due*, een film van Rosemarie Blank over landarbeiders, die Toscane moesten verlaten toen de machines hun intree deden en die nu terugblikken (16 mm, 82 min., CW 1043);
- *Ozikow Stary*, een film van Hans Fels, die mensen opspoorde, die in 1937 op een foto gezet zijn in een Pools dorp (16 mm, 53 min., CW 1042).

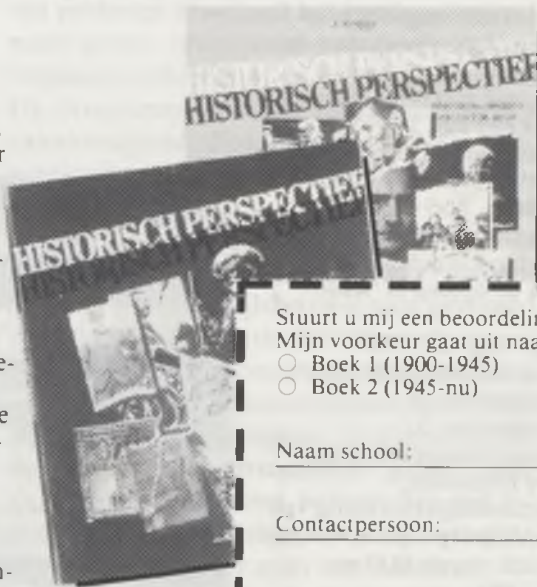
WERELDGESCHIEDENIS VAN DE TWINTIGSTE EEUW VANUIT 'N ANDER GEZICHTSTPUNT.

Geschiedenisdocenten en hun leerlingen in het voortgezet onderwijs kunnen zich verheugen. Historisch Perspectief is er. Een ongewone, maar boeiende geschiedismethode.

De wereldgeschiedenis van de twintigste eeuw, weergegeven in twee boeken met een interessante indeling. De lopende tekst op de rechterpagina's vertelt het geschiedenisverhaal, belicht vanuit christelijk perspectief. De linkerpagina's verlichten, verduidelijken en ondersteunen het verhaal door uit het leven gegrepen foto's, krantenberichten, cartoons en teksten.

Deze onderwijsmethode is door verschillende scholen van uiteenlopende signatuur met enthousiasme in gebruik genomen. Omdat het een aantrekkelijk woord- en beeldverslag van onze eeuw is, dat overigens ook buiten schooltijd de moeite van het lezen en bekijken waard is.

Beoordeelt u zelf. Door met de bon een exemplaar aan te vragen.



J. Knigge, Historisch Perspectief, Wereldgeschiedenis van de 20e eeuw.

Boek 1 (1900-1945), 280 pag., geïll., geplastificeerd; 2e druk.

Boek 2 (1945-heden), 272 pag., geïll., geplastificeerd. Prijs per deel f 41,50.

Verkrijgbaar bij de boekhandel.

Stuurt u mij een beoordelings-exemplaar van Historisch Perspectief.

Mijn voorkeur gaat uit naar:

☐ Boek 1 (1900-1945)

☐ Boek 2 (1945-nu)

Naam school: _____

Contactpersoon: _____

Adres: _____

Postcode: _____

Plaats: _____

Stuur de bon in een ongefrankeerde enveloppe naar:
Uitgeverij De Vuurbaak. Antwoordnummer 1015, 3770 VB Barneveld.

Uitgeverij De Vuurbaak



Postbus 257, 3770 AG Barneveld, telefoon: 03420-14623.

EINDEXAMEN NIEUW

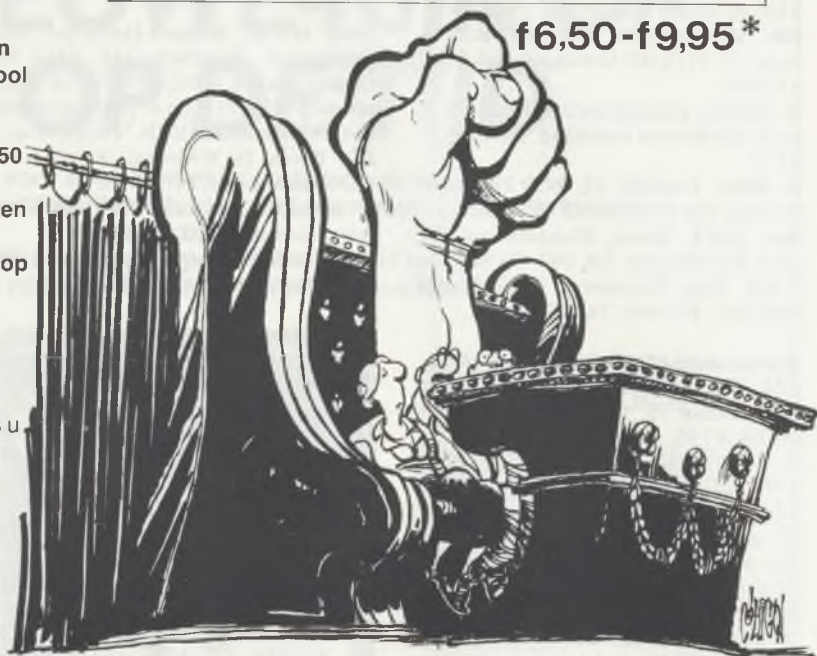
KLAS?

CSE GESCHIEDENIS
VAN KEESINGS ONDERWIJSBLADEN!

Geeft u volgend jaar geschiedenis in een eindexamenklas? En is uw school geabonneerd op Blikopener en/of Reflector? Dan bieden Keesings Onderwijsbladen u voor slechts f6,50 een speciaal CSE-boekje aan. Met dit boekje, dat beide onderwerpen voor het CSE behandelt, kunt u uw leerlingen uitstekend voorbereiden op het examen zonder dat u uw leerlingen het grootste deel van het jaar met het CSE hoeft 'lastig te vallen'.

f6,50-f9,95*

- helder en goed geschreven, zoals u van Blikopener en Reflector gewend bent
- aantrekkelijk geïllustreerd (o.a. spotprenten!)
- voorzien van bronnenmateriaal, vragen, opdrachten en een omschrijving van alle vereiste begrippen
- gericht op zelfstudie
- docentenhandleiding



De teksten voor beide onderwerpen – het functioneren van het parlementaire stelsel in het Koninkrijk der Nederlanden, en de Sovjet-Unie in de jaren 1924-1964 – zijn geschreven door de politicoloog drs. Pieter Maessen (redacteur NRC/Handelsblad) en de politicoloog drs. Ben de Jong (medewerker van het Oost-Europa Instituut van de Universiteit van Amsterdam).

De bewerking en aanvulling is in handen van de redactie van de Onderwijsbladen.

ZAKELIJKE GEGEVENS

- omvang 68 bladzijden
- stevige omslag in steunkleur
- Praktische Wenken voor de docent
- twee edities, één voor MAVO en één voor HAVO/VWO
- verschijning in mei 1986
- * prijs: f6,50, mits de school een collectief abonnement op Reflector en/of Blikopener heeft (dat hoeft niet voor de sectie geschiedenis te zijn)
- * niet-abonnees kunnen het boekje aanschaffen voor f9,95 via de boekhandel
- presentexemplaren worden automatisch aan de secties geschiedenis gestuurd.

KEESINGS ONDERWIJSBLADEN

Lijst van commissies, besturen en afdelingssecretarissen

Bestuur sectie (1) Pedak/Basisonderwijs

C.G. van der Kooij, *voorzitter*, De Hulst 53, 9301 PC Roden. Tel. 05908-18947.
Mw. M. Kingmans, *secretaris*, Rubensstraat 57, 9718 MD Groningen. Tel. 050-13 27 87.
R. Kingma, *penningmeester*, Hageweer 3, 1151 EN Broek in Waterland. Tel. 02903-15 17.
W. Blink, *Uiterdijk* 33, 9959 PL Onderdendam. Tel. 05900-4 92 19.
Mw. A.M.J. Burlet, Ruisdaelstraat 53, 6521 EA Nijmegen. Tel. 080-23 80 94.
F.H.E. Piek, Weurtseweg 37, 6541 AM Nijmegen, Tel. 080-78 59 75.

Bestuur sectie (2) Mavo/Lbo

F.M. Elkerbout, *voorzitter*, Van Leeuwenhoeklaan 35, 5252 CA Vlijmen. Tel. 04108-67 95.
E. Keurentjes, *secretaris*, Dijkmeent 48, 1357 EC Almere-Haven. Tel. 03440 1 56 86.
E. van der Borst, Velperweg 138, 6824 HV Arnhem. Tel. 085-64 91 75.
Y. van den Beuken, Neringweg 379, 8224 CH Lelystad. Tel. 03200-22 64 42.
A. Kraak, Beemster 55, 8244 CE Lelystad. Tel. 03200-613 11.

Bestuur sectie (3) Havo/Vwo

H.J.P.M. Ketelaars, *voorzitter*, Fluitersdreef 27, 6871 LR Renkum. Tel. 08373-1 59 58.
Mevr. M.C.R. Grever, *secretaris*, Pater Brugmanstraat 19, 6522 EG Nijmegen. Tel. 080-23 27 54.
W. Schuringa, Verlengde Oosterweg 37, 9804 RD Noordhorn. Tel. 05940-31 71.
Th.F. van der Geugten, Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden. Tel. 071-41 39 25.
P. Wester, Denekamperstraat 28, 7588 PW Beuningen. Tel. 05415-20 61.
L. Dalhuisen, *Didactisch adviseur*, Postdam 5, 2361 Warmond. Tel. 01711-1 08 10.

Bestuur sectie (4) Tertiair Onderwijs

J. Baalbergen, *voorzitter*, MO, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude. Tel. 02946-32 07.
H.J.M. van der Geest, *secretaris*, *universiteiten*, Kraaijerstraat 30, 2311 NS Leiden. Tel. 071-12 53 25.
J. Beetsma, *universiteiten*, Schoteruiterdyken 2, 8538 XN Bantega (Fr.). Tel. 05145-4 27.
W.J.P. Hermans, *NLO's*, Kasteellaan 7, 6651 CC Druten. Tel. 08870-27 66.
L.M.P.G. Smeets, *MO-opleidingen*, Bea-

trixlaan 24, 9341 EE Doorn. Tel. 03430-1 41 71.

Didactiekcommissie

Mevr. D.H. Verhagen, *voorzitter*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB Leiden. Tel. 071-12 26 97.
H. van Duijsen, *secretaris*, Jekerstraat 53¹¹¹, 1078 LZ Amsterdam. Tel. 020-73 34 94.
Mevr. H.A.M. Mulken-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.). Tel. 05923-424. Postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester Didactiekcommissie VGN, 's-Gravenhage.
J.G. Raven, De Wielewaal 28, 1834 XK St. Pancras. Tel. 02267-28 78.
A. Schulp, Amstelkade 171¹¹, 1078 AZ Amsterdam. Tel. 020-629386.
R. Verstaen, Kloosterwal 4, 6118 BL Nieuwstadt. Tel. 04498-54172.

Onderwijsadviescommissie

K.G. van Manen, *voorzitter*, Beukenlaan 34, 3927 AK Renswoude. Tel. 08387-16 61.
Mevr. J.M.A. Eijt, *secretaris*, Veluwestraat 168, 6813 EG Arnhem. Tel. 085-434673.
H.Th. Lambooy, Nes 2a, 1741 JZ Schagen. Tel. 02240-1 43 47.
Mevr. M.I. Röder, Peuleyenlaan 21, 2742 ED Waddinxveen. Tel. 01828-1 60 77.
L.J.G. van Schie, Telgenkamp 17, 7576 EH Oldenzaal. Tel. 05410-1 47 44.
H. Nollens, Karhulstraat 6, 7339 AE Ugchelen. Tel. 055-425131.
W. van Waardhuizen, Poortersveld 309, 7327 AK Apeldoorn. Tel. 055-339557.

Coördinatiecommissie Nascholing

Mevr. C.E.M. Veldhuis-Meester, *voorzitter*, Emdaborg 14, 9751 SJ Haren (Gr.). Tel. 050-34 62 12.
W.H. Lenselink, *secretaris*, Asterlaan 19, 3871 CA Hoevelaken. Tel. 03495-344 73.
G.A.J. Giezeman, Dirk van Voorburglaan 16, 2273 DJ Voorburg. Tel. 070-86 81 23.
W.A. Kattenberg, Aalsburg 2624, 6602 WG Wychen. Tel. 08894-1 48 37.
Mevr. D.H. Verhagen, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB Leiden. Tel. 071-12 26 97.

Commissie Volwasseneneducatie

Mevr. C.W.M. Schunck, *voorzitter*, Talingsingel 64, 6883 CX Velp.
Mevr. M. Teunissen, *secretaris*, Postbus 31, 9989 ZG Warffum. Tel. 05950-30 82.
Mevr. A. van Broekhoven, *penningmeester*, Malvense Erven 102, 5672 HN Nuenen. Tel. 040 83 43 64.
S. de Blauw, Lomanstraat 26 hs, 1075 RB Amsterdam. Tel. 020-64 51 27.
M. Otten, Melatensteeg 58, 7201 BR Zutphen. Tel. 05750-1 53 43.
Mevr. J. Jansen de Jonge, p/a Van Tielandtweg 2, 3991 LG Houten. Tel. 03403-7 50 33.

Redactie Kleio

C.A.M.J. Bogaerts, *voorzitter*, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-8 35 76.
A.C.M. Peek, *secretaris*, Krommekamp 16, 3985 PJ Werkhoven. Tel. 03437-1902.
F.R. Kat, Jeudestraat 4, 4011 GL Zoelen. Tel. 03448-16 86.
A.J.L. van Hooff, Jachthoorn 15, 6581 BC Malden. Tel. 080-58 16 23.
E.M. Janssen Perio, Cipreslaan 34, 3053 ND Rotterdam. Tel. 010-18 43 92.
Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, *eindredacteur*, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-8 35 76.
C.W. Torreman, Ceresstraat 51, 2402 BJ Alphen a/d Rijn. Tel. 01720-4 40 61.
Mevr. M. Blom, Krommekamp 16, Werkhoven. Tel. 03437-1902.

Afdelingssecretarissen

Alkmaar - G. Roos, Gerberahof 5, 1689 HW Zwaag. Tel. 02290-3 79 66.
Amsterdam - H. van Duijsen, Jekerstraat 53¹¹¹, 1078 LZ Amsterdam. Tel. 020-73 34 94.
Arnhem - J. Sillekens, Patrijsstraat 42, 6542 TM Nijmegen. Tel. 080-77 86 80.
Den Bosch - F.M. Elkerbout, Van Leeuwenhoeklaan 35, 5252 CA Vlijmen. Tel. 04108-67 95.
Breda - A. Schillemans, Kennedylaan 45, 5051 XE Goirle. Tel. 013-34 12 52.
Eindhoven - vacant
Goes - Mevr. I. Nooren-Damen, Parkweg 11, 4461 SG Goes. Tel. 01100-1 47 87.
Groningen - Vacant.
Den Haag - Mevr. W.L.T.M. Duynstee, Burg. Keyzerlaan 32, 2262 BJ Leidschendam. Tel. 070-27 22 58.
Haarlem - G.G. Callenbach, Kempen 12, 2036 EL Haarlem. Tel. 023-33 00 06.
Heerlen - J.A. Klomp, Pannesheiderstraat 80, 6462 EE Kerkrade. Tel. 045-45 61 99.
Hengelo - P. Wester, Denekamperstraat 28, 7588 PW Beuningen (Ov.). Tel. 05415-20 61.
Leeuwarden - H.G. Wolthoff, Nynke v. Hichtumwei 66, 8915 JJ Leeuwarden. Tel. 058-12 19 82.
Maastricht - E. Koers, Veldspaatstraat 23, 6216 BM Maastricht. Tel. 043-43 00 36.
Rotterdam - P. Baardse, Scheepmakerskade 139, 3011 VX Rotterdam. Tel. 010-14 58 35.
Utrecht - P. van Hees, Prof. Ritzema Boslaan 95, 3571 CP Utrecht. Tel. 030-73 35 62.
Venlo - Vacant.
Zutphen - J. ter Beek, Leeuweriklaan 4, 7203 JE Zutphen. Tel. 05750-1 83 39.
Zwolle - Vacant.

TIJD VOOR EEN NIEUWE KIJK OP KIJK OP DE TIJD

Het is tijd voor een nieuwe kijk op Kijk op de tijd.
De meest gebruikte geschiedenismethode in het voortgezet onderwijs is nu actueler dan ooit.

Acht jaar gebruikerservaringen hebben geleid tot een nieuwe druk met aparte edities voor alle schooltypen.

NIEUWE DRUK

Op basis van wensen van de vele gebruikers zijn de leerboeken, werkboeken en handleidingen voor lbo en voor mavo, havo, vwo - waar nodig - vernieuwd. Uiteraard met behoud van alle sterke punten zoals de mooie en functionele illustraties, het leerlingvriendelijke taalgebruik en de vele mogelijkheden tot differentiatie en zelfwerkzaamheid.



ELK SCHOOLTYPE ZIJN EIGEN EDITIE

Op verzoek van gebruikers in het a.v.o. komen er voor het derde leerjaar aparte edities voor mavo, havo en vwo. Optimaal afgestemd op niveau en interesse van leerlingen op deze scholen. Met het succesvolle concept als uitgangspunt. Door deze splitsing is Kijk op de tijd nog vollediger. Het lbo werkt al vanaf het begin met een eigen editie van Kijk op de tijd.

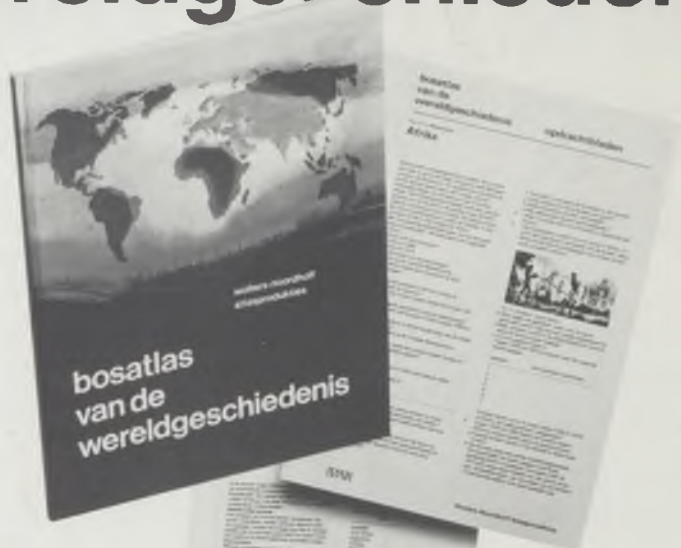
EEN NIEUWE DRUK MET APARTE EDITIES VOOR ALLE SCHOOLTYPEN


malmberg
UITGEVER, DEN BOSCH

POSTBUS 233-5201 AE DEN BOSCH
TELEFOON: 073 215565

**MALMBERG MAAKT
GESCHIEDENIS**

Doe méér met de Bosatlas van de wereldgeschiedenis



het kan nu met de gratis opdrachtbladen



Wolters-Noordhoff
Atlasproducties
Postbus 58
9700 MB Groningen
Telefoon (050) 22 68 88

Wolters-Noordhoff Atlasproducties

Bosatlas van de wereldgeschiedenis
ISBN 90 01 12127 6 f 39,75

Didactische verantwoording
ISBN 90 01 12129 2 gratis

Set opdrachtbladen
ISBN 90 01 12117 9 gratis

Ook verkrijgbaar in de boekhandel.